

(Anmerkung zur Umsetzung:

„Dieses Werk wurde mit freundlicher Genehmigung der Autorin in PC-lesbare Form übertragen. Dem Nutzer ist es nicht gestattet Kopien davon anzufertigen, an Dritte weiterzugeben oder sie zu gewerblichen Zwecken zu verwenden. Der Nutzer haftet für jeglichen Schaden, der durch Missbrauch der Datei der Autorin entsteht.“)

>1<

**Zur Konstruktion von Wortbedeutungen bei blinden Kindern.
Eine Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des
kindlichen Gottesbildes**

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für
das Lehramt für Sonderpädagogik

dem Staatlichen Prüfungsamt Dortmund vorgelegt von

Kammeyer, Katharina

Dortmund, Juni 2001

Themenstellerin: Frau Prof. Dr. Emmy Csocsán

Fachbereich: Sonderpädagogik und Rehabilitation der Blinden

>2<

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Verstehen und Konstruieren von Zeichen	8

1.1. Sprachwissenschaftliche Definition von Bedeutung und Begriff	8
1.1.1. Modelle zum sprachlichen Zeichen	9
1.1.2. Schwerpunktsetzung in semantischen Theorien.....	10
1.2. Die analytische Sprachphilosophie Wittgensteins.....	11
1.2.1. Sprache als Abbildung von Wirklichkeit	11
1.2.2. Sprache als Konstruktion von Wirklichkeit - Bedeutung als Gebrauch	12
1.2.3. Theologische Implikationen.....	13
1.2.4. Pädagogische Implikationen	14
1.3. Psychologische Definition von Bedeutung und Begriff.	15
1.4. Fazit.....	15
1.5. Theorie des Radikalen Konstruktivismus	16
1.5.1. Pädagogische Implikation	18
1.5.2. Theologische Implikation.....	19
1.6. Schlussbemerkung	21
2. Erklärungsmodelle zur lexikalischen Bedeutungsentwicklung	23
2.1. Das Phänomen des Bedeutungswandels	23
2.1.1. Die Entdeckung von Bedeutung.....	23
2.1.2. Zunahme des Wortschatzes.....	23
2.1.3. Über- und Unterdehnung der Bedeutungskontexte.....	24
2.2 Das Verhältnis von Denken und Sprechen	23
2.2.1. Der Aufbau verbaler Schemata nach Piaget	25

2.2.2. Sprache als Denkmittel nach Wygotski.....	29
2.2.3. Vergleich der Ansätze	32
2.2.4. Blindenpädagogische Implikationen.....	32
2.3. Sprachwissenschaftliche Modelle	33
2.3.1. Die semantische Merkmalshypothese.....	34
2.3.2. Die Prototypentheorie	33
2.3.3. Der Gebrauch von „constraints“	36
2.4. Kognitivistische Modelle.....	36
2.4.1. Die funktionale Kernhypothese.....	37
2.4.2. Die begriffsorientierte Bedeutungstheorie	37
2.5. Homologiemodelle	41
2.6. Zusammenfassende kritische Prüfung der Theorien	43
3. Sprache und Blindheit	43
3.1 Definition und Verständnis von Blindheit	46
3.2. Zwei Ansätze zur Analyse von Wortbedeutungen bei Blindheit	46
3.3 Zum Einfluss der Umweltkonzepte auf die Bedeutungs- entwicklung.....	47
3.3.1. Formale Merkmale in der frühen Sprache blinder Kinder..	47
3.3.2. Relativierung des Umwelteinflusses.....	49
3.3.3. Fördernde Umweltbedingungen	51
3.3.4. Fazit.....	52

3.4. Zum Einfluss des Erfahrungswissens auf den Inhalt von Sprache.....	53
3.4.1. Die Bedeutung perzeptueller Merkmale	53
3.4.2. Die Bedeutung funktionaler Merkmale	54
3.4.3. Fazit.....	55
3.5. Der Stellenwert von Vorstellungen in der Kommunikation	56
3.5.1. Affektive Konnotationen zu Begriffen	56
3.5.2. Freie Explorationsen zu Begriffen	58
3.5.3. Zu Abstraktionsleistungen in Vorstellungen bei Blindheit..	61
3.6. Die Konstruktion von Bedeutungskonzepten durch Kommunikation	64
3.6.1. Die Bedeutung von „Sehen“ und „Fotografieren“	64
3.6.2. Die Bedeutung von „Sehen“ und „Etwas ansehen“	65
3.6.3. Die Bedeutung von Farbworten.....	66
3.7. Kritische Überlegungen zur Methodik.....	69
3.8. Blindenpädagogische Ansätze zum verbalen Lernen....	70
3.8.1. Verbalismus.....	70
3.8.2. Angenommene Risiken des Verbalismus für die kognitive Entwicklung	71
3.8.3. Lernen und Begriffsaufbau über verbale Informationen	71
3.8.4. Verständnis von „Sprache“ in Richtlinien und KMK-Empfehlungen	74
3.8.5. Fazit.....	75

3.9. Überlegungen zu einer „blinden Sprache“	76
3.10. Schlussbemerkung	78
4. Die Konstruktion des kindlichen Gottesbildes	79
4.1. Der entwicklungspsychologisch-elementarisierende Ansatz	80
4.1.1. Orientierung an Schülerfragen	81
4.1.2. Förderung von Inhalten gegen religiöse Sprachlosigkeit	82
4.1.3. Erlernen von metaphorische Sprache	84
4.2. Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes	85
4.3. Die Entwicklung des kindlichen Glaubens	89
4.3.1. Stufen des Glaubens nach Fowler	89
4.3.2. Das religiöse Urteil nach Oser/ Gmünder	92
4.3.3. Konkrete Theologie	96
4.3.4. Symbolverständnis	98
4.4. Aussagen und Grenzen bisheriger Untersuchungen.....	99
4.4.1. Zu anthropomorphen Eigenschaften der Gottesvorstellung	99
4.4.2. Zum bedeutsamen Kontext der Gottesthematik	101
4.4.3. Zur Lokalisation Gottes.....	102
4.4.4. Fragen an Gott	103
4.4.5. Der Zusammenhang von Selbst- und Gottesbild.....	105
4.4.6. Fazit.....	107
4.5. Folgerungen für die empirische Untersuchung.....	107

5. Aufbau der Untersuchung zum Gottesbild bei blinden Kindern	109
5.1. Konkretisierung der Fragestellung	109
5.2. Eigenständigkeit einer Untersuchung mit blinden Kindern	109
5.3. Ausgangshypothesen	112
5.4. Überlegungen zur Methodik	112
5.4.1. Sprachanalyse als qualitativer Untersuchungsansatz.....	113
5.4.2. Abgrenzung der Interviewform gegenüber einer Unterrichtsreihe	113

>4<

5.4.3. Die Unterscheidung von Reaktionstypen	115
5.4.4. Das halbstandardisierte Interview	115
5.5. Der Aufbau des Gesprächsleitfadens	118
5.6. Durchführung der Interviews	123
5.6.1. Auswahl der Stichprobe.....	123
5.6.2. Beschreibung der einzelnen Schüler.....	124
5.6.3. Dokumentation	126
6. Darstellung, Auswertung und Diskussion der Ergebnisse	128
6.1. Festlegung des Materials und Beschreibung der Erhebungssituation	128
6.2. Orientierung und Kategorisierung der Textanalyse	128
6.3. Der bedeutsame Kontext der Gottesthematik.....	129
6.3.1. Spontanassoziationen.....	129

6.3.2. Gebet	131
6.3.3. Die Gottesbeziehung: Glauben, Wissen, Gefühle	133
6.3.4. Bedeutsame biblische Geschichten	136
6.3.5. Fragen und Ratschläge an Gott	137
6.3.6. Fazit.....	138
6.4. Die Eigenschaften in der Gottesvorstellung	138
6.4.1. Gottes Fähigkeiten	138
6.4.2. Sinnliche Zuschreibungen an die Gottesvorstellung	139
6.4.3. Unsichtbar sein.....	141
6.4.4. Fazit.....	143
6.5. Die Aktivitäten und Aufgaben Gottes	144
6.6. Metaphorische Sprache	148
6.7. Visuelle Merkmale innerhalb des Gottes- und Welt- konzeptes	153
6.7.1. Lokalisation des Himmels.....	153
6.7.2. Himmel als Gottes Aufenthaltsort.....	155
6.7.3. Himmel als transzendenter Ort.....	155
6.7.4. Weitere visuelle Begriffe.....	156
6.7.5. Fazit	158
6.8. Diskussion der Ergebnisse	159
6.8.1. Sinnliche Zugänge in der Gottesvorstellung.....	160
6.8.2. Eigenständige Konzepte und Bedeutungen visueller Merkmale.....	162
6.8.3. Zusammenfassung	164

7. Schluss mit Ausblick auf Umsetzungen im Religionsunterricht mit blinden Kindern.....	165
8. Literaturverzeichnis	167

>5<

Einleitung

Die fünfjährige Sabina ist sich in ihrer Gottesvorstellung sicher „Gott hat lange Haare, so weiße Haare, bis hier hin so. Und eine Maus. Hab ich schon mal im Fernsehen gesehen.“¹

Mit diesem Beispiel möchte ich in das Thema „Konstruktion von Bedeutungen“ einführen, da es auf Folgendes aufmerksam macht: Kinder, die Vorstellungen zu einem Thema entwickeln, beziehen sich auf konkrete Erfahrungen, in denen sich virtuelle Bilder aufgebaut haben, wobei Medien hier gegenüber Erlebnissen aus „erster Hand“ eine immer größer werdende Rolle einnehmen

Ob bzw. wie das angebotene Bild in die eigene Imagination aufgenommen wird, hängt davon ab, wie funktional es ist, d.h. ob es mit den eigenen Bedingungen vereinbar ist und ob die Quelle akzeptabel ist. In unserem Beispiel ist dem Fernsehen diese Legitimation im Kindesalter sicher. Bei den erwachsenen Gesprächspartnern² des Kindes ist das jedoch anders. Damit teilen sie seine Vorstellung, die nun an Funktionalität eingebüßt hat, nicht mehr.

Was bei der Gottesvorstellung offensichtlich ist, gilt gegenüber jeglicher Art Wortbedeutung: Konnotationen sind etwas höchst individuelles. Welche inneren Vorstellungen Begriffe bei uns hervorrufen, kann niemand nachvollziehen. Bei dem Wort „Olivenernte“ werden Schulkinder am Mittelmeer etwas anderes als in Deutschland assoziieren. Noch eine weitere Bedeutung hat sie unter palästinensischen Kindern, deren Nationalzeichen der Olivenbaum ist. Und auch alltägliche Begriffe wie „Erdbeere“ oder „Tisch“ sind individuell gefüllt. Unsere Lerngeschichte ist zu

unterschiedlich - grundlegender noch der hier bemühte „Bereich der interpersonalen Intransparenz der Wahrnehmung“ (Walther 1999a, 1).

Um die Entwicklung von Kindern zu begleiten, brauchen Erwachsene Kenntnisse über deren Verständnis von Umwelt, wenn ein sinnvolles Angebot an Lerninhalt und -material ausgewählt werden und eine Verständigung gelingen soll. Da sich beide in unterschiedlichen Situationen gegenüber der Umwelt befinden, ist dies keineswegs selbstverständlich.

¹ Diese Beschreibung gab sie in meinem Beisein gegenüber der Erzieherin ab.

² Aufgrund der besseren Lesbarkeit verwende ich nur die kürzeren, männlichen Formen von Partner, Schüler, Autor usw. Männliche und weibliche Personen sind dabei immer gleichermaßen gemeint.

>6<

Wenn unter der Bedingung von Blindheit Wirklichkeit konstruiert wird, stellt sich ebenso die Frage nach Wahrnehmung, Vorstellung und Verständigung, ohne dass es auf sie eine eindeutige Antwort gäbe, da Blindheit für einen sehenden Menschen und das Sehen für einen blinden Menschen nicht vorstellbar sein kann (vgl. ebd.). In diesem Dilemma bewegt sich die Blindenpädagogik. „Sie soll Hilfestellungen, Konzepte, Angebote für einen Umgang mit Welt zur Verfügung stellen, ohne ein gesichertes Wissen, ohne unmittelbare Erfahrungen darüber erlangen zu können, wie die Wahrnehmung der Welt bei anderen Sehbedingungen, bzw. bei Blindheit beschaffen ist.“ (ebd.)

Für einen Unterricht, der Denkwege und Erfahrung der Kinder berücksichtigen will, um an relevanten Punkten anzuknüpfen, ist es unerlässlich, die Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen. Die Möglichkeiten und Grenzen, die Sprache als Medium dabei aufzeigt, und ihr Beitrag zur Konstruktion von Bedeutung unter der Bedingung von Blindheit, bilden das Thema dieser Arbeit. Es besteht hier nicht der – irrealen - Anspruch, die Erfahrungen

blinder Menschen zu untersuchen. Alle Darstellungen bleiben auf der Ebene des sprachlichen Ausdrucks. Besondere Berücksichtigung verdienen dabei solche Worte, deren Referenten in erster Linie visuell repräsentiert werden.

Für das Fach Religion stellen die Gottesvorstellungen der Kinder den Ausgangspunkt für alle weiteren Inhalte dar. Obwohl die Blindenpädagogik prinzipiell von der Frage nach den von blinden Menschen gewählten Strategien zur Umweltauseinandersetzung geleitet ist und dies z.B. in den Fächern Mathematik oder Orientierung und Mobilität angewandt wird, liegen aus dieser Fachrichtung keine Forschungsergebnisse zum Bereich der religiösen Imaginationen vor.

Aus diesem Grund liegt die Untersuchung der Bedeutung der Gotteskonzepte blinder Kinder nahe.

Als erstes stelle ich das Verständnis von Bedeutung, das dieser Arbeit zugrunde liegt dar und erörtere die gängigen sprachwissenschaftlichen und psychologischen Hypothesen zur Entwicklung von Wortbedeutungen. Verschiedene Ansätze zur Beziehung von Sprache und Blindheit aus der blindenpädagogischen Forschung werden vorgestellt und diskutiert. Aus bisherigen Untersuchungen zu Vorstellungen bei

>7<

Blindheit zusammen mit dem entwicklungspsychologisch-elementarisierenden Ansatz aus der Religionspädagogik entwickelt sich die eigene Fragestellung. Das letzte Drittel der Arbeit widmet sich anhand von zehn halbstandardisierten Interviews mit blinden Schülern im Alter von 10 bis 12 Jahren der persönlichen Relevanz ihrer Gottesvorstellung und der Charakteristik ihrer Darstellungen. Abschließend sollen Konsequenzen für den Religionsunterricht mit blinden Kindern und weitere Fragen für zukünftige Forschungen aufgezeigt werden.

Die Rede von Gott macht wesentliche Aussagen über das Weltbild derjenigen, die sich äußern. Die Notwendigkeit, Vergleiche aus dem eigenen Erlebnisraum zu wählen, um eine

Gottesvorstellung zu bilden, macht dieses Gesprächsthema in zweifacher Hinsicht spannend: Wir erfahren etwas darüber, wie blinde Kinder ihr Weltbild und darin enthaltene Personen oder Objekte beschreiben. Indem sie diese in Bezug zu ihrer Gottesvorstellung setzen, erhalten wir zweitens Informationen darüber, welche Vergleiche aus ihrem Erlebnisraum sie für diese passend finden.

>8<

1. Verstehen und Konstruieren von Zeichen

Der Titel dieser Arbeit „Zur Konstruktion von Wortbedeutungen“ ist insofern erläuterungsbedürftig, als gemeinhin angenommen wird, dass es zu jedem Wort eine oder mehrere Bedeutungen gibt und also eine Konstruktion nicht nötig oder möglich ist. Im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung und der Verständigung zwischen Individuen zeigen sich jedoch die Veränderlichkeit von Bedeutungen bzw. die Möglichkeit sich misszuverstehen. Auf diesem Hintergrund soll hier den Bedingungen von Verständigung mittels sprachlicher Zeichen nachgegangen werden. Im Folgenden beziehe ich mich auf sprachwissenschaftliche und psychologische Definitionen von Bedeutung und Begriff. Im breiteren Rahmen werden Grundzüge der Sprachphilosophie Wittgensteins und der Theorie des Radikalen Konstruktivismus umrissen und auf das Thema der Arbeit bezogen.

1.1. Sprachwissenschaftliche Definition von Bedeutung und Begriff

Bedeutung wird in der Semantik, der Lehre von den Wortbedeutungen, unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet, ist aber auch Gegenstand der Diskussion unter Philosophen, Psychologen, Soziologen, Semiotikern, Juristen und Theologen. Nach der Sprachwissenschaftlerin Bußmann (1990) lässt sich „Bedeutung“ über vier Bezugspunkte definieren:

„(a) die materielle (lautliche oder graphematische) Seite des sprachlichen Ausdrucks [z.B. bei der Deutung eines alten, handschriftlichen Textes],

(b) psychische Aspekte, die an der Herstellung von begrifflichen Konzepten, bzw. Bewußtseinsinhalten beteiligt sind,

(c) Objekte, Eigenschaften und Sachverhalte der realen Welt, auf die durch sprachliche Ausdrücke Bezug genommen wird, und

(d) der Sprecher und der je spezifische Situationskontext, in dem sprachliche Ausdrücke verwendet werden.“ (Bußmann 1990, 123)

Bezugspunkt (a) wird hier nicht thematisiert, während mit (b) und (d) die wesentlichen Ausgangsbereiche für die Beschreibung von Bedeutung in dieser Arbeit angesprochen sind. Inwieweit Bedeutung „Sachverhalte der realen Welt“ (c) repräsentiert oder sie sich erst konstruiert, wird in diesem Kapitel diskutiert werden.

In semantischen Theorien geht es weiterhin um das Verhältnis der Semantik zu ihren Nachbargebieten Syntax, die u.a. die Grammatik umfasst, und Pragmatik, zu der die Kommunikation gehört.

In der Semantik wird „Bedeutung“ häufig mit „Begriff“ (engl. concept) gleichgesetzt (Anmerkung zur Umsetzung: Tippfehler im Original.), der aus sprachwissenschaftlicher Sicht wie folgt definiert ist:

>9<

„Durch Abstraktion gewonnenes gedankliches Konzept, durch das Gegenstände oder Sachverhalte aufgrund bestimmter Eigenschaften und/ oder Beziehungen klassifiziert werden. Begriffe werden in Termini repräsentiert.“ (ebd., 128).

Unterschieden werden der Begriffsinhalt (Intension), der die Menge der Merkmale des Begriffs meint, und der Begriffsumfang

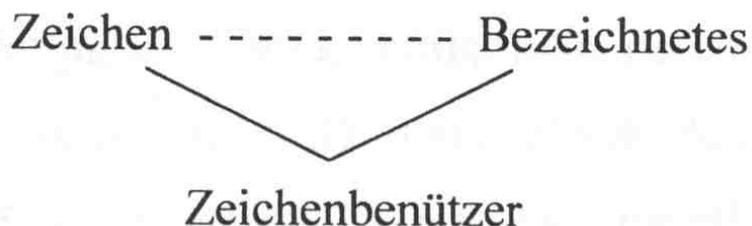
(Extension), d.h. die Objekte, die zu einem Begriff als Klassenmitglieder gehören.

1.1.1. Modelle zum sprachlichen Zeichen

Semantik ist der Semiotik, der Lehre vom Zeichen, verwandt. Ein Zeichen hat nach **de Saussure** (1917), der ausschließlich ein sprachsystematisches Interesse verfolgt, zwei Aspekte: den materiellen Zeichenkörper (das Bezeichnende) und ein begriffliches Konzept (das Bezeichnete).

Zeichen - - - - - Bezeichnetes

Diese Bilateralität des Zeichens wurde z.B. von **Morris** (1946) auf eine triadische Struktur erweitert: Beide haben nur dann einen Bezug zueinander (gestrichelte Linie), wenn ein Zeichenbenützer ihr Verhältnis aktualisiert. Morris hat diesen Zusammenhang im sogenannten semiotischen Dreieck festgehalten (vgl. Linke et al., 26):



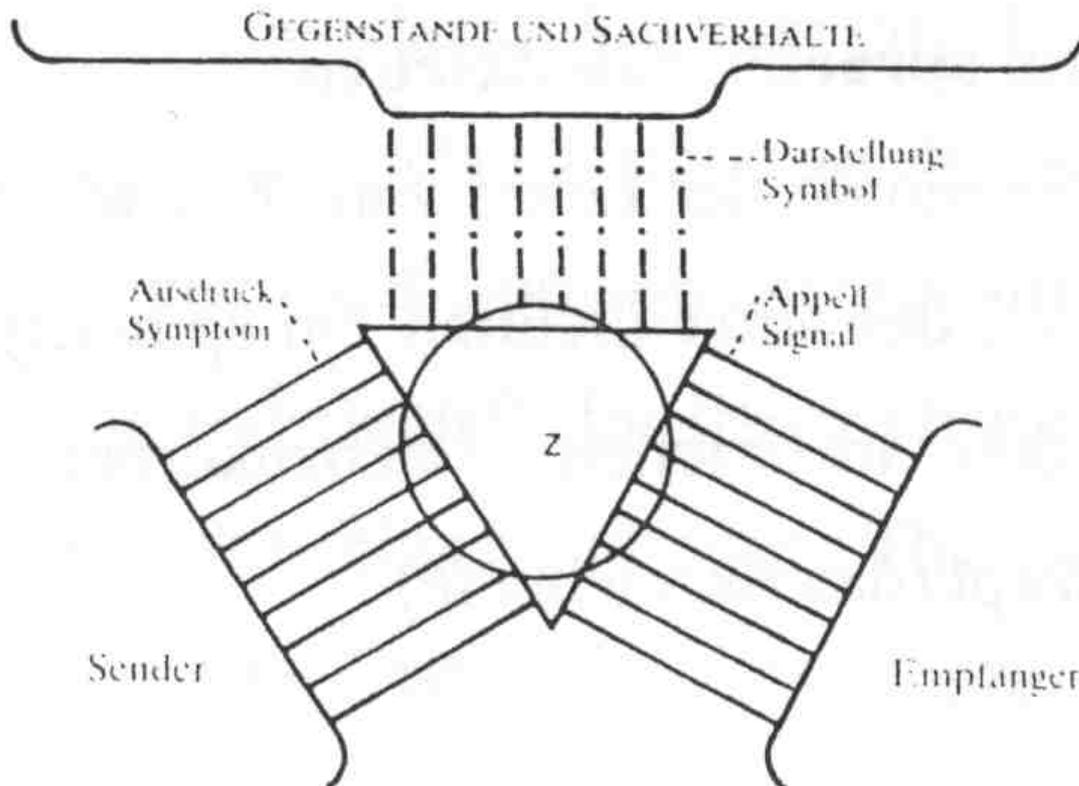
Die Hypothese von **Odgen und Richards** (1923) über den Zeichencharakter ist die früheste triadische Konzeption. Hier ist nach aristotelischem Vorbild eine strikte Trennung zwischen Sprache und Außenwelt vorausgesetzt. Sprache bezieht sich demnach auf die Vorstellung, die durch Objekte hervorgerufen wird (vgl. Odgen & Richards 1923/74, 18):



>10<

Zwischen Zeichen und Referent liegt „unter Umständen eine lange [Übermittlungs-] Kette von Zeichensituationen“ (ebd.). Die Beziehung ist immer indirekt, nämlich von den Zeichenbenutzern zugeschrieben.

Das Organonmodell nach Bühler (1934) (von griech.: Organon für Werkzeug) bringt als vierte Komponente die Spannung zwischen dem Sender und dem Empfänger zum Ausdruck (vgl. Bußmann 1990, 550):



Das Zeichen hat nach Bühler drei semantische Funktionen: Es drückt die Innerlichkeit des Senders aus (als Symptom), es appelliert an den Empfänger (Signal) und es bezieht sich darstellend auf Gegenstände und Sachverhalte (Symbol) (vgl. Bühler 1934, 55). Wie die Grafik zeigt, wird durch das Dreieck nicht der ganze Kreis, der das Zeichen symbolisiert, bedeckt. Teile des gemeinten Ausdrucks des Senders werden also nicht erfasst und gehen verloren, was als Missverständnis wahrgenommen werden kann. „In anderer Richtung greift es über den Kreis hinaus, um anzudeuten, daß das sinnlich Gegebene stets eine apperzeptive Ergänzung erfährt“ (ebd.). Damit ist dem Empfänger, anders als in den triadischen Konzeptionen, eine durchaus aktive Beteiligung am Verstehensprozess zugesprochen, der quasi ein gemeinsamer Konstruktionsprozess ist.

1.1.2. Schwerpunktsetzung in semantischen Theorien

Semantische Theorien setzen bei den verschiedenen Elementen der aufgezählten semiotischen Modelle unterschiedliche Schwerpunkte. Zu nennen ist hier als eine die Diskussion prägende

Richtung die Strukturelle Semantik, die die Beziehung zum anderen Worten untersucht, aber quasi auf eine Beteiligung des Sprechers verzichtet: Sie geht mit ihrem Vertreter Katz (1963) davon aus, dass Bedeutung in Teilbedeutungen zerlegbar ist. Angenommen wird, dass diese universellen Charakter haben (vgl. Bußmann 1990, 746f). Sie seien quasi einzeln zu analysieren und zu einer Summe zusammenzufügen. Da in unserem Zusammenhang Bedeutung im Kontext von Verständigung von Personen eine Rolle spielt, ist die strukturelle

>11<

Semantik insgesamt nicht aussagekräftig genug und wird nur bei innersprachlichen Fragen berücksichtigt werden.

Wittgenstein (1953) hingegen geht bei der Definition von Bedeutung nicht mehr zentral vom sprachlichen Zeichen aus. Er geht den Möglichkeiten der Sprecher und Hörer nach und bezieht die Situation mit ein, die entsteht, wenn quasi zwei eigene Realisationsweisen von Zeichen und Bezeichnetem aufeinandertreffen:



Da die Entwicklung von Wittgensteins Theorie für das Thema der Wortkonstruktion zentrale Aussagen beinhaltet, soll sie im Folgenden ausführlicher beleuchtet werden.

1.2. Die analytische Sprachphilosophie Wittgensteins

Wittgenstein hat im Laufe seines Lebens zwei Konzeptionen zur Struktur und Funktion von Sprache entwickelt, die einander radikal widersprechen.

1.2.1. Sprache als Abbildung von Wirklichkeit

In seinem Frühwerk, dem „Tractatus Logico-Philosophicus“ (TLP) (1921) vertritt Wittgenstein die Ansicht, dass Sprache die Aufgabe und die Möglichkeiten habe, Sachverhalte der Welt abzubilden und darzustellen. Dies sei prinzipiell möglich, wenn die richtige Sprache gebraucht wird, Wittgenstein nennt sie die „Idealsprache“. Diese Sprache muss nun „ein genaues Abbild der Wirklichkeit sein - sie muß die gleiche Struktur wie die Wirklichkeit aufweisen“ (Delius et al. 2000, 104)

„Was jedes Bild, welcher Form auch immer, mit der Wirklichkeit gemein haben muß, um sie überhaupt - richtig oder falsch - abbilden zu können, ist die logische Form, das ist, die Form der Wirklichkeit.“ (TLP 2.18) „Um zu erkennen, ob das Bild wahr oder falsch ist, müssen wir es mit der Wirklichkeit vergleichen.“ (TLP 2.223)

Dieses Sprachverständnis setzt eine Annahme von einer Wirklichkeit voraus, in der Situationen und Objekte sprachunabhängig gegeben sind, und die durch die Sprache lediglich abgebildet werden. Weiterhin impliziert es eine Unabhängigkeit von den Sprechern, eine nicht-subjektive Sprache wird als ein Ideal postuliert. Wittgenstein stellt dar, dass das, was sich überhaupt sprachlich ausdrücken lässt, präzise auszudrücken möglich ist (vgl. TLP 6.5).

>12<

Er unterscheidet

„was man mit der Sprache sagen kann, nämlich, wie es sich mit der Welt verhält, und dem, was sich in der Sprache zeigt. Es zeigt sich in den Sätzen einer Sprache nämlich das Verhältnis der Sprache zur Wirklichkeit.“ (Delius et al. 2000, 104).

Vieles bleibt, was nicht treffend benannt werden kann. Diese Gedanken gegen Schluss des Tractatus weisen bereits über die anfangs genannten Thesen zur Idealsprache hinaus, sie machen

darauf aufmerksam, dass wir uns nicht anders als sprachlich über die passenden und nicht-passenden Ausdrücke einer Idealsprache unterhalten können, also gar keinen Abgleich mit einer objektiven Wirklichkeit vornehmen. Die Versuche, etwas über den Abbildcharakter von Sprache zu sagen, sind also strenggenommen sinnlos. Wittgenstein muss feststellen, dass innerhalb der Wirklichkeit nicht erforscht werden kann, wie Worte sich auf Wirklichkeit beziehen (vgl. Maurer 1998, 28).

1.2.2. Sprache als Konstruktion von Wirklichkeit - Bedeutung als Gebrauch

Die Auffassung von einer Idealsprache verwirft Wittgenstein in den „Philosophischen Untersuchungen“ (PU) (1953). Er weist anhand vieler Beispiele nach, dass es unmöglich und nicht sinnvoll, u.U. sogar störend ist, zu jedem sprachlichen Ausdruck eine einheitliche Bedeutungsdefinition zu geben. Eine Bedeutung erlangen sprachliche Zeichen nicht nur durch den Bezug auf bestimmte Gegenstände oder Verhältnisse, sondern auch durch ihren Gebrauch nach sozialer Absprache. „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“ (PU 43).

Die Bedeutung eines Wortes kann mit der situationsgebundenen Funktion des Wortes schwanken und wird wie ein Spiel nach in Interaktion gewonnenen Regeln gebraucht. Wittgenstein spricht von Sprachspielen:

„Es gibt [...] unzählige verschiedene Arten der Verwendung all dessen, was wir ‚Zeichen‘, ‚Wörter‘, ‚Sätze‘ nennen. Diese Mannigfaltigkeit ist nichts Festes, ein für allemal Gegebenes; sondern neue Typen der Sprache, neue Sprachspiele, wie wir sagen können, entstehen und andere veralten und werden vergessen.“ (PU 23)

Sprachspiele nehmen regelhaft Bezug auf Wirklichkeiten, so dass sie in sich stimmig und kompatibel sind. Als Beispiele für solche Sprachspiele nennt Wittgenstein:

„Einen Witz machen; erzählen - Ein angewandtes Rechenexempel lösen - Aus einer Sprache in die andere übersetzen - Bitten, Danken, Fluchen, Grüßen, Beten.“ (PU 23).

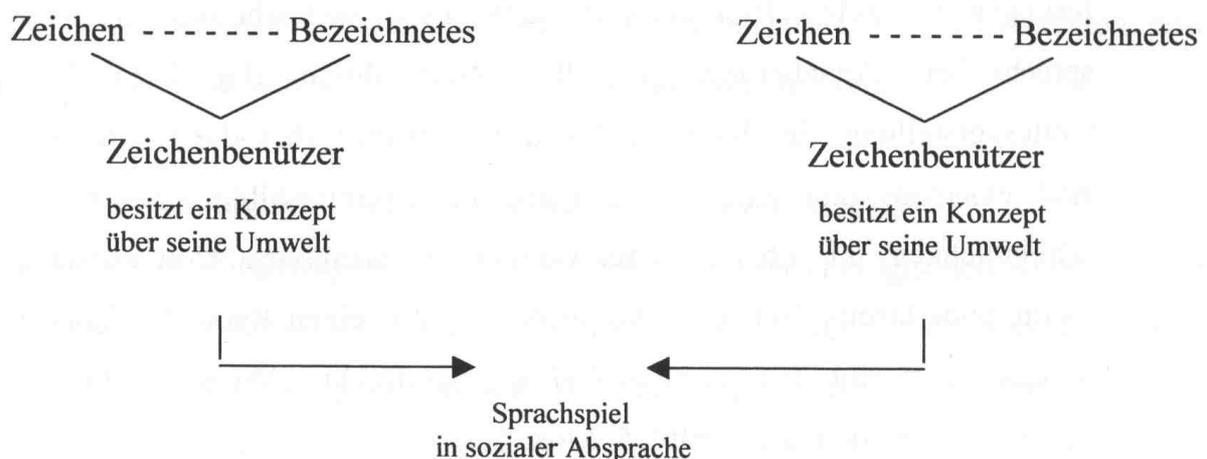
Dieselben Zeichen können in unterschiedlicher Situation unterschiedliche Bedeutung haben. Erlernt wird eine Sprache dadurch, dass die Regeln der Sprachspiele

>13<

praktiziert werden, und indem gewisse Vorannahmen über Wortbedeutungen gemacht werden. D.h. das Sprachspiel „... bedeutet...“ muss bekannt sein:

„Die hinweisende Definition erklärt den Gebrauch - die Bedeutung - des Wortes, wenn es schon klar ist, welche Rolle das Wort in der Sprache überhaupt spielen soll. [...] Man muß schon etwas wissen (oder können), um nach der Bedeutung fragen zu können.“ (PU 30).

Die Ähnlichkeit von einem Zeichen zu einem anderen bzw. von einem Referenten zu einem anderen wird hier hilfreich genutzt. Nur soziale Absprache ermöglicht Verständigung. Die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft müssen und können in den Definitionen „und in den Urteilen über die Welt“ übereinstimmen (vgl. Delius et al. 2000, 106). Die Grafik wäre also folgendermaßen zu erweitern:



Begriffe bleiben letztlich immer vage, weil es nie absolut passende Verwendung für sie gibt. Die Bedeutungen müssen

aufgrund der Vielzahl von Situationen immer nur ähnlich, nicht gleich sein. Objektive Bedeutungen kann es nicht geben - sie fassen zu wollen wird von Wittgenstein zugunsten des Spielraums der personalen Begegnung aufgegeben (vgl. Maurer 1998, 28).

Über das Verhältnis von Sprache zur Wirklichkeit sind somit völlig andere Annahmen verbunden als im Tractatus. In seinem Spätwerk macht Wittgenstein keine Aussage mehr über eine allgemeine, sprachunabhängige Wirklichkeit, im Gegenteil: Die Welt ist erst durch ihre sprachliche Beschreibung erschließbar. Der Gebrauch steht gegenüber der Frage nach der Vorstellung stark im Vordergrund. Je nach verwendeter Sprache kann es verschiedene „richtige“ Beschreibungen, verschiedene „Idealsprachen“ von ihr geben, quasi so viele Wirklichkeiten wie es Sprachspiele gibt (vgl. Delius et al. 2000, 105).

>14<

Diese Auffassung vom Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit beinhaltet eine bestimmte Sicht auf Möglichkeiten des Menschen. In Hinblick auf Pädagogik und Theologie ergeben sich folgende Überlegungen: Nach Wittgenstein müssen alle Aussagen, die ein Mensch über Wirklichkeit trifft, vorläufig und deshalb vielfach bleiben. Eine absolute Auffassung von Welt ist ihm nicht möglich.

1.2.3. Theologische Implikationen

Im theologischen Kontext weisen die vielen Wirklichkeiten auf die Tiefe des Begriffs Schöpfung hin, der sie alle umfasst. Die Annahme, die Wirklichkeiten sprachlich abbilden zu können, geht in die gleiche Richtung, wie ihren Schöpfer festlegen zu wollen. Hier muss ein Unterschied gemacht werden zwischen einer sprachlichen Annäherung gegenüber Gott durch die Formulierung einer Gottesvorstellung oder durch die Anrede Gottes im Gebet, die zweifellos notwendig sind einerseits und einer Verfestigung eines Gottesbildes, das sich mit Ausschließlichkeit, d.h. ohne weitere Alternativen zuzulassen, Gott verfügbar machen wollte andererseits. Letzterem vorzubeugen, also einen Raum für Vorläufigkeit zu bewahren, ist mit dem zweiten Gebot ausge-

drückt: „Du sollst dir kein Bildnis machen in irgendeiner Gestalt“ (5. Mose 5,8).

Die Aufforderung an Kinder, ihr Gottesbild zeichnerisch oder sprachlich darzustellen, ist also legitim, solange dies von einer Haltung begleitet wird, die eine Weiterentwicklung und keine Verfestigung einer Vorstellung fördert. Der Ausdruck der Gottesvorstellung ist Voraussetzung für die weitere Auseinandersetzung darüber. Eine Art des Sprachspiels ist die Metaphorik, auf die Menschen in der Rede von Gott angewiesen sind. Hier werden sprachliche Zeichen, Bilder u.a. in einem übertragenen, neuen Zusammenhang gebraucht, in dem kein eindeutiger, d.h. also ein mehrdeutiger Bezug zwischen Begriff und Referent vorliegt. Die Bedeutung ist so umfassend, dass sie sprachlich nicht mehr erklärbar ist. Häufig ambivalent verdeutlichen Metaphern zum einen eine Eigenschaft Gottes und zeigen gleichzeitig, dass eigentlich alles noch anders gesagt werden könnte und müsste.

1.2.4. Pädagogische Implikationen

Nach der Strukturellen Semantik, die Zeichen und Bedeutung universell festgelegt sieht, müsste es große Lücken in der Sprache blinder Menschen geben. Da für sie visuelle Bedeutungsmerkmale keiner Erfahrung zugänglich sind, hätten sie zu solchen Zeichen gar keine, weil nicht die universelle Vorstellung. Auf die Spitze

>15<

getrieben folgt hieraus, dass es für blinde Menschen quasi eine andere Sprache geben müsse oder sie nur Teile der Sprache gebrauchen können. Postulate in dieser Richtung gab es in der Blindenpädagogik etwa zeitgleich mit Wittgensteins Streben nach einer Idealsprache.¹

Wittgenstein bestreitet zum einen die klassische Annahme, dass Sprache nur auf Wirklichkeit bezogen werden kann, wenn Vorstellungen vorliegen (vgl. PU 49). Sein Verdienst ist es

weiterhin, zu zeigen, dass eine lückenlose Zuweisung von Bedeutungen zu sprachlichen Zeichen nicht möglich ist. Sprache ist nicht allgemeingültig bedeutsam, vielmehr liegt ihr Wert in ihrem situativen Gebrauch und der sozialen Verständigung über Wortbedeutungen. Dieses Verständnis bildet eine Basis, auf der nach dem Umgang blinder Menschen mit visuellen Referenten, bzw. mit Zeichen, die sich auf solche beziehen, gefragt werden kann.

1.3. Psychologische Definition von Bedeutung und Begriff

Aspekte von Wittgensteins Auffassung entsprechen psychologischen Aussagen über die Repräsentationsweisen der Begriffe bei Hörer und Sprecher. Eine kognitionspsychologische Definition zur Bedeutung erinnert an das Verständnis von Bedeutung als Gebrauch:

„Wir gehen selbstverständlich davon aus, daß Bedeutung nicht im Gegenstand (Situation, Objekt, Merkmal) besteht, auf die das Wort verweist. Bedeutung besteht auch nicht im Hinweis, in der Referenz, sondern beruht auf einer Relation. [...] Nur ein inhaltlich bestimmter Hinweis ist hinreichend bestimmt. Wenn wir von einem inhaltlich bestimmten Hinweis sprechen, implizieren wir damit, daß das bezeichnende Subjekt den gemeinten Gegenstand oder das gemeinte Merkmal heraushebt, oder noch anders gesagt, kognitiv repräsentiert.“ (Seiler 1985, 112).

Der Prozesscharakter und auch die Subjektivität von Begriffen werden in folgender Definition deutlich:

„Begriff (Konzept): Kognitive Struktur, die einen ausgewählten Wirklichkeitsbereich (z.B. Gegenstände, Eigenschaften, Abstraktionen) repräsentiert. Begriffe stellen die grundlegenden Strukturen des Erkennens und Wissens dar.“ (Zimbardo 1999, 782).

1.4. Fazit

Der Ansatz der Gebrauchstheorie kann als sinnvoller Hintergrund für das Vorhaben gelten, unter der besonderen Situation der Blindheit und unter Berücksichtigung von Entwicklung mögliche Wortbedeutungen zu beschreiben. Im Folgenden soll er dem Verständnis von Bedeutung zugrunde gelegt werden.

¹ Zu der entsprechenden Diskussion siehe Kapitel 3.8.

>16<

Die strukturelle Semantik, nach der Bedeutung auf inner-sprachlichen Gesetzmäßigkeiten beruht, wird dort berücksichtigt werden, wo Sprache in sich selbst verändert wird.

Die Ansätze der Referenzsemantik, nach der eine Bedeutung auf eine objektive Wirklichkeit Bezug nimmt, sind hier zu vernachlässigen. Vor dem Verständnis von Entwicklung als Prozess, der sich durch Erfahrungen aufbaut und wechselnde Umwelten als Ergebnis hat, ist die Annahme, der Sprecher würde permanent Sachverhalte beschreiben, und dabei Dinge mehr oder weniger genau abbilden, schwer haltbar.

Es wurde gezeigt, wie der Kreis von Sender, Empfänger und Zeichen um die Gegenstände und Sachverhalte (vgl. Bühler 1934) erweitert wurde. Dem Verhältnis des Sprechers und Hörers zum Referenten, bzw. sein Bezug zur Umwelt, über die er sein Wissen sprachlich ausdrückt, soll grundlegender nachgegangen werden:

Denn da „Bedeutungswissen das gesamte Wissen des Menschen über die Welt umfaßt, ist eine Theorie der Wortbedeutung (bzw. Wortbedeutungsentwicklung) prinzipiell auch eine Theorie der menschlichen Erkenntnis“ (Kurtz 1988, 24).

Das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis des Charakters von Umweltwissen und Entwicklung soll anhand der Wissenschaftstheorie des Konstruktivismus umrissen werden.

1.5. Die Theorie des Radikalen Konstruktivismus

Die Frage der Epistemologen danach, wie wir etwas wissen, begründet seit der Antike die Diskussion darüber, wie unser Bezug zu der uns umgebenden Wirklichkeit ist, über die unser Wissen spricht. Im Anschluss an Kant werden von Vertretern der konstruktivistischen Theorie ² Aussagen über Wirklichkeit der Anspruch auf Objektivität abgesprochen. In Betonung der Subjektivität nehmen sie Abstand von dem Standpunkt des metaphysischen Realisten, „der darauf besteht, daß wir etwas nur dann ‚Wahrheit‘ nennen dürfen, wenn es mit einer als absolut unabhängig konzipierten, ‚objektiven‘ Wirklichkeit übereinstimmt.“ (von Glasersfeld 1988, 18).

² Der sogenannte Radikale Konstruktivismus beruht auf unterschiedlichen Wurzeln. Er ist auf kybernetische Arbeiten von von Foerster, die sprach- und entwicklungspsychologischen Arbeiten von von Glasersfeld und die biologische Systemtheorie von Maturana und Varela zurückzuführen. Im Folgenden berücksichtige ich im Wesentlichen den für unseren Zusammenhang relevanten Beitrag von von Glasersfeld.

>17<

Schmidt sieht Gemeinsamkeiten der verschiedenen radikal konstruktivistischen Konzepte

„[...] vor allem hinsichtlich der generellen Annahme, die - wie sich inzwischen zeigt - mit dem Namen ‚Radikaler Konstruktivismus‘ gar nicht so schlecht etikettiert [sind]: daß wir die Welt, in der wir leben, durch unser Zusammen-Leben konstruieren. Diese Konstruktion beginnt und endet mit Wahrnehmen, Erfahren, Handeln, Erleben und Kommunizieren.“ (Schmidt 1992, 9)

Grundsätzlich gilt für den konstruktivistischen Ansatz:

„für Konstruktivisten ist alle Verständigung, alles Lernen und Verstehen stets Bau und Interpretation des erlebenden Subjekts“ (von Glasersfeld 1988, 17).

Wir können also weder davon sprechen, Umwelt „korrekt“ zu beschreiben, noch annehmen, dass wir uns mit unseren Mitbeobachtern über die gleichen Eindrücke sprachlich austauschen. Noch unwahrscheinlicher ist es, dass wir bei einem vereinbarten sprachlichen Zeichen auf denselben Referenten, bzw. dieselbe Vorstellung Bezug nehmen. Von Glasersfeld fasst zusammen:

„Der radikale Konstruktivismus ist vor allem deshalb so radikal, weil er mit der Konvention bricht und eine Erkenntnistheorie entwickelt, in der die Erkenntnis nicht mehr eine ‚objektive‘, ontologische Wirklichkeit betrifft, sondern ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrungen in der Welt unseres Erlebens.“ (ebd., 23)

Nach von Glasersfeld ist es nicht korrekt, bei der uns zugänglichen Repräsentation von Umwelt von „Bildern“ zu sprechen, der radikale Konstruktivismus nennt sie „Schlüssel, der uns mögliche Wege **erschließt**“ (Hervorhebung im Original, ebd., 17), um Welt zu deuten. Auf diese Weise wird herausgestellt, dass die **Funktionalität** unserer Wahrnehmung bedeutsam ist. Unsere Annahmen, mit denen wir Wirklichkeit erklären, d.h., mit denen wir unsere Erfahrungen sowie die sprachlichen Erklärungen anderer deuten, passen sich ihrem Erfolg an. Sie unterliegen einem Anpassungsprozess nicht gegenüber einer „objektiven“ Umwelt, sondern gegenüber ihrem Nutzen, ob sie im wörtlichen Sinne in sich „schlüssig“ sind. Ob die Funktion der Erklärung befriedigend war oder nicht, zeigt, ob der Schlüssel erfolgreich war.

„Ganz allgemein betrachtet, ist unser Wissen brauchbar, relevant, lebensfähig [...], wenn es der Erfahrungswelt standhält und uns befähigt, Vorhersagen zu machen und gewisse Phänomene, d.h. Erscheinungen, Erlebnisse) zu bewerkstelligen oder zu verhindern. Wenn es diesen Dienst nicht erweist, wird es fragwürdig, unverlässlich, unbrauchbar und schließlich als Aberglaube entwertet.“ (ebd., 22f)

Aus dem Grund der Funktionalität als Entstehungsbedingung sind unsere Repräsentationsweisen der Umwelt in sich so stabil: „Die Welt, die wir erleben, ist so und **muß** so sein, wie sie ist, weil **wir**

sie so gemacht haben.“ (ebd., 29). Die Art und Weise, in der wir Wahrnehmung strukturieren, welche Fragen wir an die Umwelt stellen und wie wir sie konstruieren, sieht von Glasersfeld in Anknüpfung an

>18<

Vico (1710) in der Erfahrungsgeschichte des Subjekts. Kant (1783) hat sie in den a priori festgelegten Denkweisen des Menschen gesehen.

Eine Gruppe von Psychologen entwirft aus Grundlagen des Radikalen Konstruktivismus und einem sozialpsychologischen Ansatz nach Gergen (1985) eine Theorie des „Sozialen Konstruktivismus“. Sie untersuchen den Diskurs zwischen Individuen als Ebene, auf der Konstruktionen sprachlich fassbar werden.

„Die Frage nach der Erkennbarkeit der Realität ist für soziale KonstruktivistInnen letztlich irrelevant. Selbst wenn es einen Zugang zur Realität gäbe, so müsste doch die Versprachlichung der Erfahrung der Realität den Regeln des sozialen Diskurses folgen. Damit ist der Diskurs die einzige Analyseebene und die einzige Wirklichkeit für soziale KonstruktivistInnen.“
(Baecker et al. 1992, 118f)

Ihr Ziel ist es, sich bewusst zu machen, wie konventionelle sprachliche Skripte unsere scheinbar aus eigener Überzeugung gefundenen Einstellungen prägen. Wirklichkeit soll so beschrieben werden, dass ein großer Handlungsspielraum möglich wird (vgl. ebd., 133). Damit gehen sie über die intrapsychischen Konstruktionsprozesse, denen das Interesse der Radikalen Konstruktivisten gilt, hinaus.

In Bezug auf die Grafik beschäftigt sich der Soziale Konstruktivismus stärker mit den Sprachspielen, während der Radikale Konstruktivismus sich eher dem Aufbau von Erkenntnis, den Konzepten widmet. Durch die Beschäftigung mit letzterer Theorie wurde deutlich, dass wir nichts über das Konzept des anderen

wissen können, wohl aber davon ausgehen, dass wir ähnlich verstehen.

1.5.1. Pädagogische Implikation

Die sich selbst bestätigende Funktionalität erklärt die Schwierigkeiten, die für den Menschen entstehen, der über subjektive Erfahrungen hinaus andere Sichtweisen für möglich halten soll. Beim Kind ist somit die Phase des Egozentrismus begründet, den zu reflektieren erst am Ende der Kindheit mit ca. 11 Jahren gelingt. Ganz allgemein schließt die Theorie auch die Geschlossenheit von Gruppenverhalten, die Stabilität konventioneller Meinungen und Vorurteile mit ein. In diesem Zusammenhang wird blinden Menschen ein defizitärer Zugang zur Welt unterstellt. Erst mit dem Verlassen eines scheinbar objektiven Standpunkts kann angenommen werden, dass ihre Wahrnehmung in sich genauso vollkommen und „passend“ ist wie die der Sehenden.

>19<

Die Blindenpädagogik in ihrem Selbstverständnis ist hier natürlich nicht ausgenommen:

„Als Beobachterin zweiter Ordnung sollte sich die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik als eine erkenntnistheoretische Disziplin begreifen, deren Erkenntnisinteresse darauf gerichtet ist, die Konstruktion von Wirklichkeit unter spezifischen Bedingungen zu verstehen. [...] Sie muss begreifen, dass diese Intransparenz zwischen Blindheit und Sicht vor diesem theoretischen Hintergrund keine prinzipiell andere ist als die zwischen Sicht und Sicht ist, denn es ist jeweils eine zwischen Personen mit unterschiedlichen Aneignungsmöglichkeiten.“ (Walther 1999a, 10)

Eine Entwicklung, d.h. Veränderung des individuellen Wissens findet statt, wenn eine Erklärung nicht mehr leistet, was wir wollen (vgl. von Glasersfeld 1988, 20), so dass eine neue Hypothese über Wirklichkeitszusammenhänge erstellt wird. Jean Piaget hat

den konstruktivistischen Gedanken maßgeblich in die Entwicklungspsychologie eingeführt.³

Für die Anwendung der konstruktivistischen Theorie in der Schulpraxis legt dies nahe, dem Lernweg als Erkenntnisweg der Schüler Beachtung zu schenken und ihnen Raum zum Erproben von Annahmen zu geben. Fragen müssen sich selbst entwickeln lassen und vorläufige Antworten sollten nicht verbessert, sondern anhand herausfordernder Anwendungssituationen zur Weiterentwicklung gebracht werden. In diesem Sinne sind im Gebrauch von Wortbedeutungen die Konstruktionsbedingungen sowie ihr Entwicklungsprozess von Interesse. Für den Aufbau von thematischen Vorstellungen gilt dem Erfahrungsraum der Schüler ein ebenso hoher Stellenwert.

1.5.2. Theologische Implikation

Die genannten Philosophen aus dem 18. Jahrhundert nehmen noch einen Rückbezug zum göttlichen Schöpfer vor:

„Vico sagt, Gott allein weiß, wie die wirkliche Welt ist, weil er sie geschaffen hat und darum sowohl die Bausteine als auch den Bauplan kennt.“ (von Glasersfeld 1988, 26).

Die Konstruktivisten machen keine Aussage mehr über Gott, sondern reden allein über die menschliche Erkenntnis. Unter theologischem Gesichtspunkt ist dem Hinweis auf die Vorläufigkeit menschlicher Erkenntnis zuzustimmen, grenzt er sich doch gerade damit von Gott ab. Gott selbst ist - als Schöpfer für das Geschöpf - nicht zu erkennen, wesensmäßig also nicht menschlich fassbar und konstruierbar. Nach christlichem Bekenntnis ist es jedoch Gottes Eigenschaft, sich für menschlichen Glauben beschreibbar zu machen, was in biblischer Überlieferung geschildert wird

³ Zu dem von Piaget aufgeführten Prinzip der sogenannten Adaption, die die Ablösung von funktionalen Erklärungsmustern

zur Umwelterschließung erklärt (Anmerkung zur Umsetzung: Tippfehler im Original), siehe Kap.2.2.1.

>20<

und in der Erfahrung des Glaubens für Menschen geschieht. Der Theologe Karl Barth spricht hier von „der Erkenntnis Gottes in ihrem Vollzug“ (Barth 1958, §25). Diese theologische Beschreibung Gottes impliziert natürlich einen ontogenetischen Ausgangspunkt, das Sein Gottes. Die Konstruktivistentheorie kann darüber genausowenig aussagen, wie auch der Glaube von Menschen an Gott als eine Modalität der Umweltbeziehung nicht erklärbar ist. Konstruktivisten sehen in ihm einen „Schlüssel“, den der Mensch fand, eine Form von Umweltbewältigung. An dieser Stelle sind die Maxime des Konstruktivismus und die Gotteslehre nicht vereinbar. Nach der Theorie besteht keine Absicht, eine Aussage über eine objektive Wirklichkeit zu machen. Es bleibt allerdings auch keine Möglichkeit dafür, eine solche anzunehmen. Gegenüber der Frage, ob es eine objektive Wirklichkeit geben könnte, sind ihre Vertreter nicht mehr neutral.

„[...] das vermeintlich Gefundene ist ein Erfundenes, dessen Erfinder sich des Aktes seiner Erfindung nicht bewußt ist, sondern sie als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken vermeint und zur Grundlage seines ‚Wissens‘ und daher auch seines Handelns macht“ (Watzlawick 1988, 9).

Aus theologischer Sicht ist zuzustimmen, dass Menschen Beschreibungen, also Konstrukte für Gott finden, jedoch geschieht dies nach protestantischem Verständnis stets als Antwort auf vorhergehende Ansprache durch Gott. Eine inhaltliche Auseinandersetzung ist nach Barth (vgl. Barth 1958, 22f) sonst nicht möglich. Gottesbilder erweisen sich sehr wohl auch als Schlüssel zu Gott, fraglich bleibt in der Diskussion mit dem Konstruktivismus nur, ob sozusagen Gott die Schlüssel aus der Hand gegeben hat oder der Mensch sie selber erfindet. Möglicherweise ist beides der Fall. Im Barthischen Sinne ist dies aber keine Konstruktion Gottes selbst. Von Glasersfeld auch spricht an, dass Wissen nicht der einzige Weg der Umweltauseinandersetzung ist. Er erkennt in der Ausdruckskraft

von Symbolen eine weitere Möglichkeit, sich Wirklichkeit anzunähern:

„Er [Vico] sieht Symbole freilich auch als Konstruktion, aber die Interpretation ihrer Bedeutung liefert eine Art von Erkenntnis, die anders ist als die sachliche, die aus der rationalen Kenntnis des Konstruierens erwächst“ (von Glasersfeld 1988, 27).

Damit wäre die Dimension „Glaube“ angesprochen, die nicht mit Maßstäben der Erkenntnistheorie zu messen sein kann und braucht.

Die Betrachtung der menschlichen Ausdrucksweisen als Konstruktion ist legitim und hilfreich. Auch offenbarte Gottesbilder brauchen menschliche Analogien, z.B. in Form von Symbolen. Auf diese Weise (Anmerkung zur Umsetzung: So im Original) kann der Beschreibungsschlüssel detailliert untersucht werden. Auf was für Vergleiche greifen Menschen zurück? Wann sind sie für sie funktional und wann verändern sie sich? Büttner nennt dies „der Empirie

>21<

unseres Glaubensverstehens nachgehen“ (Büttner 2000, 33). In diesem Rahmen ist die Frage nach der inhaltlichen Konstruktion von Gottesvorstellungen im Praxisteil dieser Arbeit zu verstehen.

1.6. Fazit

Die Beschäftigung mit dem Konstruktivismus führt zu einem Ansatz, kindliche Zugänge zur Welt, inklusive Zeichen und Gottesthematik, als originelle Schlüssel zu beachten und sie als eigenständige Lösungen im kindlichen Denken zu würdigen. Auf dieser Basis lassen sich Gottesvorstellungen gut beschreiben, vor allem da sie in Entwicklung begriffen sind. Es ist anzunehmen, dass die Kinder je nach Funktion unterschiedliche Bedeutungen für Begriffe im Allgemeinen und somit für den Begriff „Gott“ im

Speziellen konstruieren, welcher im Kontext dieser Arbeit von Interesse ist.

Kinder entwickeln keine Vorstellung von Gott, bzw. lernen nicht das Wort „Gott“ zu gebrauchen, indem sie sich durch im Religionsunterricht gehörte Erzählungen belehren lassen. Sie gehen mit den gehörten Geschichten in ihrer Denkweise konstruktiv um und finden ihre eigene Gottesvorstellung. Sie finden, wenn sie diese ausdrücken wollen, auch eigene Worte. Dies gilt auch für alle anderen begrifflichen Konzepte.

Die Möglichkeit einer objektiven Wirklichkeit wird in Anlehnung an Wittgenstein, der eine solche aufgrund der Regelmäßigkeit der Sprachspiele vermutet, aber sie letztlich nicht diskutiert, offen gelassen. Darüber kann nichts ausgesagt werden, wohl aber über sprachliche Ausdrucksweisen, wie es der Soziale Konstruktivismus nahe legt.

Nach den Ergebnissen der Wittgenstein'schen Sprachphilosophie gibt es keinen Grund, nach einer Idealsprache zu suchen. Vielmehr gibt es viele ideale Sprachen, nämlich die Alltagssprache in bestimmten Anwendungssituationen. Prinzipiell ist diese jedoch für alle Themen und - was in Kapitel 3 diskutiert werden wird - auch für alle Personen zu gebrauchen.

Nach diesen Erläuterungen bietet es sich an, in der weiteren Beschäftigung mit Bedeutung den Schwerpunkt auf Abschnitt (b) in Bußmanns anfangs zitierter Definition zu legen. Relevant und interessant sind die „psychische[n] Aspekte, die an der Herstellung von begrifflichen Konzepten, bzw. Bewußtseinsinhalten beteiligt sind“ (Bußmann 1990, 123). Mit psychischen Aspekten sind dabei solche gemeint,

>22<

die aus dem Erleben und Verhalten des Menschen herrühren und dieses beeinflussen (vgl. Zimbardo 1999,2). Damit sind Sprecher, Hörer und die Situation impliziert. In der im nächsten Kapitel stattfindenden Auseinandersetzung mit Theorien zur Wortbedeutungsentwicklung werden diese auf Grundlage eines

Verständnisses von Bedeutung als funktionale Lösung, die in einer bestimmten Situation angewandt wird, zu diskutieren sein.

>23<

2. Erklärungsmodelle zur lexikalischen Bedeutungsentwicklung

Zu der Frage, wie die Entwicklung von lexikalischer Bedeutung und Begriffen verläuft, liegt eine Vielzahl von Theorien aus der linguistischen und psychologischen Forschung vor, von denen in diesem Kapitel diejenigen charakterisiert werden, die in der blindenpädagogischen Literatur rezipiert wurden. Mit dem in Kapitel 1 entwickelten Verständnis von Sprache als Konstruktionsmittel sollen dabei insbesondere diejenigen Theorien, die für die eigene empirische Untersuchung sinnvoll erscheinen, herausgestellt werden

Nach einer einführenden Erläuterung zum Bedeutungswandel wird in einem zweiten Schritt das Verhältnis von Denken und Sprechen anhand der Theorien von Piaget und Wygotski diskutiert. Es folgt eine zusammenfassende Darstellung sprachwissenschaftlicher Modelle, kognitivistischer Modelle und sogenannter Homologie-Modelle. Abschließend werden die verschiedenen Ansätze auf ihre Inhalte und ihre Bedeutung für die Tragestellung dieser Arbeit geprüft.

2.1. Das Phänomen des Bedeutungswandels

2.1.1. Die Entdeckung von Bedeutung

Alles, was dem Menschen begegnet, hat einen Namen! Dies ist für ein Kind „eine der wichtigsten Entdeckungen seines ganzen Lebens“, wie es die Psychologen Clara und William Stern formulierten (Stern & Stern 1928/75, 190). Schon vor dem Alter von 18 Monaten hat ein Kind Worte gebraucht. Nun wird es sich ihres Zeichencharakters bewusst und ist bestrebt, seine Symbolsammlung

zu erweitern, so dass es sich bei jeder Gelegenheit erkundigt: Was ist das? Neben den expressiven und sozialen Motiven leitet nun das intentionale den Erwerb von Sprache (vgl. ebd., 190).

2.1.2. Die Zunahme des Wortschatzes

Der Wortschatz des Kindes nimmt nun in rasanter Geschwindigkeit zu, so dass es bis zum 16. Lebensjahr ca. 60.000 Wörter gelernt hat, was im Mittel neun neuen Wörtern pro Tag entspricht (vgl. Miller 1993 u. Carey 1978, zit.n. Grimm 1995, 718) Was passiert wenn Kinder neue Worte und deren Bedeutung erwerben? Die grammatischen Formen der erlernten Wörter ändern sich,¹ sowie auch deren Inhalt dem Charakter des jeweiligen aktuellen Wissensstandes und des Weltbildes des

¹ vgl. die Untersuchungen zur jeweiligen Häufigkeit nach Stern und Stern (ebd.).

>24<

Kindes entspricht (vgl. Kuhn 1962, zit.n. Sodian 1995, 633). Bestimmte Entwicklungsschritte lassen sich beobachten. Es wird angenommen, dass die hier leitenden Prinzipien für den frühen Spracherwerb ebenso gelten wie für Bedeutungserwerb im Leben der Kinder und Erwachsenen. Um das Phänomen „Wortbedeutungen“ zu beschreiben, ist es also sinnvoll, seinen Entstehungsprozess von Beginn an zu verfolgen.

2.1.3. Über- und Unterdehnung der Bedeutungskontexte

Kinder im Alter von ein bis zwei Jahren verändern die Bedeutungen, bzw. ihre verwendeten Zeichen häufig. Dies hängt damit zusammen, dass sie ihre Worte zu ca. 30% in Situationen gebrauchen, für die Erwachsene speziellere Ausdrücke haben, sie „überdehnen“ sie. Das Zeichen „Nase“ wird z.B. auf die Schuhspitzen angewandt, weil man daran zupfen kann, wie an den Nasen (Stern & Stern 1975, 185). Das bekannte Beispiel von „wau-wau“ als Zeichen für jegliche Art von Vierbeiner ist ebenfalls

eine solche **Überdehnung**. Die assoziierten, ähnlichen Merkmale sind also funktionaler wie auch perzeptueller Qualität. Dass auch bedeutungsvolle Handlungskonzepte überdehnt werden können, zeigt das Beispiel eines koreanischen Kindes, das im Kölner Dom die aufgestellten Kerzen ausbläst.² Dies entsprach der einzigen, ihm bisher bekannten Bedeutung von Kerzen: Sie spielen in Korea nur auf der Geburtstagstorte eine Rolle und werden dort, sobald man sie zu Gesicht bekommt, ausgepustet.

Auch eine Einengung der Erwachsenenbedeutung des Zeichens auf bestimmte Kontexte, eine **Unterdehnung**, findet statt. Diese jedoch fällt weniger auf, da die Kinder hier keine nach Erwachsenenkriterien falsche Bezeichnung vornehmen. Sie meinen z.B., dass sich „Katze“ nur auf die eigene Katze zu Hause bezieht.

Hier wird die **Kontextbezogenheit** der Sprache deutlich, aufgrund derer von denjenigen, die das Kind im Umwelterlernen begleiten, eine genaue Kenntnis seiner Erfahrungen und Bedingungen verlangt wird. Nur so kann eine Verständigung zwischen Erwachsenen und Kindern gelingen und die Ausdrucksweise des Kindes wird nicht vorschnell als falsch abgetan. Der Faktor der Kontextualität bleibt auch im späteren Begriffslernen immer von Bedeutung.

² Dieses Erlebnis berichtete mir eine koreanische Freundin.

>25<

Die Annahme, dass Kinder immer für sich sinnvoll sprechen, kann als Leitidee gelten. Sie wird dadurch unterstützt, dass Kinder zwar „bei der Sprachproduktion überdehnen, beim Sprachverstehen aber nicht“ (Huttenlocher 1974, zit.n. Szagun 1993, 168). Zudem muss ihre Motivation zu überdehnen offen bleiben: In einer Situation, in der ein Kind eine Zitronenscheibe als „Mond“ bezeichnet und damit die Bedeutung von „Mond“ überdehnt (vgl. Bloom 1973, zit.n. Szagun 1993, 168), ist noch offen, ob gemeint ist, dass die Zitronenscheibe identisch mit dem Himmelskörper oder nur **ähnlich** sei. Das Konzept der Ähnlichkeit zu vermitteln,

bzw. sogar zu erkennen, dass für den Erwachsenen hier etwas missverständlich sein könnte, ist dem Kind nur noch nicht möglich. Dass zumindest Erwachsene aber sich der zahlreichen Abbildungsmöglichkeiten der Sprache, die auch schon das Kind benutzt, bewusst sind, ist eine Voraussetzung, wenn sie Kinder beim Sprechen und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt beobachten wollen. Auch der erwachsene Gesprächspartner stellt zu den Äußerungen des Kindes bestimmte Konstruktionen auf, um es für ihn sinnvoll zu verstehen.

2.2. Das Verhältnis von Denken und Sprechen

Vor der Charakterisierung der linguistischen und kognitionspsychologischen Erklärungsmodelle werden zwei Beiträge zum Verhältnis von Denken und Sprechen der Psychologen Jean Piaget und Lew S. Wygotski dargestellt. An ihnen lassen sich folgende Fragen erörtern: Wie hängen Denken und Sprechen zusammen? Prägt die Kenntnis von Worten die kognitive Entwicklung, bzw. kann Denken auch nonverbal stattfinden? Steht vielleicht sogar die Entwicklung von nonverbalen Konzepten von Handlungen den ersten Schritt dar und die Bezeichnung wird erst später hinzugefügt? Sowohl Piaget als auch Wygotski setzen in dieser, hier überspitzt formulierten Fragestellung Schwerpunkte. Um ihre Beiträge zum Stellenwert der Sprache in der Entwicklung einzuordnen, wird auch das jeweilige Verständnis von Entwicklung umrissen.

2.2.1. Der Aufbau verbaler Schemata nach Piaget

Der Wert der Entdeckungen Piagets liegt darin, Lernen als Aneignungs- und Konstruktionsprozess der Umwelt und die Beteiligung des Kindes als ihr aktiver Mitgestalter zu begreifen. Dabei ist es grundsätzlich nicht auf Dritte angewiesen, sondern führt eine eigenständige Auseinandersetzung mit Menschen und Umwelt.

Das Prinzip der Adaption

Das wesentliche Prinzip dieser Auseinandersetzung ist das der Adaptation, d.h. der Anpassung (vgl. Piaget 1981, 41 ff): Ein Kind macht ständig die Erfahrung, Neuem ausgesetzt zu sein, das es mit bisherigen Erfahrungen zu deuten versucht. Die Abstimmung mit den vorhandenen Handlungsschemata, seien sie motorischer oder sprachlicher Art, bei der in einer neuen Situation auf eine bekannte Deutung zurückgegriffen wird, die Situation also der Deutung angepasst wird, bezeichnet Piaget als **Assimilation**. Die Umwelt wird dabei so konstruiert, dass sie fassbar bleibt, z.B. wird ein neues Objekt wie eine Straßenbahn unter einen bekannten Begriff „Auto“ gestellt. Wenn ein Schema nicht ausreicht, um eine neue Situation zu fassen, kann das Kind das Schema in Form einer **Akkomodation** erweitern, d.h. das Schema den neuen Bedingungen anpassen. Es wird ein neues Wort, z.B. „Straßenbahn“ für einen neuen Gegenstand lernen. Das Ziel ist es, ein Gleichgewicht zwischen dem vorhandenen Deutungs- und Darstellungsrahmen und neuer Erfahrung zu erreichen (**Äquilibration**).

Weil immer wieder neue Erfahrungen mit früheren Eindrücken verglichen und eingeordnet werden müssen (Assimilation) und die alten Konzepte daraufhin beständig erweitert werden müssen (Akkomodation), hält sich dieser Prozess ständig selbst am Leben.

Der vorsprachliche Gebrauch von Zeichen

Piaget sieht eine Entwicklung von konkreten zu abstrakten Begriffen. Der Gebrauch eines Zeichens geht dabei auf die früheste Phase der kindlichen Entwicklung, die sensomotorische Phase zurück. Diese Entwicklungsphase, die ca. die ersten beiden Lebensjahre umfasst, zeichnet sich durch den von Wahrnehmung und Motorik geleiteten Umgang mit konkreten Dingen aus. Erst am Ende dieser Phase ist die Fähigkeit ausgebildet, „nicht gegenwärtige Ereignisse symbolisch zu repräsentieren“ (Zimbardo 1999, 464). Die dort erworbenen

Handlungskonzepte wie das Greifkonzept, das funktional und spielerisch immer wieder bei Erkennen einer bestimmten Situation eingesetzt wird, stellen die Grundlage der Umwelt- und Zeichenkonstruktion dar.

Ein Begriff wird nach Piaget also zunächst nonverbal aufgebaut. Auf der Handlungsebene, indem eine bestimmte Handlung wie das Greifen nach einem

>27<

Spielzeug immer wieder beobachtet, bzw. selbst vollzogen wird, entsteht deren Repräsentation³. Die ersten Begriffe „sind weder reine sensomotorische Schemata⁴, noch sind sie echte Begriffe“, da „diese Wörter in Wirklichkeit komplexe Handlungsschemata mit meinen“ (Piaget 1969, 280) und nicht konstant in der Bedeutungsebene sind.

„Das Benennen ist [...] nicht die einfache Zuordnung eines Namens, sondern der Ausdruck einer möglichen Handlung“ (ebd., 283).

Je mehr es jedoch kein Teil, sondern nur noch eine Erinnerung an eine Handlung ist, wird es zu einem Begriff. Piagets Tochter Jaqueline gebraucht mit 1;6 Jahren z.B. „panana“ (von grand papa) für ihren Großvater, dann dafür, dass er ihr etwas geben soll. Später hat „panana“ generell die Bedeutung „Ich möchte das haben“. Es ist „ein Wort des Verlangens, das verwendet wird, um das zu erhalten, was ihr Großvater ihr gäbe, wäre er da“ (ebd., 279).

Piaget bezieht das Adaptationsprinzip in die Analyse der Entwicklung der Symbolfunktion ein, indem er die verschiedenen Formen repräsentativen Denkens -Nachahmung und Symbolspiel - zueinander in Beziehung setzt: **Spielen** findet dann statt, wenn das Kind erlebte Handlungen in sein Repräsentationssystem einordnet, z.B. zu einem Stein spricht, ihn mit sich trägt und ihn wie einen Hund behandelt, wenn er also unter eine kindliche Deutung assimiliert wird. **Nachahmung** geschieht, wenn die Akkomodation gegenüber der Assimilation überwiegt, d.h., wenn

das Kind die Geste „Winken“ nachahmt und dabei die konventionelle Erwachsenenbedeutung übernimmt.

„Entweder äquilibrieren sich diese beiden Tendenzen, und wir haben Intelligenzhandlungen vor uns, oder der Akkomodation ordnet sich die Assimilation unter, dann haben wir Nachahmung, oder das Umgekehrte ist der Fall, dann haben wir Spiel. [...] Dieses Problem, das selbst schon komplex genug ist, wird darüber hinaus natürlich noch komplexer durch die Tatsache, daß die Sprache hinzukommt; die kollektiven sprachlichen Zeichen interferieren mit den bisher analysierten Symbolen und ermöglichen die Konstruktion der Begriffe.“ (ebd., 274).

Der Gebrauch von Vorbegriffen

Im Alter von 2 bis 4 Jahren spricht Piaget von Vorbegriffen: Hier sind Wortbedeutungen „Resultat eines unvollständigen Gleichgewichts zwischen einer deformierenden Assimilation und einer partiellen Akkomodation“. Die Begriffe sind

³ Strenggenommen kann vor dem konstruktivistischen Hintergrund nicht von „Repräsentationen“ gesprochen werden. Dieser Begriff wird von Piaget selbst verwendet, um Einzelaspekte des Umweltaufbaus herauszuheben. In dem Sinn, dass eine subjektive Umwelt entsteht, soll dieser Begriff wie auch die Rede vom „Erschließen der Umwelt“ im Folgenden verstanden sein.

⁴ „Schema“ meint bei Piaget „eine kognitive Struktur, die sich auf eine Klasse gleichartiger Handlungssequenzen bezieht.“ (Bugge 1997, 30).

>28<

noch nicht kontinuierlich. Jaqueline kann mit 2;7 Jahren den Begriff, bzw. Namen für ihre Schwester nicht dahingehend akkomodieren, dass sie auch noch Lucienne heißt, wenn sie einen fremden Badeanzug trägt (vgl. Piaget 1969, 287).

„Sobald L. ihren Badeanzug auszieht, ruft J. ganz ernsthaft: ‚Jetzt ist es wieder Lucienne‘, als ob ihre Schwester ihre Identität mit dem Kostüm gewechselt hätte.“ (ebd., 286).

Die Stabilität der Begriffe

Im Alter von ca. 7 Jahren beginnt nach Piaget die Phase des „operativen“ Denkens, die wesentlich davon gekennzeichnet ist, dass sich die Vorstellungsmöglichkeiten von dem direkten Wahrnehmungseindruck lösen können. Somit kann das Kind sich die Umkehrbarkeit von Situationen vorstellen, wodurch das Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation größer und der Gebrauch der Worte beständiger wird, weil nicht jede Situation völlig neu wirkt.

„Nur ein System von Operationen ist demnach im permanenten Gleichgewicht, denn eine Operation ist gleichzeitig eine mögliche Modifikation der Wirklichkeit, der sie nachahmende Akkomodation Schritt für Schritt folgen kann, und gleichzeitig eine assimilatorische Handlung, deren Reversibilität ihre besondere Stärke ausmacht.“ (ebd., 357).

Jetzt wechselt das Kind nicht mehr so stark zwischen dem Pol, die Umwelt an die eigene Person zu assimilieren und dem anderen, seine Vorstellungen an ein Modell anzupassen, sondern wird im Gebrauch von Symbolen beständig (vgl. ebd., 356).

„Die Nachahmung wird reflektiert, das Spiel wird konstruktiv, und die kognitive Repräsentation selbst gelangt schließlich auf operatorisches Niveau“ (ebd., 343).

In der Phase der formalen Operation ab ca. 11 Jahren können die Kinder über eine Imitation selbst reflektieren (vgl. ebd., 361).

Der Stellenwert von Sprache in der Entwicklung

Angesichts des Übergangs der situationsgebundenen Vorbegriffe zu den Begriffen nimmt Piaget an, dass die kognitiven Fähigkeiten der Motor für den veränderten Charakter der Sprache sind.

„Die vorausgehenden Tatbestände erinnern uns zur Genüge daran, daß das Auftauchen der Sprache nicht dazu ausreicht, daß sich ohne weiteres ein logisches Denken über die sensomotorische Intelligenz lagert.“ (Piaget 1969, 301).

Nicht mit der Sprache verändert sich das Denken. Vielmehr haben sich während der gesamten kognitiven Entwicklung Veränderungen gezeigt, zu denen jeweils eine bestimmte Form von Umweltre-präsentation gehörte. Nach Piaget hat Sprache die Funktion, nachträglich, quasi als weiteres Medium neben dem Spiel für Repräsentationsaufgaben, zur Verfügung zu stehen.

>29<

„Sprache ist in dieser Hinsicht der [...] Faktor der Bildung und Sozialisation der Repräsentation. Jedoch ist der Gebrauch der Wortzeichen für das Kind nur in Verbindung mit den Fortschritten des Denkens selbst erreichbar [... Es ist] nicht nötig, an die Unzulänglichkeit der Sprache zu erinnern, wo es sich darum handelt, persönliche Erlebnisse und Erfahrungen auszudrücken. Außer den Wörtern setzt die beginnende Repräsentation daher die Stütze eines Systems von brauchbaren ‚Zeichen‘ voraus, die dem Subjekt individuell zur Verfügung stehen.“ (Piaget 1969, 342).

Der Umfang und die Differenziertheit der Zeichen wird durch Akkomodation erweitert, das Bezeichnete dagegen wird durch Assimilation eingepasst, „die dem Objekt, indem sie es in frühere Schemata inkorporiert, dadurch selbst eine Bedeutung gibt“ (ebd., 343). Das dargestellte Ungleichgewicht der beiden Pole (Assimilation und Akkomodation) aufzuheben, ist nun Motivation und Inhalt der kindlichen Entwicklung.

2.2.2. Denken und Sprechen bei Wygotski

Wygotskis Ansatz (1934/77) berücksichtigt stärker die Interaktion zwischen Bezugspersonen und Kind. Er stellt fest, dass Kinder Begriffe zunächst thematisch und später taxonomisch nutzen. In der ersten, der synkretischen Stufe beziehen die jüngeren Kinder

quasi alle Begriffe aufeinander, wenn ihnen nur ein **thematischer** Zusammenhang einleuchtet.

Ältere unterscheiden Begriffe in der zweiten Stufe der Komplexbildung zunächst anhand **sinnlicher** Merkmale. In der dritten bilden die Kinder **abstrakte** semantische Begriffe auf der Grundlage von logischen Beziehungen. Sie können Bedeutungen hierarchisch klassifizieren und somit z.B. bestimmte Begriffe aus einer Kategorie aussondern (vgl. Wygotski 1934/77, 119ff).

Die Bedeutung von Sprache für die Entwicklung

„Das Denken des Kindes ist in seiner Entwicklung von der Beherrschung der sozialen Denkmittel, d.h. der Sprache abhängig.“ (ebd., 102)

Diese Kernaussage seines Werkes „Denken und Sprechen“ verdeutlicht bereits den hohen Stellenwert, den Sprache als Ordnungsmedium bei Wygotski einnimmt, wie auch die Abhängigkeit der Entwicklung von der Interaktion mit der sozialen Umwelt.

„Die innere Sprache [, d.h. Erinnerung...] zweigt [...] von der äußeren Sprache des Kindes ab, und die sprachlichen Strukturen, die sich das Kind zu eigen macht, werden zu den Grundstrukturen seines Denkens.“ „Die Entwicklungsart des Kindes hat sich vom biologischen zum sozialen gewandelt.“ (Wygotski 1934/77, 102)

>30<

Die Einheit von Denken und Sprechen

Es liegt Wygotski nicht daran, Denken und Sprechen als zwei von einander unabhängige oder auch aufeinander zu spielende Pole zu untersuchen, vielmehr analysiert er die Aktualisierung von Worten als eine Einheit von Denken und Sprechen.

„Die Wortbedeutung ist eine solche nicht mehr weiter zerlegbare Einheit beider Prozesse, von der nicht mehr gesagt werden kann, ob sie ein Phänomen der Sprache oder des Denkens sei.“ (ebd., 293)

Die Bedeutung ist einerseits ein Phänomen der Sprache, denn ohne Bedeutung ist ein Wort leer, andererseits ein Phänomen des Denkens, denn das verallgemeinernde Vorgehen als Ausgangs- und Bezugspunkt bei der Wortentwicklung erfordert Denken.

Anders als die kognitivistische Sichtweise lehnt Wygotski eine Vorgeordnetheit des Denkens ab, auf die quasi das Wort aufgesetzt würde: „Der Gedanke drückt sich nicht im Wort aus, sondern er erfolgt im Wort.“ (ebd., 303).

Wygotski stellt hier sowohl eine Gleichzeitigkeit, also einen reziproken Bezug von Denken und Sprechen dar, als auch eine Veränderlichkeit von Gedanken und Bedeutung.

Die Bedeutungsentwicklung

Die Bedeutung eines Wortes ist immer veränderlich (vgl. ebd., 293), d.h. es lassen sich immer neue Referenten unter das Zeichen fassen. Nach Wygotski drückt sich diese Eigenschaft darin aus, dass das Wesen von Bedeutung vor allem in Verallgemeinerung besteht. Jedes Wort stellt schon eine solche dar, indem es sich immer vom Originalreferenten entfernt, gleichzeitig aber auf mehr als einen konkreten Referenten zutreffen kann.

Das Kind benutzt früh allgemeine Wörter, was nicht bedeutet, dass es sie auf abstrakter Ebene gebraucht, (vgl. ebd., 162).

Wenn ein Kind ein Wort zum allerersten Mal gebraucht, „sich [...] erstmals ein mit einer bestimmten Bedeutung verbundenes neues Wort angeeignet hat“, ist dessen Entwicklung noch nicht abgeschlossen, sondern sie beginnt erst (ebd., 170). Da der Gebrauch die gedanklichen Prozesse lenkt (vgl. ebd., 1100, soll nach Wygotski die Begriffsbildung am funktionalen Gebrauch des Wortes studiert werden.

Nach Tolstoi ist ein Wort nicht einfach ein einfaches Zeichen eines Begriffes, sondern vielmehr „eine geistige Zeichnung des Begriffes, eine kleine Erzählung über

ihn“ (ebd., 148). Wygotski fügt ergänzend hinzu, dass sich durch die Bezeichnung ein durch sprachliche Zusammenhänge gegebener Komplex um das Wort gestaltet. Festzuhalten bleibt, dass es sich beim Begriff um „einen komplizierten und echten Denkakt“ (im Original kursiv) handelt, dass „sich die psychologisch als Wortbedeutungen dargestellten Begriffe entwickeln.“ (ebd., 171). Ein Begriff, eine Wortbedeutung sind somit auch nie fertig oder in ihrer Entwicklung abgeschlossen.

Erwerbssituationen

Dass Begriffe auf unterschiedliche Weise erworben werden, führt Wygotski in seinen Erläuterungen über wissenschaftliche Begriffe gegenüber den spontanen Alltagsbegriffen aus: **Alltagsbegriffe** werden in einem konkreten Zusammenhang eingeführt. Die **wissenschaftlichen** Begriffe sind solche, die über die Alltagsbegriffe hinausgehen und z.B. in einer Unterrichtssituation gelernt werden. Diese Begriffe lernt ein Kind anhand anderer wissenschaftlicher Begriffe und anhand von Alltagsbegriffen sprachlich zu definieren, jedoch nicht mehr durch konkrete Erfahrung.

Wygotski vergleicht ihren Erwerb mit dem einer Fremdsprache. Bei dem müssen die Schüler für neue Vokabeln auch nicht einen neuen Konstruktionsprozess von Begriffsvorstellungen durchlaufen, sondern sie greifen auf „ein schon früher erworbenes sprachliches System, das zwischen der neu zu erlernenden Sprache und der dinglichen Welt steht“ zurück (ebd., 189). Kinder lernen also für sie abstrakte Begriffe ähnlich wie eine Fremdsprache nicht anders als „über eine derartige mittelbare Beziehung zur Welt der Objekte“. Mittelbar in dem Sinn, dass sie auf „bereits früher erarbeitete Begriffe“ zurückgreifen (vgl. ebd.).

Die Schwäche der wissenschaftlichen Begriffe sieht Wygotski darin, dass sie nicht konkret genug und so der Gefahr des Verbalismus ⁵ (ebd., 170) ausgeliefert sind. Dieser kann nach seinen Erläuterungen zum Aufbau der Begriffe aber nur vorübergehend vorliegen.

⁵ Verbalismus meint den Gebrauch von Worten, zu denen keine Vorstellung vorhanden ist. Es ist auch von Worthülsen die Rede. In Kapitel 3 wird auf dieses Phänomen bzw. dessen Beschreibungskonstruktion ausführlich eingegangen.

>32<

2.2.3. Vergleich der Ansätze

Piagets Theorie berücksichtigt den frühesten Spracherwerb. Bei ihm besteht ein enger Zusammenhang von der Entwicklung von Sprache zu den vorsprachlichen Umweltrepräsentationen. Er betont stark den von diesen Repräsentationen bedingten Aufbau von Handlungskonzepten. Symbolschemata lösen die Umweltschemata ab, wobei Sprache quasi eine weitere Form der Symbolschemata darstellt. Im Vergleich zu Piaget geht Wygotski fast gar nicht auf die Entwicklung der Vorstellung ein. Er spricht der Sprache für die kindliche Entwicklung einen wesentlich höheren Stellenwert zu. Sprache gilt hier als ein Denkmittel.

Es besteht hier nicht die Absicht, die Theorien in der Weise gegenüber zu stellen, dass Wygotski allein das Denken durch Sprache geprägt sieht und Piaget, dem Denken, genauer gesagt, den kognitiven Konzepten, die steuernde Funktion gegenüber der Sprachentwicklung beimisst. Da die Theorien unterschiedliche inhaltliche Beschreibungsabsichten haben, haben sie beide ihre Berechtigung. Während Piaget den Erwerb frühester Sprache und dessen Voraussetzungen beschreibt, geht Wygotski davon aus, dass ein Grundwortschatz vorliegt und geht auf dessen Beeinflussung ein.

Nachdem in der Diskussion, die im Laufe des 20. Jahrhunderts folgte, eher einseitige Interpretationen der Ansätze zu finden sind, verbinden sich in den jüngsten Modellen, den sogenannten Homologie-Modellen beide Schwerpunktsetzungen wieder. ⁶

2.2.4. Blindenpädagogische Implikationen

In Bezug auf die Frage nach dem Einfluss von Blindheit auf Bedeutungskonstruktion ergeben sich Anknüpfungspunkte an beide Ansätze. Nach Piaget spielt die Auseinandersetzung mit der Umwelt und deren Repräsentation in nonverbalen Konzepten eine große Rolle, so dass hier grundlegend der Umgang mit der Umwelt und ihrer Konstruktionsweise zu untersuchen wäre. Wygotski hingegen macht durch die Unterscheidung von „Alltagsbegriffen“ und „wissenschaftlichen Begriffen“ darauf aufmerksam, wie sich der Bedeutungserwerb von der konkreten Ebene löst. Die Beschäftigung mit Begriffen, die nicht konkret erworben werden, ist in der Diskussion um den Gebrauch von Worten mit visuellen Merkmalen durch blinde

⁶ Siehe hierzu die Kapitel 2.3. bis 2.5.

>33<

Menschen dienlich, die diese ebenso innersprachlich, bzw. über andere Repräsentationen erwerben.

Zu überlegen wäre, wann ein Begriff den Status einer „Fremdsprache“ hat. Denn Begriffe, die zunächst als wissenschaftliche Begriffe gelernt werden, erhalten später die Funktion von Alltagsbegriffen, wenn sie die Wirklichkeit wiedergeben, in der sich die Sprecher ständig bewegen. Deshalb kann auch leicht auf sie aufgebaut werden und es muss nicht jedesmal der Rückgriff auf die konkrete Objektebene vollzogen werden.

Der skeptische Einwand, dass die Sprache der Sehenden, die blinde Menschen benutzen, für sie immer unverständlich, bzw. unzulänglich bleibt, da sie auf einer für sie fremden Grundlage von Umweltwahrnehmung basiert, lässt sich mit diesem Modell Wygotskis möglicherweise relativieren. Der Vergleich der wissenschaftlichen Begriffe mit einer Fremdsprache lässt das Sprechen der Sprache der Sehenden als Fremdsprache nicht länger defizitär erscheinen.

Viel wichtiger ist meiner Meinung nach, zu prüfen, ob die Sprache der Sehenden ein adäquates Ausdrucksmittel für bestimmte Gesprächsinhalte unter der Bedingung von Blindheit bietet. Hier wäre ihr Gebrauch als Fremdsprache dahingehend zu prüfen, ob sie auf Begriffen aufbaut, die die Benutzer jeweils individuell bereits vollzogen haben. Es schließt sich die Frage an, ob sie Gelegenheit hatten, diese in ihrer „Muttersprache“ zu erschließen.

2.3. Sprachwissenschaftliche Modelle

Die neueren Theorien zur Bedeutungsentwicklung gehen beiden Schwerpunkten, dem Erwerb von Worten durch Worte sowie der Verbundenheit mit vorsprachlichen Konzepten nach.

Die hier zuerst vorgestellten sprachwissenschaftlichen Ansätze von Clark, Rosch und Markman stellen dabei die innersprachliche Systematik in den Vordergrund. Ihre Darstellung soll dazu beitragen, bei der Analyse des kognitiven Aufbaus von Begriffen den Anteil der innersprachlichen Zusammenhänge von Bedeutung nicht zu vernachlässigen. Trotz des pädagogischen und nicht linguistischen Hintergrundes dieser Arbeit sollen sie neben der psychologischen Annäherung mit einfließen, da sie aufgrund ihrer Systematik dazu beitragen, möglichst differenziert die verschiedenen Dimensionen eines Begriffes (perzeptive, lokative, funktionale und emotionale) zu

>34<

erschließen. Sie zeigen, welche kognitiven Leistungen der Gebrauch von Sprache mit sich bringt.

2.3.1. Die semantische Merkmalstheorie

Einen stark linguistisch ausgerichteten Erklärungsansatz hat Clark (1973) vorgelegt. Ihre „semantische Merkmalstheorie“ geht mit der Strukturellen Semantik nach Katz (1967) davon aus, dass die Bedeutung eines Wortes aus einer Kombination von semantischen, hauptsächlich perzeptuell erfassbaren Merkmalen

besteht, die universell und invariant festgelegt sind. Solche Merkmale sind z.B. für Mutter (+belebt)⁷, (+menschlich), (-männlich), (+erwachsen). In der erweiterten Form geht die Theorie davon aus, dass ein Kind sich Kontrastpaare und nicht nur Addierungen der Merkmale merkt (vgl. Clark 1983, zit.n. Szagun 1993, 178). Ein Kind beginnt eine Bedeutung mit nur ein oder zwei Merkmalen zu lernen, was zu einer Überdehnung, bzw. Unterdehnung des Begriffes führt. Es kennt z.B. für das Wort Hund nur das Merkmal (+hat vier Beine) und bezeichnet auch andere Tiere mit „wauwau“, bis es später noch (- oder + hat Hörner) u.v.a.m. dazuaddiert und so die Identifizierung des zu Bezeichnenden differenziert. Nach Clark verfeinern sich somit die Wortbedeutungen vom Allgemeinen zum Spezifischen.

Clarks Theorie findet vor allem im Bereich von Substantiven Anwendung. Bei vielen Substantiven, Verben, Adjektiven und Abstrakta greift sie jedoch zu kurz, da sich nicht alle Worte in semantische Merkmale zerlegen lassen, bzw. die Merkmale selbst so speziell sein müssten wie das zu beschreibende Wort, z.B. (+apfelig) für Apfel. Der invariante Status der Merkmale bei Clark ist fraglich, da ein Kind sie selbst durch Erfahrung hervorbringt und sie somit mit neuen Erfahrungen spezieller oder allgemeiner werden, also veränderlich sind (vgl. Szagun 1993, 146ff). Dass Kinder bei der Begriffserweiterung entgegen Clarks Hypothese nicht deduktiv vorgehen, ließ sich empirisch an den Worten „vorher“ und „nachher“ zeigen, die sich sinnvoll z.B. in die Merkmale (Zeit), (simultan) und (Vorzeitigkeit) zerlegen lassen. Die Entscheidung über die ersten beiden Merkmale fiel den Kindern leicht, während jedoch das letzte immer als (+Vorzeitigkeit) verstanden wurde, „nachher“ also noch im Sinne von „vorher“. Erst bei hilfreichen Angaben durch den situativen Kontext wurde hier unterschieden. Da Kinder bei der Erweiterung ihres Begriffsschatzes also

⁷ (+belebt) heißt also „lebendig“, (-belebt) heißt „tot“.

Merkmale herausgreifen, sie **situativ** verschieden und nicht in der Regelmäßigkeit der strukturellen Semantik werten, konnte Clarks Theorie nicht bestätigt werden (ebd., 148).

In Clarks Modell ebenfalls unerklärt, bzw. unberücksichtigt bleibt die oben beschriebene Tatsache, dass Kinder Begriffe nicht nur über-, sondern auch unterdehnen: Sie bilden durchaus auch zu enge Kategorien, gehen also nicht generell vom Allgemeinen aus (vgl. ebd., 162).

2.3.2. Die Prototypentheorie

Manche Exemplare einer Begriffsklasse vereinen mehr typische Merkmale unserer Erfahrung auf sich als andere. So gilt z.B. das Fliegen als typisches Erkennungsmerkmal für die Klasse der Vögel, obwohl es auch Vögel gibt, die das nicht können.

Dies ist der Ausgangspunkt der Prototypentheorie nach Rosch (1975). Für sie stellt nicht eine Definition aus Einzelmerkmalen die Tätigkeit des Kategorisierens dar, sondern ein Vergleich der Eigenschaften des Bezeichneten mit Ähnlichkeiten des jeweiligen Prototypen, den Rosch für universell hält. Um z.B. die Frage zu beantworten, ob ein Specht als Mitglied der Klasse Vögel zu bezeichnen ist, würde hier ein Vergleich mit dem Prototypen für Vögel, in Europa z.B. der Amsel, vollzogen, der darauf schließen lässt, dass die Frage leicht zu bejahen ist. Andererseits ist es nicht eindeutig, dass ein Pinguin als Vogel klassifiziert wird. Merkmalsarme Mitglieder einer Kategorie stehen am Rand und sind von denen anderer Kategorien schwerer zu unterscheiden (vgl. Klann-Delius 1999, 121). Als Prototyp eignet sich der Begriff des Basiskonzeptes (Vogel), der weder zu allgemein noch zu speziell ist, wie die über- bzw. untergeordneten Klassen (Tier bzw. Schwalbe) es wären. Der Prototyp bildet sich aus den Erfahrungen, die das Kind in bestimmten Situationen gemacht hat und repräsentiert deren perzeptuelle, funktionale und emotionale Aspekte, wie Bowerman (1977) darstellt.

Für die Annahme, dass Kinder eine prototypische Vorstellung von Begriffen haben, spricht, dass sie in der Tat zunächst die Ausdrücke der Basisobjektklasse benutzen, ihre Wortbedeutungen ganzheitlich strukturieren und auch einzelne Merkmale herausisolieren, wie bei dem Erwerb neuer Worte deutlich wird (vgl. Szagun 1993,

>36<

178). Ein Begriff wird somit durch die Wahrscheinlichkeit von zusammen auftretenden Merkmalen ausgemacht (vgl. Oerter & Dreher 1995, 614f).

2.3.3. Der Gebrauch von „constraints“

Jedoch gibt es nicht nur auf der Wortebene Kategorien, aus denen gewählt wird. Auch das bezeichnete Objekt, bzw. die Situation, in der es auftritt, birgt ein komplexes Gefüge, innerhalb dessen aber nur ein bestimmter Referent mit einem Wort bezeichnet wird. Angesichts eines fressenden Hundes z.B. kann das Kind den Hinweis auf dessen Zähne nicht automatisch auf diese beziehen, sondern auch auf die Zunge oder die ganze Situation des Nagens. Es stellt sich die Frage, wie es dem Kind gelingt, „die Bedeutung eines Wortes aus einer großen Anzahl prinzipiell möglicher Bedeutungen herauszufinden“ (Oerter & Dreher 1995, 721). Wie löst das Kind dieses sog. Induktionsproblem, die Schwierigkeit, dass unterschiedliche Bedeutungen mit einem Wort verbunden sein können?

Markman et al. (1989) nehmen an, dass sich ein Kind von bestimmten „constraints“, (dt.: Beschränkungen) leiten lässt, die die Beliebigkeit der Kombinationen von Zeichen und Referent eingrenzen. Die frühesten Beschränkungen, nämlich die **Ganzheitsannahme**, dass sich neue Worte auf das ganze Objekt beziehen und die **Taxonomieannahme**, dass sie ein Objekt desselben Typs meinen, sind zur Differenzierung nur begrenzt hilfreich. Sie werden abgelöst durch die **Disjunktionsannahme**, die besagt, dass jedes Objektteil eine einzige, eigene Bezeichnung hat (vgl. Oerter & Dreher 1995, 722). Hören Kinder

eine neue Bezeichnung für ein Objekt, das sie schon kennen, kommt diese Annahme zum Tragen, „leading them to analyze the object for some other property to label“ (Markman 1991, 87f, zit.n. Klann-Delius 1999, 123). Auf diese Weise lernt das Kind sowohl Objektteile als auch Oberbegriffe kennen.

2.4. Kognitivistische Modelle

Die Aussagekraft der sprachwissenschaftlichen Modelle auf die kindliche Bedeutungsentwicklung ist insofern begrenzt, als sie nur wenig über den inhaltlichen Charakter der semantischen Merkmale sagen können. Der Inhalt der Zeichen steht im Mittelpunkt der folgenden zwei kognitionspsychologischen Theorien, die stark an Piaget ausgerichtet sind. Während die jüngere von Nelson durch die extreme Betonung der kognitiven Konzepte einseitig auffällt, wird die sogenannte

>37<

„begriffsorientierte Bedeutungstheorie“ ausführlicher dargestellt, um anschließend ihre Anwendbarkeit in der Thematik dieser Arbeit zu diskutieren.

2.4.1. Die funktionale Kernhypothese

Nelson (1974) trennt in ihrer „funktionalen Kernhypothese“ deutlich den Erwerb von Repräsentationen einer Situation durch motorische Auseinandersetzung von dem Fassen dieser Konzepte durch Wörter. Das Benennen ist bei ihr (in Anlehnung an Piaget) dem nonverbalen Begriffsaufbau nachgeordnet. Für das Wiedererkennen ist zunächst die Funktion von Objekten ausschlaggebend sowie das Herauslösen einzelner Charakteristika, um neue Objekte zu identifizieren. Schließlich abstrahiert das Kind diese Funktionen in der Vorstellung und benennt diese dann. Begriffe, die nicht im tätigen Umgang erfahren werden, können mit diesem Modell jedoch nicht erklärt werden. Die innersprachlichen Zusammenhänge, die für Clark und Rosch den Ausgang

darstellten, werden nach Nelson erst mit dem Schuleintritt relevant,

”It is only at this point that the lexical system becomes differentiated from the conceptual system and words can be treated as independent of the concepts to which they have been matched“ (Nelson/ Lucariello 1985, 81, zit.n. Klann-Delius 1999, 120).

Kinder brauchen nach diesem Ansatz keine Worte, um ihre Umwelt zu verstehen, sondern bilden im Gegenteil zuerst kognitive Schemata, die sie anschließend mit einem sprachlichen Begriff versehen.

An Nelsons Modell zu kritisieren wäre die strikte Trennung von Vorstellung und Benennung. Außerdem wird die (motorische) Funktion gegenüber den perzeptuellen Reizen überbewertet. In der Zeit der sensomotorischen Entwicklungsphase ergänzen sich nach Piaget Wahrnehmung und Motorik gleichermaßen (vgl. Szagun 1993, 158).

2.4.2. Die begriffsorientierte Bedeutungstheorie

Ansatz

Dieser Theorie von Szagun (1983) und Wannenmacher & Seiler (1987) liegt die Annahme zugrunde, dass Wörter das Wissen des Subjektes über den Referenten sind: Da „kindliche Wortbedeutungen vorrangig auf dem Weltwissen von Kindern basieren und nicht unmittelbar aus der Erwachsenensprache ableitbar sind“ (Szagun, 1993, 187 verweist auch auf Carey 1982, Seiler & Wannenmacher 1983 u.a.), gilt es das Erleben und Verhalten des Kindes mit einzubeziehen. Auf dem Weg, dieses Wissen, das hinter den Wörtern steht, zu beschreiben, tritt hier die linguistische

>38<

Systematik zugunsten der Berücksichtigung der kognitiven Vorgänge zurück. Ein Begriff ist für Szagun:

„Eine geistige Struktur des Erkennens [...] ein relativ stabiles geistiges Reaktionsmuster im Bewußtsein eines individuellen Menschen“ (Szagun 1993, 187).

Ein Wort ist die äußere Form dieses Begriffes (vgl. ebd., 188). Szagun stellt sich, indem sie über die Entwicklung solcher Strukturen forscht, vor die gleiche Frage wie Piaget, der als Epistemologe und Entwicklungspsychologe danach suchte, wie Erkenntnis entsteht, d.h., wie Begriffe entstehen, die zur internen Erklärung von Welt und Mensch dienen (vgl. Oerter & Dreher 1995, 619). Verallgemeinerte Erfahrungen im Leben des Kindes, „durch Wörter symbolisiert“ (Szagun 1993, 194), sind die Quelle für solche Erkenntnisstrukturen und konstituieren Realität. Mit jedem neuen Begriff baut sich Weltwissen auf, Paprotte spricht auch von „Minitheorien“, die jeder Begriffsinhalt darstellt (Paprotte 1985, 94) und die verifiziert und erweitert werden können. Ein Wort hat nur dann eine Bedeutung, wenn ein Begriff hinter ihm steht oder, wie Szagun formuliert: „Die Bedeutung des Wortes ist der Begriff (Szagun 1993, 188).

Für Wannemacher & Seiler ist das Studium der kindlichen Wortbedeutungen und Begriffe im größeren Zusammenhang aus diesem Grund ein „Zugang zur Entwicklung des Denkens und Erlebens des Kindes“ (Aebli 1985, V).

Die Individualität von Bedeutungen

Wannemacher und Seiler definieren Begriffe als „Einheiten des Denkens“ (Wannemacher & Seiler 1987, 465) und zwar als idiosynkratische Einheiten⁹, die sich mit den Erfahrungen, die je nur einem Subjekt zu eigen sind, voneinander immer unterscheiden. Es wird betont, dass „keine eindeutige Zuordnung von sprachlichen Ausdrücken und Begriffen möglich“ ist (Paprotte 1985, 75).

Eine Bedeutung wird einem Wort immer innerhalb der kognitiven Strukturen zugeschrieben, an die ein Wort gebunden sind. Dies kann von einer Person allgemein (habituell) oder aktuell, d.h. in einem bestimmten Zusammenhang geschehen. Diese

- ⁸ Als Grundlage des Ansatzes dient die Gebrauchstheorie nach Wittgenstein (Kapitel 1), „Bedeutung entsteht durch Gebrauch“, in dem Sinne, dass die Kinder mit ihren Begriffen arbeiten, sie „brauchen“, indem sie ihnen eine ordnende Funktion geben (vgl. Wannenmacher & Seiler 1985, V u. 14).
- ⁹ Nach Bußmann sind idiosynkratische Merkmale u.a. „semantische Merkmale eines Wortes, die nicht auf Grund genereller Regeln vorhergesagt werden können. [...]“, wie z.B. „Feierabend“ oder „Augenblick“ (Bußmann 1990, 321). Die Gesamtbedeutung wird nicht durch die Einzelbedeutungen der Wortteile deutlich. In unserem Zusammenhang bezieht sich der Ausdruck auf die individuelle Bedeutung jedes Ausdrucks bei jedem Sprecher.

>39<

Bedeutungen sind nie identisch mit der dritten Interpretationsweise, dem konventionellen Bedeutungsverständnis. Für die Vertreter des begriffsorientierten Modells sind nun der habituelle und aktuelle Gebrauch von Interesse, sowie auch der Weg, auf welchem sich die idiosynkratische Bedeutung durch Interaktion der konventionellen annähert (vgl. Wannenmacher & Seiler 1987, 465ff). Gegenüber dieser subjektivierten Sicht ergänzt Paprotte, dass ein Begriff als ein „Netzwerk von Folgerungen“ (Paprotte 1985, 89) auch den Charakter einer „kollektiven Alltagstheorie“ hat, d.h., dass er die Annahmen darüber einschließt, was von einem Kommunikationspartner als gemeinsame Bedeutung verstanden werden kann (vgl. ebd., 93).

Der Stellenwert von Bedeutung innerhalb eines Begriffsaufbaus wird folgendermaßen ausgeführt: Die **Bedeutungsentwicklung** bezieht sich auf sich verändernde inhaltliche Interpretationen, den habituellen Bedeutungsgehalt von Worten und Sätzen, während die Entwicklung von **Begriffen** den weiteren kognitiven Rahmen betrifft, in dem dann einzelne Bedeutungen auftreten. Dieses begriffliche Verständnissystem hinter einem bestimmten Wort umfasst zahlreiche Bedeutungsvarianten und Beziehungen zu anderen Begriffssystemen (vgl. Wannenmacher & Seiler 1987, 478).

Sowohl die individuellen Voraussetzungen wie auch eine mögliche Regelmäßigkeit des Aufbaus eines Begriffsverständnisses

sind für die Vertreter dieses Ansatzes von Interesse. Unter Einbeziehung der Kontextbedingungen wird die qualitative Veränderung analysiert. Insgesamt wird wegen der beiderseitigen Bezüge von „begriffsorientierter Bedeutungsforschung“ gesprochen (vgl. Szagun 1993, 192).

Die Art der zu untersuchenden Begriffe unterscheidet Szagun nach „inhaltsspezifischen“ (z.B. Hund, Leben, Mut¹⁰ oder Gott) und solchen mit „sehr allgemeinen kognitiven Strukturen“ (z.B. Ort- und Zeitbestimmungen). Je nach Inhalt und Wortfeld ist es nötig, das Gesprächsthema an sich zu untersuchen. Die Themen „Zahlen“ oder „Wahrheit“ z.B. sprechen unterschiedliche Dimensionen des Erlebens und auch der kindlichen Entwicklung an. „Der Aufbau eines Begriffs muß für jeden Begriff, bzw. Inhalt einzeln untersucht werden.“ (ebd., 190).

¹⁰ Piagets Untersuchung zum Begriff „Mut“ ergab einen Bedeutungswandel mit dem Alter der Kinder. Während die jüngeren darunter verstanden, eine Handlung trotz Angst auszuführen, definierten die älteren Kinder „Mut“ eher als selbständige Entscheidung über einen Sachverhalt durchzusetzen, zu der auch gehören kann, Angst oder anderen Gefühlen nachzugeben (vgl. Szagun 1993, 205).

>40<

Das begriffsorientierte Modell eignet sich gut, um die Bedeutung von Worten, die „Nicht-Dingliches“ (z.B. Leben, Schönheit, Arbeit) bezeichnen, zu beschreiben. Auf dem Weg zu diesen Bedeutungen wird von einer konkreten Verbindung zu einer Erfahrung ausgegangen oder auch ein Gefühlseindruck benannt - „das innere, psychische Erleben und der äußere Ausdruck [sind] untrennbar“ (ebd., 192) -, bevor dieser sich dann davon löst, so dass Erfahrung verbalisiert wird.

Der Entwicklungsprozess der Bedeutungskonstruktion

Der begriffsorientierte Ansatz nimmt also an, dass Wörter das Wissen des Kindes über einen Gegenstand darstellen. In Bezug auf die Entwicklung stellt sich die Frage, wie der Prozess der Entstehung

dieses Wissens verläuft (vgl. Szagun 1993, 192). Die begriffsorientierten Kognitivisten sehen mit Piaget in der bereits angesprochenen Assimilation und Akkomodation die Prinzipien, durch die Begriffe aufgebaut werden: Mit einer bereits vorhandenen Begriffsstruktur werden neue Erfahrungen verglichen, die entweder in die bestehenden Formen mitgefasst werden (Assimilation) oder zeigen, dass diese zu eng sind, so dass das Kind sie erweitert, also für eine ausdifferenzierten Begriff nun zwei Worte verwenden kann (Akkomodation). Bei zu großer Differenz zwischen dem bestehenden Schema und dem neuen Objekt wird dieses zunächst ignoriert, bei dem richtigen Maß an Ähnlichkeit stellt das Kind das Ungleichgewicht von Begriff und Wort fest und bemüht sich um Äquilibration. Szagun geht davon aus, dass bei Objektbegriffen ein „ganzheitliches schematisches Vorstellungsbild des Gegenstandes“ (ebd., 190) am Anfang steht, das immer wieder gebraucht wird.

Ein wichtiges Prinzip beim Bedeutungsaufbau ist die **Wiederholung**:

„Die Aspekte des Vorstellungsbildes, die durch wiederholte Assimilation von Objekten regelmäßig aktiviert werden, werden zu Begriffsmerkmalen“ (ebd., 191).

Solche Merkmale können perzeptueller, funktioneller, lokativer und emotionaler Herkunft sein. Mit ihnen als Gliederungshilfe seiner Erfahrungen begegnet das Kind nun der Umwelt und erkennt Gemeinsamkeiten mit neuen Objekten oder Situationen wieder, die es dann als zum gleichen Begriff, bzw. zur gleichen Begriffsklasse zugehörig speichern kann.

Außerdem findet eine **Übertragung und Verallgemeinerung** der Merkmale statt: Ebenso wie Bewertungen die Merkmale untereinander „sowohl durch

>41<

nebenordnende wie hierarchische Beziehungen“ festigen, tragen auch transduktive und induktive Schlüsse zwischen den Merkmalen zum Begriffsaufbau bei:

„Durch Kombination von Merkmalen entstehen ‚abstraktere‘ Merkmale, d.h. solche, die nicht direkt aus sinnlicher Erfahrung ableitbar sind, z.B., wenn ein Kind das Merkmal ‚lebendig‘ in sein Wissen über Bäume integriert. Der Begriff wird zunehmend mit anderen Begriffen integriert.“ (ebd., 191).

Die Beobachtung, dass aus einem Apfelkern ein Baum wächst, übertragen Kinder erwartungsvoll auch auf einen Orangenkern und verallgemeinern sie in dem generellen Konzept „wachsen“ für alle Lebewesen.

Der **Erwachsenenbegriff kann**, in diesem Prozess der Erweiterung und Stabilisierung zu jedem Zeitpunkt dazu assoziiert werden, es „muß jedoch eine elementare Begriffsstruktur da sein“ (ebd., 191). Als Hinweis von außen kann er ihre Aufmerksamkeit in eine weiterführende Richtung lenken. Soziale Begriffe werden wesentlich durch Interaktion erworben, die durch die speziellen Werte einer Kultur geprägt ist (vgl. ebd.).

Unterstützende Faktoren in der Bedeutungskonstruktion

Seiler nennt drei Faktoren, die das Bedeutungslernen unterstützen. 1.) Der Umfang von Vorstellungen, die dem Kind bereits zur Verfügung stehen. So kann es flexibler im Ausprobieren seiner Deutungsmuster vorgehen und auch gezielter entscheiden, je mehr Erfahrungen es besitzt und je integrierter diese sind. 2.) Ein Bewusstsein des Kindes darüber, dass es gerade, bzw. grundsätzlich in der Umwelt problemlösend denkt. Vermutlich ist bei jüngeren Kindern hier statt eines Bewusstseins eine entdeckungsfreudige Haltung gegenüber der Umwelt gemeint. Dies gilt als eine Erleichterung, um neue Bedeutungen zu finden. Als weiterer Faktor gilt 3.) die Fähigkeit soziale Hilfe und Umwelthinweise zur Interpretation anzunehmen (vgl. Seiler 1985, 129).

2.5. Homologie-Modelle

Die oft als gegensätzlich verstandenen Beiträge von Piaget und Wygotski werden in den noch jungen Homologie-Modellen gemeinsam berücksichtigt. Dass „allein die kognitiven Strukturen

die sprachlichen, nicht umgekehrt“ bedingen (Szagun 1993, 210), hat als einseitige Interpretation Piagets bei Vertretern dieses Ansatzes keine Basis mehr. Ebenso wird Wygotski nicht mehr dahingehend einseitig interpretiert, dass „das Kind die Syntax der Sprache vor der Syntax des Denkens erwerbe“ (Grimm 1995, 739).

>42<

Vertreter des Homologie-Ansatzes gehen vielmehr davon aus, dass Kategorisierungen, die das Kind innerhalb der sprachlichen Struktur vornimmt, auch eine Rückwirkung auf die kognitiven Strukturen haben können (Karmiloff-Smith, 213, zitn. Klann-Delius 1999, 132).

Auch die meisten Anhänger des begriffsorientierten Modells haben sich von der klassischen kognitivistischen Theorie entfernt, so auch Wannenmacher: Bedeutungen werden durch Begriffe bestimmt, aber auch umgekehrt beeinflusst die Sprache die Entwicklung der kognitiven Konzepte, da „Begriffe nicht direkt, sondern nur über das Mittel der Bedeutung, d.h. über ihre sprachliche Äußerung zugänglich sind.“ (Wannenmacher & Seiler 1987, 479).

Slobin (1985 u. 1996, zit.n. Klann-Delius 1999, 129) stellt in einer sprachvergleichenden Untersuchung fest, dass Kinder, je nach ihrer Muttersprache, zu Beginn unterschiedliche Bereiche von Sprache erwerben. Zum Beispiel bevorzugen koreanische Kinder Verben, während französische und englische Muttersprachler zunächst Nomen gebrauchen, die die kleinen Koreaner erst spät kategorisierend verwenden. Diese Unterschiede können, da sie den unterschiedlichen Grammatiken der Sprachen entsprechen, nicht auf die konzeptuelle Entwicklung der Kinder bezogen werden. Die kognitive Entwicklung kann nach Ansicht der Kritiker nicht länger als notwendig und hinreichend für die sprachliche gelten, gar von einer Kausalbeziehung zu sprechen, ist nicht möglich (vgl. Bates 1992, zit.n. Klann-Delius 1999, 130).

Warum z.B. Kinder mit nur sehr eingeschränkter sensomotorischer Aktivität Strukturen entwickeln können, überhaupt sprechen lernen, liegt ebenfalls außerhalb der Erklärungsmöglich-

keiten des stark kognitivistischen Ansatzes. Auch sagt Piaget nichts darüber aus, wie das Kind von den durch sensomotorische Erfahrung entwickelten Schemata zur allgemeinen Symbolebene zur Sprache gelangt. Über die dazwischenliegenden Vorstellungsschemata erklärt er nichts, sondern stellt sie mit den sprachlichen Zeichen auf eine Stufe (vgl. Grimm 1995, 739).

Statt dieser Trennung seien Sprache und Kognition nach Bates (1992) auf eine „gemeinsame operative Basis“ zurückzuführen. Bates sieht eine homologe, reziproke Beziehung zwischen beiden, da „die sprachliche, kognitive und neuronale Entwick-

>43<

lung des Kindes in gleichen Entwicklungsmeilensteinen konvergiert“ (zit.n. Klann-Delius 1999, 130). Die neusten Untersuchungen führen somit über die Ansätze des klassischen kognitiven Modells hinaus.

„Die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung stellte sich als ein Prozess heraus, der von sprachspezifischen Kategorien und sprachlichen Erfahrungen mitbestimmt wird“ (ebd., 1999, 135).

2.6. Zusammenfassende kritische Prüfung der Theorien

Bei aller Polarisierung, die sinnvoll ist, um die Möglichkeiten der Erklärungsmuster beider Gebiete auszuloten, ist es doch hinderlich, eine Art Autonomie der Sprache oder des Begriffsaufbaus zu verfestigen. Stattdessen sollte besser von sprachlicher und nicht-sprachlicher Kognition gesprochen werden, die beide in einem Konstruktionsprozess von Umwelt verflochten sind und sich überschneiden, mal von der einen, mal von der anderen Seite aus überwiegend.

In diesem Überblick über die Modelle zur Bedeutungsentwicklung, von denen keines als breit akzeptiert gelten kann, ließ sich

zeigen, dass Bedeutungen in verschiedener Hinsicht mehrdimensional darstellbar sind.

Welcher Art und Funktion (perzeptive, lokative, funktionale und emotionale) die Merkmale von Worten und ihrer Bedeutung sein können, wurde in den sprachwissenschaftlichen Erklärungsansätzen deutlich. Zudem zeigen sie die Komplexität der konzeptuellen Leistung auf, die der Gebrauch von Sprache erfordert. Damit ist die Erklärungsleistung dieser Ansätze aber auch erschöpft, da die Eigentätigkeit des Kindes vernachlässigt wird: Clark macht in der deduktiven Weise falsche, Nelson in der Überbetonung der motorischen Handlung zu spezielle psychologische Annahmen, während Rosch, die von der visuellen Ähnlichkeit als Klassifizierungsgrundlage ausgeht, ein für Blinde nicht relevantes Merkmal in den Vordergrund stellt. In Bezug auf Ähnlichkeit im Allgemeinen kann ihr Ansatz natürlich berücksichtigt werden. Insofern beschreiben die Ansätze das Phänomen linguistisch wertvoll, sind aber in ihrer Absicht, den Erwerbsvorgang von Sprache zu erklären, hier nicht weiter zu verfolgen.

Welche Ebene einer Wortbedeutung realisiert wird, ergibt sich, wie oben dargestellt, aus dem situativen Kontext und den Erfahrungen und Folgerungen der Sprecher. Insofern ist die Beobachtung der Erschließungsgeschichte, d.h. die kognitivistischen Herangehensweise unverzichtbar. Unter der Berücksichtigung der Situation ist

>44<

allerdings Roschs Theorie durchaus anwendbar, da gefragt werden kann, welche Prototypen unter bestimmten Erfahrungsgeschichten, z.B. Blindheit gewählt werden. Die linguistischen Ansätze müssten idealerweise ihren Horizont um das kognitions-theoretische Wissen erweitern.

Der begriffsorientierte Ansatz berücksichtigt wesentlich die Subjektivität und kommt so dem Interesse dieser Arbeit entgegen: Ausgehend von seinen Erfahrungen hat jeder Mensch eine eigene Auswahl von Merkmalen und auch diese Merkmale sind mit je eigenem Erleben gefüllt. Die individuellen Bedingungen, die

sie zu dem gemacht haben, was sie sind, interessieren im Zusammenhang mit dem Thema Sehschädigung besonders. Zu den von ihnen gebrauchten Worten interessiert der assoziierte Rahmen, der Kontext der Worte. Diesen zu beschreiben erlaubt eine qualitative Untersuchung der kindlichen Begriffe, die weit über die Möglichkeiten des Komponenten- oder Prototypenmodells hinausgeht, weshalb der begriffsorientierte Ansatz für diese Untersuchung am besten geeignet scheint. Im Hinblick auf die Schülergespräche zum Gottesbild eignet sich der Ansatz außerdem wegen des „nicht-dinglichen“ Inhalts. Die Komplexität dieses Themas lässt sich nicht mit dem merkmalsorientierten Ansatz fassen.

In Übereinstimmung mit den Homologie-Theorien soll die Wirkung, die die Sprache auf die Strukturierung von Vorstellungen hat, Beachtung finden. Ebenso soll die Tatsache, dass Erfahrungen, die aufgrund von Blindheit für die ganze Gruppe gelten könnten oder die aufgrund besonderer eigener Erlebnisse individuell das Verständnis mancher Worte geprägt haben, berücksichtigt werden.

Auch muss gerade vor dem Hintergrund der Kommunikation zwischen blinden und sehenden Menschen beachtet werden, dass Bedeutungen ausgetauscht werden, d.h., dass sie sich sozial konstruieren. Die Spannung zwischen der Individualität und der Sozialfunktion von Sprache lässt sich auf Basis der gegenübergestellten Theorien von Piaget und Wygotski nachvollziehen.

Das Adaptationsprinzip zeigt auf, wie dynamisch Sprache als Verständigungsmedium ist, so dass Grund besteht, Kindern als Gesprächspartnern bescheiden gegenüberzutreten. Ihre Redeweise drückt den Umstand aus, dass der Überschneidungsbereich, den Kommunikationspartner mit gemeinter Bedeutung gemeinsam betreten, meistens klein und dynamisch ist.

3. Sprache und Blindheit

Die bisherigen Überlegungen zur Komplexität semantischen Wissens haben zu der Ansicht geführt, dass die Sprecher sowohl auf die durch Erfahrung entstandenen Konstruktionen ihrer Wirklichkeit zurückgreifen wie auch im Diskurs miteinander sprachlich Wirklichkeit prägen. Die Bedeutungen von Worten unterliegen also einer Abstimmung des Einflusses des Diskurspartners mit den eigenen Vorstellungen. In ihrem Entwicklungsprozess betrifft dies funktionale, perzeptuelle und emotionale Merkmale, die gebraucht und immer wieder durch neue ersetzt werden. Das Thema dieser Arbeit greift nun aus den zahlreichen Bedingungen, die im Rahmen der Lerngeschichte Begriffe konstituieren, die Variablen Blindheit und Sicht heraus.

Inwiefern von diesen Variablen ein Einfluss auf die Konstruktion von Vorstellungen erwartet wird, wird in diesem Kapitel einleitend mit der Definition des hier verwendeten **Verständnisses von Blindheit** dargestellt. Angenommen wird, dass Blindheit in der visuell ausgerichteten Umgebung andere Bedingungen für die Umweltkonstruktion schafft. Das Sehen, bzw. Nichtsehen nimmt also qualitativen Einfluss auf die Vorstellungen und deren sprachlichen Ausdruck. Inwiefern das Lernen von Worten mit dem Aufbau von **Umweltkonzepten** verbunden ist, wird hier konkretisiert.

Danach wird dem **Stellenwert der Vorstellung** für die Kommunikation nachgegangen. Eine Frage, die hier gestellt wird, ist, inwiefern sich im Diskurs Unterschiede zwischen den von den Sprechern zusammengetragenen Begriffsvorstellungen überhaupt bemerkbar machen oder wann der Sprachgebrauch die Vorstellungen dominiert.

In Bezug auf den **Gebrauch von Sprache** wird anhand der blindenpädagogischen „Verbalismus-Debatte“ diskutiert, wie Sprache selbst unsere Auffassung von Wirklichkeit prägt.

Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse von empirischen Untersuchungen zu sprachlichen Äußerungen blinder Kinder beruhen auf unterschiedlichen Ansätzen und Methoden. Es wird kritisch gefragt, wie anhand bestimmter Begriffe und bestimmter Rahmenbedingungen in Bezug auf konkrete Situationen untersucht

>46<

wurde, ob es zu einem besonderen semantischen Wissen kommt. Das jeweilige Verständnis von Förderung wird kritisch beleuchtet.

3.1. Definitionen und Verständnis von Blindheit

Medizinisch und sozialrechtlich ist Blindheit über die Sehschärfe und das Gesichtsfeld definiert.

„Blindheit besteht, wenn die Sehschärfe bei intaktem Gesichtsfeld weniger als 1/50 [der Norm] beträgt. Blindheit im Sinne des BSHG besteht auch, wenn eine, Sehschädigung einer Herabsetzung von 1/50 gleichzusetzen ist.“ (BSHG §24, zitn. Reim 1990, 391)

Demzufolge kann bei Einschränkungen im Gesichtsfeld der Visuswert verhältnismäßig höher liegen. Lichtscheinlose Wahrnehmung liegt nicht bei allen als blind bezeichneten Menschen vor, sondern sie besitzen häufig Fähigkeiten im Umrisserkennen und Hell-Dunkel-Wahrnehmen (vgl. ebd.).

Die individuelle Ausgangslage des Kindes und pädagogische Situation sind damit allerdings nicht ausreichend beschrieben (vgl. Rath 1987, 16). Diese werden wesentlich durch die Bedingungen des Umfelds, also die Familie und Institutionen mitbestimmt. Kinder mit gleichen Visuswerten unterscheiden sich häufig stark voneinander hinsichtlich ihrer Wahrnehmungsleistungen entsprechend der unterschiedlichen Erfahrungen, die sie in ihrem Umfeld angeboten bekamen, bzw. machen konnten (vgl. Walthes 1999b, 166). Das gilt auch für ihr Umweltwissen und ihre Umwelterfahrung.

Nach der Neufassung der WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung (1998) wird eine Behinderung nicht länger defizitorientiert am Individuum beschrieben. Die neue, systemorientierte Sichtweise stellt eindeutig die positiven Möglichkeiten und Fähigkeiten des Menschen in Hinblick auf gesellschaftliche und soziale Teilhabe heraus (vgl. ICDH-2,2000, 17 u. 25).

Dieser Arbeit soll die Definition von Walthes zugrundeliegen, die Blindheit im obengenannten Sinne folgendermaßen beschreibt:

„Blindheit bedeutet für die betroffene Person Aneignung von Wirklichkeit und Wirklichkeitsgestaltung ohne oder weitgehend ohne visuelle Wahrnehmung. Blinde Kinder und Jugendliche sind in der Lage, Bedeutungen über akustische, taktile, haptische, kinästhetische, gustatorische und olfaktorische Sinnessysteme zu bilden und haben Strategien entwickelt, sich in einer überwiegend auf Visualität ausgerichteten Umwelt zu orientieren und mit dieser zu kommunizieren. Diese Strategien und Konzepte können durch günstige Lern- und Kommunikationsbedingungen unterstützt, erweitert und ggf. modifiziert werden.“ (Walthes 1999b, 166)

>46<

(Anmerkung zur Umsetzung: Die Seitenzahl 46 wurde im Original doppelt vergeben.)

3.2. Zwei Ansätze zur Analyse von Wortbedeutungen bei Blindheit

In dieser Definition finden sich die zwei bereits aufgezeigten Felder in der Wirklichkeitskonstruktion wieder, nämlich: (a) der individuelle Aufbau eines Umweltkonzeptes¹ und (b) die Kommunikation darüber. Beide ergänzen gegenseitig. In der blindenpädagogischen Forschung bezüglich der Entwicklung von Wortbedeutungen wurden sie jedoch selten beide gleichzeitig, sondern meist unterschiedlich berücksichtigt. Sie stellen quasi verschiedene Annäherungsweisen dar, die die individuelle und

die soziale Ebene der Bedeutungskonstruktion unterschiedlich betonen.

Focus auf den Umweltkonzepten

Als Vertreterin der Forschung, die einen starken Einfluss der nicht-sprachlichen Umweltkonzepten auf die Vorstellungen sieht, sei stellvertretend Dunlea (1989) genannt. Ihre Frage gilt dem Einfluss der grundlegenden, konzeptuellen Strategien, mit denen sich ein Kind seine Umwelt aneignet, z.B. Objektpermanenz, Erhaltung der Menge, Klassifikation, Verallgemeinerung, Vergleich. Dunlea geht davon aus, dass diese Leistungen von blinden Kindern aufgrund eines angenommenen eingeschränkten Zugangs zur Umwelterkundung verzögert erworben werden (vgl. Warren 1994, 62ff).

Nach Dunlea gibt es hier eine Rückwirkung auf den Spracherwerb und so fundamentale Unterschiede in der Begriffsbildung zwischen sehenden und blinden Menschen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Kinder ohne gleichen konzeptuellen Hintergrund gleich gut sprechen lernen.

The "process which enables young sighted children to abstract critical features of a referent and to extend the domain of early words is not functioning at the same level for blind children at the onset of language" (Andersen et al. 1984, 656).

Andersen et al. folgen hier der klassischen kognitivistischen Theorie, nach der sich ein Wort quasi als ein „label“ nachträglich auf ein fertiges Konzept aufsetzt (vgl. Warren, 138), ein Vorgang, der bei mangelnder Konzeptentfaltung nicht ausgeführt werden kann.

¹ In der pädagogischen Literatur wird vermehrt auf die Bezeichnung „Konzept“ zurückgegriffen, wenn von handlungsbezogenen Vorstellungen über Umwelt die Rede ist. Das englische „concept“, das als Übersetzung für Begriff bereits eingeführt ist, zeigt die enge Verbindung zum Bereich zum

Thema Semantik auf „Begriff“ sowie „Konzept“ werden in Folgenden synonym verwendet.

>47<

Weiterhin sind aufgrund des Gebrauchs des Tastsinnes die Erfahrungsweisen der Realobjekte anders. Diese andere „data base“ (Santin & Simmons 1977, 429) könne nach Meinung der Autoren nicht zu einem dem sehenden Eindruck vergleichbaren, sondern müsse zu einem nicht ausreichenden Bedeutungsverständnis führen.

Focus auf dem Gebrauch von Sprache

Vertreter der anderen Forschungsrichtung gehen davon aus, dass blinden Menschen gleichermaßen funktionale Umweltkonzepte zur Verfügung stehen wie den sehenden. Mit den gleichen konzeptuellen Strategien können beide Gruppen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Wahrnehmungsbereichen Worte und Bedeutungen konstruieren, die für Ausdruck und Kommunikation passend sind. Landau (1983) kommt nach der Untersuchung der ersten Äußerungen blinder Kinder zu dem Ergebnis, dass ihr Sprachwissen nicht eingeschränkt ist,

”there is no evidence [...] that blind children cannot express words for the concepts normally expressed by young children.“ (Landau 1983, 66).

Die Untersuchungen, die den Schwerpunkt auf den Gebrauch von Sprache legen, finden überwiegend Gemeinsamkeiten zwischen dem von sehenden und blinden Kindern. In einigen Beispielen stellt sich eine wahrnehmungs- und situationsspezifische Prägung ihrer Wortbedeutungen heraus. Im zweiten Teil des Kapitels wird dies genauer diskutiert werden.

3.3. Zum Einfluss der Umweltkonzepte auf Bedeutungsentwicklung

Der gemeinsame Gebrauch von Sprache bei blinden und sehenden Kindern lässt nach Dunleas Ansatz keinen Rück-

schluss auf ähnliche zugrundeliegenden Strukturen und ähnliche sprachliche Fähigkeiten zu.

”It is dangerous, however, to assume from such a surface analysis that the underlying lexical systems are the same“ (Andersen et al. 1984, 652).

Zum Verständnis dieser These ist es sinnvoll, sich mit dem von Dunlea aufgeführten Charakter der Umweltkonzepte auseinanderzusetzen, von denen blinde Kinder beim Spracherwerb ausgehen.

3.3.1. **Formale Merkmale in der frühen Sprache blinder Kinder**

Klassifikation

Ein wesentlicher Unterschied in den Umweltkonzepten blinder Kinder besteht nach Dunlea darin, dass sie weniger gut Kategorien bilden können als sehende (Dunlea

>48<

1989, 42). Sie haben aufgrund geringerer Umwelterfahrung Schwierigkeiten, kritische Merkmale an verschiedenen Objekten oder Situationen festzustellen und nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden zu **klassifizieren** (vgl. Dunlea 1989, 161). Ohne diese Voraussetzungen (Anmerkung zur Umsetzung: Tippfehler im Original) fällt es schwer, auch Worte zu verallgemeinern, so dass blinde Kinder sehr konkret Dinge benutzen, erkennen und benennen. Die untersuchten blinden Kinder erfinden seltener Worte und stellen Hypothesen über Wortbedeutungen auf. ”There were no ideosyncratic forms in the blind children's lexicons“ (Andersen et al. 1984,653).

Das Vorgehen, Bedeutungskontexte von Worten zu **überdehnen**, findet sich ebenso selten. Folglich bleiben sie dem Gebrauch von bereits erworbenen Worten lange treu, „there was a zero mortality rate for early words“ (ebd.). Bei sehenden Kindern, wird, wie Stern zeigte, ständig ein Wort durch ein anderes abgelöst. Dadurch

dass blinde Kinder den direkten Kontakt mit einem Gegenstand benötigen, um auf ihn aufmerksam zu werden, lernen sie ein neues Objekt oft durch Bezugspersonen kennen, die es immer gemeinsam mit dem Namen einführen. So kommen sie insgesamt seltener in die Verlegenheit, ein Objekt nicht benennen zu können als sehende (Bigelow 1987, 55). Dies würde wenigstens auf der taktilen Ebene von konkreten Objektbegriffen erklären, warum blinde Kinder weniger überdehnen und weniger idiosynkratische Neuschöpfungen gebrauchen - für auditive Eindrücke sowie abstrakte Konzepte gilt es jedoch nicht.

Wegen des geringeren Weltwissens können die Kinder auch weniger indirekte Informationen aus sprachlichen Mitteilungen entnehmen (vgl. Dunlea 1989, 161) und haben auch inhaltlich weniger Motivation, sich am Gespräch zu beteiligen (vgl. Dunlea 1984, 238).

Egozentrismus

In der Untersuchung der frühen Sprache blinder Kinder fällt auf, dass sie hauptsächlich ihre eigenen Handlungen und Bedürfnisse ausdrücken und nicht die von anderen kommentieren (vgl. Bigelow 1990, 414). Dies weist auf die Schwierigkeit hin, eine nicht-egozentrische Perspektive (vgl. ebd.) einzunehmen. Bei hinweisenden Worten wie Pronomen oder Ortsbezeichnungen wird die Schwierigkeit zu dezentieren deutlich, da blinde Kinder ohne ausreichende Kenntnis

>49<

um den richtigen Bezug des Wortes sich selbst länger mit der dritten Person oder dem Eigennamen bezeichnen (McGuire & Meyers 1971, zit.n. Warren 1994, 147).

Spezieller expressiver Sprachstil

Bigelow bezeichnet den Sprachstil der Kinder nach Nelson als „expressiv“, in Abgrenzung von einem „referentiellen“, da sie Sprache sozial-interaktiv und eher speziell als verallgemeinernd

gebrauchen. Die Anzahl der spezifischen Nomen ist überdurchschnittlich hoch (vgl. Bigelow 1987, 52ff).

Soziale Funktionswörter sowie Fragen stellen nach Dunlea einen Weg der Kompensation dar:

”The use of requests and attention getting devices by the blind children constitute a highly adaptiv strategy since it enables them to increase their participation in and across to the environment” (Dunlea 1989, 160).

Blinde Kinder kommentieren häufig gemeinsam erlebte Ereignisse oder eigene Handlungen, weil sie sich hier eines gemeinsamen Bezugspunktes sicher sein können, ähnlich wie sehende Kinder über Spontaneindrücke des Augenblicks Bezug nehmen (Dunlea 1984, 240). Das Frageverhalten der Bezugsperson bestärkt dies. Diese stellt eher die Aufgabe, ein Objekt zu bestimmen (Dunlea 1989, 17, auch Bigelow 1987, 55) oder gibt Beschreibungen zu einem Objekt, als dass sie auf Aktivitäten anderer eingeht. So wird das Kind im Gebrauch von Worten zu perzeptiven Merkmalen angeregt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich in den aufgezählten Bereichen Überdehnung, Neuschöpfung von Worten, bei hinweisender und kommentierender Sprache Faktoren auf den frühen Sprachstil auswirken, die mit Blindheit in Zusammenhang stehen.

3.3.2. Relativierung des Umwelteinflusses

Nach Dunlea stehen also die Umweltkonzepte in enger Verbindung mit den sprachlichen. Von kognitiven Fähigkeiten aus vollzieht sie Rückschlüsse auf die sprachlichen, womit sie sich in die Reihe der kognitiven Theoretiker stellt. Sie betont:

”What appears to be a universal ontogenetic progression in the aquisition of language cannot be fully actualized in the absence of a supporting conceptual framework“ (Dunlea 1989, 162),

Dunleas Ergebnisse zum Charakter der frühen Sprache blinder Kinder geben wichtige Hinweise für ihre Förderung. Allerdings bleibt ihr Ansatz einseitig, da er

>50<

die Interaktion des Kindes mit seinen „Ansprechpersonen“ nicht berücksichtigt und die innersprachlichen Entwicklungsvorgänge nicht würdigt. „Conceptual framework“ bezieht sie auf außersprachliche Konzepte. Innersprachliche Beziehungen, die Bedeutungslernen fördern und die Tatsache, dass der Gebrauch der Sprache Bedeutung schafft, werden von diesem Ansatz nicht berücksichtigt. ² Warren kritisiert die Wertigkeit, die hinter ihrem Ergebnis steht:

”The finding that children with visual impairments over-extended less supports the notion that they may tend to accept limited meanings for words rather than actively operating on them within a larger cognitive framework. [...] They argued that the differences in language meaning reflect differences in the richness of the underlying concepts that the words represent. In a sense, this is a very much refined version of the verbalism issue.“ (Warren 1994, 145).

Dunlea stellt weiterhin nicht deutlich genug heraus, dass ihre Aussagen nur für das allererste Lernen nachgewiesen sind. Stattdessen prognostiziert sie:

”The same failure to extract and classify information during the single-word period presumably prevents the blind child from extracting and encoding information **about** entities in early combinatorial speech.“ (Dunlea 1984, 239f)

Folgende Untersuchungen widersprechen Dunleas Ergebnis, nach dem bei blinden Kindern aufgrund anderer Umweltkonzepte generell Schwierigkeiten im semantischen Lernen zu erwarten sind:

Bigelow zeigt in einer Parallel-Untersuchung zur Entwicklung von Objektpermanenz und Spracherwerb, dass der Zusammenhang von sprachlicher und nicht-sprachlicher Kognition nicht in jedem

Fall besteht. Während sich das Schema Objektpermanenz mit bis zu einjähriger Verzögerung entwickelt, ist das bei den ersten Worten nicht der Fall (vgl. Bigelow 1990,416f).

In einer älteren Studie von 1970 zum „Nicht-sprachlichen Lernen von Begriffen“, d.h. zu Kategorisierungsprozessen an taktilen und akustischen Material, nimmt Hudelmayer zunächst bei älteren blinden Schülern eine „im Durchschnitt geringere Fähigkeit konzeptuellen Erfassens von wie auch immer gearteten non-verbale Wahrnehmungen“ (Hudelmayer 1970, 99) an. Er konnte eine supramodale Wirkung der „visuellen Deprivation“ jedoch nicht bestätigen. Während sich die Leistungen der

² Das gegensätzliche Extrem zu Dunlea zeigt sich im blindenpädagogischen Diskurs z.B. bei Steinberg (1955), auch Moor (1965): „begriffliches Denken vollziehe sich stets in Worten, sei ein inneres Sprechen. Dementsprechend werde auch die Denktätigkeit des Blinden, der ja die Sprache voll beherrscht, nicht beeinträchtigt“ (Moor 1965 zit.n. Hudelmayer 1970, 51).

>51<

40 blinden Schüler von 9 bis 15;2 Jahren am taktilen Material signifikant von denen der sehenden Vergleichsgruppe unterschieden, gleichen sie sich für die auditiven Merkmalsreihen, die ähnliche logische Anforderungen stellten. Hudelmayer folgert hieraus, dass die Ergebnisse zur Klassifikation, die alle im taktilen Bereich erhoben wurden, neu diskutiert werden müssen. Nach diesem Ergebnis muss eine Abhängigkeit der Klassifizierungsfähigkeiten von den verschiedenen Modalitäten in Betracht gezogen werden, d.h. die Validität der Versuche, die ausschließlich das Tasten beanspruchen, bezweifelt werden. ³

Die Befähigung des blinden Kindes zur Sprache trägt nach Hudelmayer den entscheidenden Teil dazu bei, dass die Auswirkung der „Erfahrungsrestriktion“ auf die kognitive Entwicklung (vgl. ebd., 176) relativiert, nach Hudelmayer „kompensiert“ wird.

„Für das blinde Kind ist die Sprache eine Repräsentationsweise, deren Beherrschung es voll fähig ist, in der es keinen Behinderungen ausgesetzt ist und der es sich vielleicht mit besonderer Motivation zuwendet. Sprache aber enthält in ihren Regeln operative Strukturen [...] und fördert so, einmal erlernt, auch nichtsprachliche Aktivitäten.“ (Hudelmayer 1970, 176f).

Anders als Dunlea sieht er hier keine Einschränkung des Spracherwerbs durch eingeschränkte Umweltkonzepte, sondern erkennt deren rückwirkende positive Beeinflussung. Dieses Ergebnis zeigt eine Distanz zu seinem ursprünglichen Ansatz der Untersuchung, nach dem Blindheit generell kognitive Prozesse beeinflusst.

Auch Dobslaw (1993) hat das Klassifizierungsvermögen von je 22 blinden und sehenden Kindern und in Interviews die Inhalte ihrer Wortbedeutungen untersucht und widerspricht Dunlea in Bezug auf die Fähigkeiten des Klassifizierens.

„Die Ergebnisse erbrachten, daß sich die Blindheit nicht auf die Fähigkeit der Kinder auswirkte, Objekte in Klassen von Objekten zusammenzufassen, unabhängig vom gefragten Abstraktionsniveau.“ (Dobslaw 1993, 175).

Eine sich zwangsläufig negativ auswirkende Abhängigkeit zwischen Blindheit und dem Aufbau kognitiver Schemata kann also ausgeschlossen werden. Darüberhinaus ist nicht geklärt, ob Blindheit Klassifikationsfähigkeiten generell behindert.

3.3.3. Fördernde Umweltbedingungen

Finello, Hanson und Kekelis (1992) stellen die große Bedeutung des Sehens dafür heraus, über das Spiel Symbolgebrauch und andere Umwelterfahrungen zu erwerben

³ Zum funktionalen Gebrauch von akustischer Gliederung zur Durchgliederung von Reihen und Klassifizierung vgl. auch Csocsán 1999, 9f.

und nennen Strategien, die die Entwicklung von Konzepten fördern (Finello et al. 1992,43 ff):

Sie raten, blinden Kindern neue Objekte nahe zu bringen, indem sie eher beschrieben als benannt werden, so dass sie neben dem Namen auch immer etwas über die Funktion lernen. Durch Nachahmungs-, Vergleichs- und Suchspiele zur Paarbildung soll die Fähigkeit zur Kategorisierung gefördert werden. Die Problemlösefähigkeit soll mittels Erklärungen darüber, was in der Umgebung passiert, wie auch durch Rätsel und Kombinationsaufgaben geschult werden.

Finello et al. raten, Ansprüche an das Kind zu stellen, indem es seine Wünsche selbst verbalisieren soll und generell hohe Erwartungen sowohl an die sprachlichen wie auch kognitiven Kompetenzen zu haben. Diese Haltung bewahrt davor, die Kinder zu unterfordern.

Der Erfahrungshorizont spielt also die wesentliche Rolle dabei, Umweltkonzepte zu entwickeln und auch Wortbedeutungen ausdifferenzieren zu können:

”Where relevant experiences is lacking, concepts cannot develop, and where concepts are lacking, word meanings cannot be learned.“ (Landau 1983, 63).

Hier zeigt sich die Zusammengehörigkeit der unterschiedenen Bereiche der „Umweltkonzepte“ und des „kreativen Gebrauchs“ eines Wortes. In diesem förderungsorientierten Sinn ist die Kenntnis über die Strategien blinder Kinder, Umwelt zu erfahren und Bedeutungen zu konstruieren, außerordentlich wichtig. Die Förderung sollte darin ansetzen, den Kindern eine vielfältige und sie nicht unterfordernde Umwelt anzubieten.

3.3.4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich aus der Beschäftigung mit der frühen Sprache blinder Kinder schließen, dass sie einen eigenen

Charakter aufweist und sie nicht außerhalb der gesamten Lernumgebung des Kindes, in dem Umweltkonzepten erworben werden, gesehen werden kann. Der Einfluss der Umweltkonzepte kann jedoch aufgrund der Gegenbeispiele nicht derart gravierend sein, wie Andersen et al. (1984) behaupten. Ein allgemeiner Kausalzusammenhang zwischen außersprachlicher und sprachlicher Kognition ist nicht gerechtfertigt, da innersprachlich und in Bezug auf auditive Reize durchaus richtig klassifiziert wird.

Die Untersuchungen weisen darauf hin, dass Erfahrungen und angemessene Ansprüche an das Kind eine differenzierte Sprache ermöglichen.

>53<

3.4. Zum Einfluss des Erfahrungswissens auf den Inhalt der Sprache

Folgen wir der Annahme, dass Unterschiede im Erwerb der Umweltkonzepte den Spracherwerb nicht zwangsläufig erschweren, sondern ihn qualitativ beeinflussen, lohnt es sich, einige inhaltliche Merkmale der Sprache der blinden Kinder in Bezug zu ihrer Erfahrung zu stellen.

3.4.1. Die Bedeutung perzeptueller Merkmale

Nach Bigelows Untersuchung (1987) gebrauchen blinde Kinder weit mehr Objektnamen aus dem häuslichen Bereich als von draußen und von Dingen, die sich nicht ihrer Wahrnehmung entzogen, wie z.B. Musik, Backofengeruch oder Sand, Dinge, die sie unmittelbar selbst erfahren und die sinnlich unterschiedlich extrem auftreten können.

”Self-action and perceptual change are salient variables for young blind children as they are for young sighted children. The major difference is that perceptual change for the blind children comes from modalities other than vision.“ (Bigelow 1987, 52).

Bei dem Spiel mit einem rollenden Ball hingegen liegt es außerhalb des kindlichen Erfahrungsbereichs, die Bedeutung von „zurollen“ zu verstehen. Ein blindes Kind kann die Eigenschaften eines Balles beschreiben wie auch seine Funktion, sich über eine Ebene rollen zu lassen, nicht aber die Bewegung zu ihm selbst hin geschweisedenn von der eigenen Hand fort, ohne das Ereignis insgesamt verstanden zu haben (vgl. Dunlea 1984, 239).

Dobslaw (1993) knüpft, um den Charakter von Wortbedeutungen bei blinden Kindern zu beschreiben, bei der Beobachtung an, dass sie bei der Untersuchung eines Objektes nicht ganzheitlich, sondern sukzessiv von Einzelmerkmal zu Einzelmerkmal vorgehen. Dies entspricht eher der klassischen Merkmalstheorie nach Clark als dem Prototypenansatz. Die Merkmale haben selbst allerdings eine Extension:

„Blinde haben [...] im eigentlichen Sinne keinen ‚Prototypen‘ einer Kategorie, aber sie können prototypische Merkmale haben, die ein besonders guter Indikator für die Identität eines Objektes sind. [...] Merkmale werden nicht als aufsummierbare Bedeutungseinheiten aufgefaßt, sondern ihrerseits wieder als ‚Begriff‘, in dem sich Erfahrungen, Bewertungen und Schlußfolgerungen über dieses Merkmal verdichten.“ (Dobslaw 1993, 171).

Merkmale erlangen ihre Bedeutung nicht erst im Verhältnis zu anderen, sondern haben schon für sich allein eine Gestalt. Dobslaw erkennt damit einen qualitativen Unterschied der Bedeutungen bei sehenden und blinden Menschen an.

>54<

Die unterschiedlichen Erlebnisweisen von Umwelt finden sich auch in der Frage danach wieder, welche Objekte als besonders typisch für eine Begriffsklasse empfunden werden. Entsprechend des Prototypenansatzes nach Rosch haben z.B. die meisten Menschen zum Oberbegriff „Vogel“ ähnliche Kenntnisse über einzelne Arten (vgl. Kapitel 2.3.2.). Blinde Menschen weichen davon ab. Von der Liste der allgemein „typischen Vertreter“

nannte in einer Vergleichsuntersuchung unter Blinden z.B. ein Schüler zwar dieselbe Nr.1, aber ansonsten sämtlich andere.

”For some participants, examples of forms regarded as lower prototypes by the Rosch norms may, indeed, be regarded as highly prototypical by persons with visual impairments“ (Zeppuhar & Walls 1998,821).

Zu bestimmten Kategorien wurden besonders viele Mitglieder genannt. Hier sahen die Autoren überwiegenden Einfluss von sensorischen Erfahrungen. Die signifikant umfangreichsten Kategorien waren Früchte, Gemüse und Kleidung (ebd., 820) gegenüber Sport, Fahrzeugen und Waffen, zu denen zwar sprachliches Wissen vorhanden war, die aber weder prägnante auditive, gustatorische noch haptische Eindrücke liefern.

”Concept knowledge that is language based (derived from verbal discussion) may be extensive but does not contribute to the depth of knowing that direct sensory experience does“ (ebd., 821).

3.4.2. Die Bedeutung funktionaler Merkmale

Nicht nur aus perzeptuellen, sondern auch aus funktionalen Merkmalen wird die Bedeutung von Objekten konstruiert. Nach Doblau (1993) klassifizieren blinde Kinder bestimmte Utensilien auch nach Situationen, d.h. sie betteten ihren Gebrauch in eine Szene ein, was die Dominanz der rein perzeptuellen Beschreibungsebene relativiert.

„Das bedeutet, daß blinde Kinder nicht an perzeptuellen Merkmalen eines Objekts ‚kleben‘, wenn sie es identifizieren und kategorisieren.“ (Dobslaw 1993, 168).

Je nach Objekt und Erfahrungsreichtum an verschiedenen Situationen variieren sie den Beschreibungsmodus. Damit ist nicht generell der Bedeutung perzeptueller Merkmale widersprochen, wie Nelson dies tut (vgl. Kapitel 2.4.1.). Vielmehr muss Nelsons Hypothese der Funktionalität mit den Situationen in

Zusammenhang gebracht werden, die blinde Kinder über ihre Wahrnehmung erschließen können.

Die Wissensbasis der blinden Kinder nimmt bei Objekten ab, die eine hohe Eigenaktivität haben, wie z.B. Schäferhund, Huhn, Fahrrad, besonders, wenn sie nicht selbst an der Bewegung beteiligt sind (vgl. Dobslaw 1993, 168f). Ein

>55<

vorbeifahrendes Auto kennen sie ähnlich wie den rollenden Ball nur punktuell, also perzeptuell. So suchen sie für seine Beschreibung den Bezug zur eigenen Person (im Sinne von: „Ich sitze hinten.“ oder: „Die Oberfläche ist glatt.“), nennen aber „kaum personenunabhängige situationsspezifische Funktionen (z.B. ein Auto kann ein anderes überholen) oder geben Ziel-Mittel-Angaben“ (Dobslaw 1993, 161). Stattdessen weichen sie hier regelmäßig auf konstante perzeptuelle Merkmale aus (ebd., 160), weil diese zuverlässiger sind, wie Dobslaw vermutet (ebd., 162).

Anderson & Olsen (1981) interviewten je zehn blinde und sehende Kinder im Alter von 3 bis 9 Jahren zu Begriffen von Objekten, die sich gut mit einer Hand ertasten ließen und anderen, die dafür zu groß waren. Es stellte sich heraus, dass die blinden Kinder insgesamt differenziertere und mehr Beschreibungen zu den gesamt tastbaren Objekten abgeben konnten, die sehenden mehr zu den übrigen. Wie bei Dobslaw beschrieben die blinden zu den tastbaren Objekten signifikant mehr funktionale Merkmale als perzeptuelle (vgl. Anderson & Olson 1981, 167). Perzeptuelle Merkmale werden also besonders dann betont, wenn sich die Objekte nicht funktional erfahren lassen, wofür ihre Größe ein Kriterium darstellt.

3.4.3. Fazit

Angesichts dieser Flexibilität der Äußerungen kann zwar dem Ergebnis von Anderson & Olson (1981) zugestimmt werden, dass blinde und sehende Kinder qualitativ unterschiedliche Merkmale an Objekten beschreiben. Allerdings sind die Unterschiede nicht

an den blinden Kindern festzumachen, die automatisch perceptive Merkmale favorisierten, sondern in Zusammenhang mit der Situation „auf den Aufforderungscharakter der präsentierten Stimuli zurückzuführen“ (Dobslaw 1993, 162).

Da blinde Kinder ein Objekt eher sukzessive erkunden, erfahren sie auf diese Weise ihre Umwelt unterschiedlich zu sehenden Menschen, die vieles simultan und auch in Bewegung erfassen. Vermutlich bauen sie hierbei ihr Erfahrungswissen aus bedeutungsvollen Einzelmerkmalen auf, wobei ein Kenntnis von Situationen und Funktionen wichtiger wird, um Kohärenz zu erreichen (vgl. ebd.).

>56<

3.5. Der Stellenwert von Vorstellungen in der Kommunikation

Nachdem Überlegungen zu charakteristischen Eigenschaften der Umweltkonzepte blinder Kinder und deren Abhängigkeit zur Sprache angestellt wurden, soll jetzt danach gefragt werden, inwiefern sich diese Vorstellungen in der Kommunikation bemerkbar machen. Hierzu sollen die Ergebnisse von Untersuchungen vorgestellt werden, die den Fokus auf den Gebrauch von Sprache bei älteren blinden Kindern gelegt haben. Mit der Erhebung von Assoziationen zu Begriffen fragen die Autoren nach den qualitativen Inhalten von Wortbedeutungen. Sie gehen prinzipiell davon aus, dass die mit den Bedeutungen verbundenen Vorstellungen bei blinden und sehenden Menschen grundsätzlich von den gleichen Denkstrukturen geprägt werden. Mögliche qualitative Unterschiede nehmen sie an, weil sie von einem Zusammenhang zwischen der Wahrnehmungs- und Repräsentationsweise ausgehen.

„[...] for children, the lexical meaning of words gains structure from the way they perceive and mentally represent objects“ (Bloom 1975, zit.n. Anderson 1984, 206).

„Mentally represent“ meint hier wie auch das in der Literatur vorkommende „imagery“ die bildhaft arrangierte Vorstellung zu einem Wort, die aus Handlungen und perzeptuellen Erfahrungen entsteht. Soweit sie das Thema Wortbedeutungen betreffen, sollen auch sie diskutiert werden.

Zusätzlich sollen im Hinblick auf die eigene Untersuchung die Methoden kritisch verglichen werden.

3.5.1. Affektive Konnotationen zu Begriffen

DeMott (1972) fragte mithilfe des sogenannten semantischen Differentials nach der Qualität des affektiven Bedeutungsgehalts von Begriffen. Dabei entscheiden die Teilnehmer nach einer Skala, wie gut je ein Adjektiv aus insgesamt 15 Gegensatzpaaren auf einen Begriff zutrifft.⁴ Insgesamt gibt die Untersuchung einen Einblick in die affektive Bedeutung der Begriffe in Abhängigkeit zum Sehvermögen, den visuellen Merkmalen der Begriffe und ihrem Grad von Abstraktheit. DeMotts Ergebnisse kommt aufgrund der großen Stichprobe von je 41 blinden und sehbehinderten und 61 nicht-sehgeschädigten Schülern eine besondere Aussagekraft zu. Den blinden Teilnehmern im Alter von 6;5 - 19;2 Jahren ordnete er von Alter, sozialem Hintergrund und IQ passende Schüler aus den anderen Gruppen zu.

⁴ Es handelt sich um die Paare: slow-fast, long-short, weak-strong, hard-soft, sweet-bitter kind-cruel, dull-sharp, good-bad, heavy-light, hot-cold, happy-sad activ-not active, large-small, excitable-calm, pretty-ugly (zit. n. DeMott, 3). Die Adjektiv-Paare nach Osgood (1952) lassen sich in drei Gruppen gliedern: solche, die eine Wertigkeit, Kraft bzw. Aktivität ausdrücken (vgl. DeMott, 6).

>57<

Die 15 Begriffe⁵ unterschieden sich hinsichtlich ihrer visuellen Bedeutung und ihrer Konkretheit. Besonders, weil DeMott auch Assoziationen zu dem Begriff „Gott“ sammelte, ist es bedauerlich, dass er nicht detailliert aufführt, wie die Kinder ihre Auswahl aller

Adjektive für jedes einzelne dieser Konzepte trafen. Zusammenfassend stellt DeMott dar:

”As measured by the semantic differential, words, whether representing abstract concepts or concret objects, have much the same meanings for blind, several visually impaired, and normally sighted subjects. [...] The failurer of concepts having visual components to affect differentially individuals with varying amounts of vision provides support to a word-word basis for the aquisition of meaning „ (DeMott 1972, 7).

Ob die Begriffe visuelle Merkmale transportieren oder nicht, unterscheidet die Konnotationen also nicht. Er findet ”no significant differences in the meaning of general concepts as a function of visual experience“ (ebd., 8). Unterschiede in den Vorstellungen zwischen blinden und sehenden Teilnehmern werden hier, wenn es sie gibt, nicht offensichtlich. Der Gebrauch von Sprache hat alle die gleichen Konnotationen erlernen lassen, was DeMott nicht als Problem betrachtet. Er befürwortet zwar auch das Kennenlernen der Originalreferenten, dies sei jedoch nicht die Bedingung dafür, von ihnen zu sprechen.

”It is the function of language to communicate meaning. Experience and similiarity with many objects in a variety of settings should be pursued for its contribution to intellectual development and not as a substitute for language as is often implied by studies of verbalism. A more complete communication vehicle is opened for the blind by encouraging as wide a range in vocabulary as possible“ (ebd.).

Hier stellt DeMott deutlich das Verhältnis von Erfahrung und innersprachlichem Lernen heraus, die nicht voneinander getrennt werden dürfen.

Vorausgegangene, ähnlich verlaufene Untersuchungen von Mannich (1963) im deutschsprachigen Raum und Zahran (1966) haben sich somit durch DeMott bestätigt. Mannich stellte bei den Begriffen „Ich jetzt“ und „Ich als Erwachsener“ signifikant andere, eher negative Assoziationen fest als bei der sehenden Vergleichsgruppe (vgl. Hudelmayer 1970, 93).

Die Grenzen des semantischen Differentials sind offensichtlich: Jede weitergehende Interpretation würde eine eigenständige Untersuchung zum Begriff, hier dem allgemeinen Aufbau des Selbstbildes nötig machen und dann gezielt Situationen und Erklärungsstrategien der befragten Schüler erheben.

⁵ Haube, Pflug, Reis, Eichhörnchen, Stadt, Wolken, Feuer, Hippie, Aufruhr, Slum, Soldat, Amerika, Angst, Freund und Gott.

>58<

Fazit

Insgesamt zeigen diese Untersuchungen, dass die blinden Teilnehmern (Anmerkung zur Umsetzung: So im Original) die gleichen affektiven Konnotationen assoziieren wie sehende. Dies gilt auch für Begriffe mit hohem visuellen Bedeutungsgehalt. So geben sie z.B. auch bei Begriffen wie „Wolke“, die sie ausschließlich aus verbaler Beschreibung kennen, die gleichen Konnotationen an. Auf rein sprachlicher Ebene und aufgrund einer Auswahlmöglichkeit ist dies nicht verwunderlich, da hier beide Gruppen auf konventionelle und ausschnitthaft angebotene Bedeutungen zurückgreifen konnten. Um qualitative Aussagen über den weiteren Inhalt der Begriffe machen zu können, wären Fragen zum individuellen, situativen Zugang nötig.

3.5.2. Freie Explorationen zu Begriffen

Boldt (1966) fragte nach Erklärungshypothesen von 103 blinden und hochgradig sehbehinderten 7- bis 17-jährigen Schülern zu Begriffen aus Natur und Technik wie „Gewitter“, „Mond“ und „Fernsehen“ (vgl. Hudelmayer 1970, 94). Er berücksichtigte die Erfahrungsmöglichkeit und die Komplexität des zu erklärenden Objekts sowie auch die Zugangsweise des Kindes mit seinen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen.

Leider liegt die Untersuchung soweit zurück, dass von den Aussagen der Schüler nicht auf das Wissen der heute lernenden Kinder geschlossen werden kann. Die Erfahrungsweisen haben

sich aufgrund der Medienpräsenz generell zugunsten verbaler und virtueller Informationsebenen verschoben und in dieser Qualität stark erweitert, wie auch die allgemeine Bedeutung der damaligen technischen Neuerungen heute eine völlig andere ist.

Ilg (1989) hat Definitionen und Assoziationen von vier Genfer Schülern im Alter von 9-8, 10;4, 14;3 und 16;2 Jahren zu 64 Begriffen⁶ erhoben. Sie betont, dass in den subjektiven Assoziationen die Sehschädigung häufig ein Thema war (vgl. Ilg 1989, 126), was in keiner anderen Untersuchung beschrieben ist. Nach ihrem Ansatz sind die Beschreibungen dann adäquat, wenn aufgeführte visuelle Eigenschaften als solche gekennzeichnet sind und sich die Schüler davon mit Ausdrücken wie „man sagt, dass...“ distanzieren.

⁶ 25 taktil erfassbare Begriffe, jeweils fünf akustisch, visuell und durch die anderen Sinne erfahrbare Begriffe, jeweils drei, die Gefühle, Beziehungen, Raum-Zeit-Erleben und Bewusstseinszustände betreffen Außerdem je fünf komplexe Objekte wie z.B. Wald und negative Objekte wie z.B. Loch.

>59<

Die Schüler weisen neben sehr detaillierter Darstellung der Form häufig auf akustische Merkmale hin, z.B. bei einem Trinkglas, das normalerweise keine Geräusche abgibt:

”ça me fait penser, quand on casse un verre... quand on le fait tomber par terre, au bruit que ça fait“ (Mädchen, 10;4 J., ebd., 52).

Bei Worten mit starken visuellen Eigenschaften wie „Schatten“ betont das Kind, dass das nur ein Wort für Sehende sei (vgl. ebd., 54). Bei einigen Begriffen finden sich bei demselben Mädchen Assoziationen, die mit der Sehschädigung zusammenhängen können, z.B. bei „Einsamkeit“:

”qu'il y a un film et puis... et puis tout le monde qui rigole quand on ne sait pas pourquoi, c'est barbant, parce qu'on se trouve tout seul dans son coin!“ (ebd., 54).

Zu „Loch“ gibt sie als erste Assoziation an, dass man hineinfallen kann.

Das jüngste Kind wies eine Kombination von schulischem Wissen und eigener Erfahrung auf: zu „Sonne“:

„c'est quelque chose de rond qui lance des rayons... enfin pas qui les lance, mais qui les envoie. Et puis ça donne bon chaud; le soleil c'est une planète. (Ben, ça me fait penser que j'aime le soleil)“ (ebd., 56)

oder zu „Wolken“:

„C'est une forme qui vole dans le ciel et puis on m'a dit que c'est une espèce d'ouate. C'est un mélange d'air. (Quand le temps est nuageux, c'est qu'il va pleuvoir)“ (ebd.).

Anderson (1984), der Wortdefinitionen ⁷ unter je zehn blinden und sehenden Kindern (3-9 J.) erhob, spricht von einem eigenständigen Gebrauch der Worte bei den blinden Kindern (Anderson 1984, 167). Ihre Basis sind eigene geistige Vorstellungen, die durch auditive und taktile Erfahrungen geprägt ist. Daher fragt er:

„Do the mental images or object concept of blind children cause them to impose a different meaning on the symbol (word) used for an object?“ (ebd., 209).

Eine hohe Ähnlichkeit in den verwendeten Wortbedeutungen ist das Ergebnis:

„Nevertheless, the data do not suggest that the mental images or concept of objects that blind children develop through nonvisual experiences significantly deviates from those acquired by sighted children through visually guided actions“ (ebd.).

Anderson nimmt an, dass beide Gruppen Konzepte auf Basis von „firsthand, action-oriented experiences“ haben (ebd.). Für die Praxis rät er zu Programmen auf derselben Grundlage und zu „systematic methods of tactually obtaining information“ (ebd.) wie

auch immer wieder neuem, unterschiedlichen Gebrauch von Objekten, um die Vielseitigkeit von Kombinationen aufzuzeigen.

⁷ "ball, pencil, spoon, key, comb, block, cup, brush, doll, and rope", bzw. "tree, car, yard, house, bush, street, wall, bus, door, and building"

>60<

"Since blind children cannot imitate the exploratory and play behavior of other children whom they cannot see, teachers and parents must model ways to explore and assist them to invent or discover new and different uses for objects (Olson, 1981, zit.n. Anderson, 209).

Für die zukünftige Forschung schlägt er vor, unertastbare Begriffe wie Sonne, Mond, Sterne oder Luft zu untersuchen, abstrakte Konzepte wie sauber, schmutzig, Liebe oder Zeit, Ortbezeichnungen oder Unsinnwörter (vgl. Anderson & Olson 1981, 168).

Wyver, Markham & Hlavacek (2000) wählten Schlussfolgerungs- und freie Assoziationsaufgaben aus, um die Vorstellungen von 15 Kindern von 6 bis 12;5 Jahren mit wesentlicher „no useful vision“) zu Worten mit visuellen und nicht-visuellen Merkmalen zu erheben. Als Vergleichsgruppe diente zu jedem Kind ein von Geschlecht, Alter und Herkunft passender Schüler aus der jeweiligen Integrationsklasse. Anhand von inhaltlichen Fragen zu Geschichten, die entweder gegebene Informationen betrafen oder Schlussfolgerungen voraussetzten, stellten sie insofern Unterschiede zwischen den Gruppen fest, als dass nur die sehenden Kinder visuelles Wissen hatten (z.B., dass Figuren, die an einem Berghang stehen, in ein Tal herunterblicken und dort Personen sehen können) (vgl. Wyver et al. 2000, 211). Den sehenden Kinder war oft gar nicht bewusst, dass ihnen diese Information nicht wörtlich gegeben worden war.

In der Assoziationsaufgabe wurde anhand von visuellen und nicht-visuellen Begriffen ⁸ je ein spontan assoziiertes Wort gesammelt. Interessant ist hier, dass sogar für die nicht-visuellen Begriffe signifikant unterschiedliche Assoziationen von sehenden

und Kindern mit Sehschädigung gegeben wurden (vgl. ebd., 212). Dies unterscheidet Wyvers Ergebnisse von denen DeMotts, der diese Unterschiede nur bei Objekten feststellte, die sich durch hohe Anschaulichkeit auszeichneten. Was genau die Schüler nannten, wird nicht mitgeteilt.

Anders als erwartet enthielten die Beschreibungen zu den visuellen Worten bei beiden Gruppen, auch bei den blinden Kindern, visuelle Merkmale. Die bildhaften Vorstellungen sind also nicht modalitätsabhängig unterschiedlich zwischen den beiden Kindergruppen, wohl aber entsprechend des Ausgangsbegriffes. Wyver

⁸ Sie lauten: "shiny, dark, giraffe, bright, color, goldfish, and stripe" und "music, cold, love, happy, strong, smelly, and soft"

>61<

erklärt daraufhin, "both were aware of the nature of the visual properties of the target words" (ebd., 216).

Dass erst ältere Schüler mit Sehschädigung visuelle Vokabeln richtig einsetzten, deutet sie mit den zwei verschiedenen Lernwegen zu Begriffsbedeutungen: direkte Erfahrung bei der einen Gruppe, Wörter als ein Medium für die andere (vgl. ebd.). Die unterschiedlichen visuellen Erfahrungen tragen also zu Unterschieden im semantischen Wissen der Kinder bei.

Fazit

Wenn Assoziationen zu Begriffen frei erhoben werden, zeigen sich im Gegensatz zum semantischen Differential Unterschiede im Wortgebrauch. Ilgs Teilnehmer zeigten hier, dass nicht-visuelle Erfahrungen viele Beschreibungsmöglichkeiten offen lassen. Die Schüler kombinieren häufig eigene Erfahrung und verbale Information, benutzen nach Wygotski also auch „wissenschaftliche Begriffe“ (vgl. Kapitel 2.2.2.). Die eigene Bedeutungskonstruktion wird in einigen Fällen mit Bezugnahme auf die Sehschädigung sogar reflektiert. Nach Anderson gebrauchen die blinden Kinder zahlreiche eigenständige Beschreibungen, die

aber ebenso funktionale Konzepte ergeben wie die von sehenden. Das Wissen über visuelle Merkmale ist eher gering und so demzufolge auch die Möglichkeit, abgeleitete Schlussfolgerungen zu nutzen.

Die freie Exploration kommt einem Ansatz zugute, der Erfahrungswissen möglichst konkret und situativ in der Konstruktion von Bedeutungen würdigen will. Dies ist der Aussagekraft eines innersprachlich bleibenden semantischen Differentials auf jeden Fall vorzuziehen. Weil er den spontanen Zugangsmodus des Kindes erheben kann (situativ, perzeptuell oder emotional), ist diese Methode sehr gut geeignet, um etwas über die Bedeutung des Begriffs im Alltag des Kindes zu erfahren. Eine Einzelwürdigung auch ohne Vergleich erscheint plausibel.

3.5.3. Zu Abstraktionsleistungen in Vorstellungen bei Blindheit

Die Taxonomiehypothese

Die Taxonomiehypothese bezeichnet die Erwartung, dass blinde Kinder „für die Objektwörter auf der abstrakteren kategorialen Ebene signifikant weniger Merkmale nennen als für solche auf der konkreten Ebene“ (Dobslaw 1993, 104) und auch weniger als sehende Kinder.

>62<

Diese hat sich nach Dobslaw (1993) nicht bestätigt. Anhand von Interviews mit je 22 blinden und sehenden Kindern im Vorschulalter (4 bis 6 Jahre) erhob sie Beschreibungen zu 12 Objektwörtern⁹ mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad. Es hängt „offenbar nicht vom Abstraktionsgrad der Begriffe ab[...], welche Art von Merkmalen häufig genannt wurden“ (ebd., 116).

Anders als Dobslaw nahm Kremer (1933) an, dass blinde Kinder in der induktiven Begriffsbildung schneller zum Abstrakten weiter-schreiten, weil ihre Basis an konkreter Erfahrung einzelner, unterschiedlicher Klassenvertreter geringer ist. Für ihn ist das inner-

sprachliche Wissen ein Motor seiner selbst. Worin Dunlea eine Schwierigkeit sieht (vgl. Kapitel 3.2.), sieht er einen Vorteil, da der Gebrauch der Sprache der Sehenden es erfordere, den Bezug auf Konkretes zu vernachlässigen (vgl. Hudelmayer 1970, 52).

Festgehalten werden kann, dass blinde Menschen Objekte seltener als sehende über Simultaneindrücke identifizieren, so dass sie schon früh auf operatorisches Denken angewiesen sind, das über den einzelnen Wahrnehmungseindruck hinausgeht. Inwiefern die Vorstellungsbilder hierbei trotzdem noch einen konkreten Charakter aufweisen, bzw. die Kinder einen solchen noch brauchen, zeigen die Überlegungen von Hall.

Hall (1981) bestätigt die Fähigkeit zur Abstraktion und zeigt gleichzeitig die Verhaftung der Kinder im Konkreten. Sie untersuchte die geistigen Vorstellungsbilder bei 20 blinden Kindern von 7 bis 17 Jahren anhand von Beschreibungen zu konkreten und abstrakten Begriffen.¹⁰ Die Kinder gaben an, inwiefern sich zwei der Objekte ähneln oder sich unterscheiden und bezogen später weiter hinzugefügte Objekte mit in den Vergleich ein.

Auffällig ist, dass bei den Objekten, die die Kinder nicht aus unmittelbarer Erfahrung kennen können, korrekte perzeptuelle Beschreibungen gegeben wurden. Hall schließt aus, dass sie hier nur nachgesprochene Bezeichnungen darstellen. Bei der Lösung dieser anspruchsvollen Aufgabe sind vielmehr differenzierte Vorstellungsbilder

⁹ Sie lauten auf der übergeordneten: Hund, Vogel Auto Fahrrad, Gemüse, Obst; auf der untergeordneten Schäferhund, Huhn, Porsche, Dreirad Gurke Apfel (vgl. Dobslaw, 88).

¹⁰ Die Objekte: Bindfaden, Faden, Stoff, Papier, Holz, Nage , Ton, Tasse; anregende Worte: Geburtstagskarte Buch, Langspielplatte, Telefon, Lehrer, Klassenraum, Uhr, Popcorn; weniger „anschauliche“ Worte: Mond, Wolke, Raumschiff, Milan, Blauhäher, Schmetterling, Keim, See (zit.n.Dobslaw, 54).

nötig. Diese können „sich auch über verbal vermittelte Informationen ausbilden.“ (Hall, zit.n. Dobsław, 55).

Repräsentation auf ikonischer und symbolischer Ebene

Welche Fähigkeiten blinden Kindern beim Aufbau von Vorstellungen abverlangt werden, zeigt Hall (1981) in Ablehnung an Bruners „theory of instrumental conceptualism“ (1966). Dieser unterscheidet drei Repräsentationsweisen der Umwelt:

„Enactiv representation [...] leads to explanations based on function. The use of ikonic representation [...] involves perceptible characteristics as a basis for grouping [...]. Symbolic representation leads to nominal groupings based on grammatical principles such as synonymy, superordination, or syntactic substitutability“ (Hall 1981, 282).

Während sehende Kinder lebendige Vorstellungsbilder zu Begriffen wie Hai, Bäumen und Telefonmasten haben, können die blinden hier keine enactiven Repräsentationen gebrauchen, „rather they would have had to rely on ikonic representation or symbolic representation to solve these problems“ (Hall 1981, 282). Eine enactive Repräsentanz gibt es seltener.

Wenn blinde und sehende Kinder ihre Wortassoziationen darstellen sollen, stehen sie somit nicht vor der gleichen Aufgabe: während die sehenden für viele Worte enactive Vorstellungsbilder besitzen, also diese **Bilder** beschreiben, beschreiben die blinden Kinder **Worte** mit Worten, was eindeutig schwieriger ist, wie Olver & Hornsby (1966) nachwiesen (vgl. ebd.). Es ist etwas anderes, ein Wort oder ein Bild zu benennen, „imagery facilitates verbal learning“ (Warren 1994, 179).

Die unterschiedliche Qualität der Angaben aus beiden Gruppen, d.h. die Vorliebe für perzeptuelle Beschreibungen bei den blinden Kindern, erklärt Hall folgendermaßen:

”The blind children, performing a task which probably involved more symbolic representation, may have found it more

appropriate to give responses based on concrete and functional equivalence“ (Hall 1981,282f)

Diese niedriger zu bewerten als kategoriale Äußerungen und auf schwächere Denkprozesse zu schließen, ist aber falsch.

Hieraus kann jedoch nicht abgeleitet werden, dass blinde Kinder generell weniger gut abstrahieren könnten (vgl. ebd.). Bestimmte Aufgaben, z.B. solche aus Tests zur Sprachentwicklung stoßen allerdings verschiedene Denkprozesse bei blinden Kindern an, so dass daraus andere Ergebnisse resultieren (vgl. ebd.). Hall fordert daraufhin. Testergebnisse von Verbaltests neu zu bewerten, da aufgrund der

>64<

nichtvergleichbaren Inhalte der Messungen bei blinden und sehenden Kindern keine Validität vorliegt (vgl. ebd., 283).

Der überwiegende Gebrauch von symbolischer Repräsentation ist für blinde Kinder weniger effektiv als das primär ikonische Repräsentationssystem, das sehenden zur Verfügung steht (vgl. ebd.).

Fazit

Insgesamt lässt sich aus Halls Ergebnissen schließen, dass die Vorstellungsbilder blinder Kinder bei nicht zugänglichen Objekten abstrakter sind als bei sehenden. Aber wie alle Kinder vor der formal-operatorischen Phase nach Piaget bevorzugen auch sie enaktive Repräsentationen oder gebrauchen, wenn diese nicht vorhanden sind, eine symbolische Repräsentation, die sich aus konkreten Einzelmerkmalen ergibt.

Bevor das Kind innersymbolische Schlüsse ziehen lernt und formaloperatorisch denkt, ist diese Weise des konkreten Schlussfolgerns in sich funktional. Auch ein blindes Kind kann also die konkret-operatorische Phase auskosten - es braucht nicht früher abstrakt denken zu können.

3.6. Die Konstruktion von Bedeutungskonzepten durch Kommunikation

In den bisher dargestellten Untersuchungen zeigte sich ein ähnlicher Gebrauch von Sprache, wenn sprachlich vorgegebene Assoziationen auszuwählen waren. Wenn die Teilnehmer ihre eigene Erfahrung im Umgang mit den zu beschreibenden Objekten in freier Exploration mit einbringen konnten, zeigte sich eine eigene Schwerpunktsetzung. Perzeptuelle Eigenschaften wurden z.B. höher bewertet, wenn aufgrund von Eigenaktivität des Objekts wenig Funktionales von Bedeutung sein konnte.

Im Umgang mit Worten, die das Sehen selber betreffen, also mit Farbwörtern oder Begriffen wie „fotografieren“ oder „anschauen“, kann von den sich äußernden blinden Kindern keine Schwerpunktsetzung in der Beschreibung erwartet werden. Hier wird vielmehr interessant, mit welcher idiosynkratischen Bedeutung sie diese Begriffe füllen und wie sie sie gebrauchen.

3.6.1. Die Bedeutung von „Sehen“ und „Fotografieren“

Anhand des Fotografierens lernte ein 6-jähriger Junge die Bedeutung, die „sehen“ für die Menschen in seiner Umgebung hat: Er wusste, dass es sich hierbei um eine

>65<

Fähigkeit handelt, die mit dem Fotografieren zusammenhängt und die er nicht besitzt: Er meinte, „es sei sehr schade, daß er nicht fotografieren könne, da er blind sei“ (Schnurnberger 1996,14).

Nach dem Prinzip „auf dem Foto erscheint, d.h. zu sehen ist, was vor der Linse liegt“ begann er, Polaroidaufnahmen zu machen, die er seinen Bezugspersonen zeigte. Durch ihre Reaktion gewann die Bedeutung von „fotografierbar“, also „sichtbar“ gewinnt immer mehr Merkmale hinzu: „was man fühlen kann“, „was nicht durch einen Gegenstand verstellt ist“ und „was hinter einem Fenster liegen kann“. Es bleiben Dinge, wie z.B. der Wind, die nach seiner Konstruktion zur Bedeutung von „sichtbar“

dazugehören. Andererseits kann er nach den Experimenten die Bedeutung von „sehen“ eingrenzen: „Dann kannst du mich also gar nicht sehen, wenn ich in meinem Zimmer bin und die Tür zu habe!“ (ebd., 15). Das Wissen über die Bedeutung von visuellen Worten ist in diesem Zusammenhang also sehr wichtig.

3.6.2. Die Bedeutung von „Sehen“ und „Etwas ansehen“

In der Langzeitstudie zum Spracherwerb von Kelli (hier: 4;6 J.) stellten Landau und Gleitman fest, dass sie die Bedeutung von „sehen“, bzw. „sichtbar“ kennt: Sie versteckt nach Aufforderung alle Gegenstände so, dass niemand sie sehen kann und auch sich selbst (unter der Bettdecke) (Landau & Gleitman 1985, 76f). Somit unterscheidet sie das Sehen vom Tasten, denn letztere Möglichkeit wäre noch gegeben, um sie unter der Decke zu identifizieren.

Kelli hatte schon im Alter von 2 Jahren visuelle Begriffe mit idiosynkratischer Bedeutung gefüllt. Sie unterschied „look“ als die explorierende Tätigkeit gegenüber „touch“ als das einfache Berühren eines Objektes (vgl. ebd., 61). Für andere Modalitäten, z.B. für genaues Hinhören usw. wird „look“ jedoch nicht gebraucht, was möglicherweise damit zu tun hat, dass die Eltern es für Kelli nur in Bezug auf das Erkunden von tastbaren Objekten gebrauchten. Außersprachliche Erfahrung ist nach den Autorinnen wesentlich, um Bedeutungen zu konstruieren. Dies allein erklärt jedoch noch nicht die Genauigkeit, mit der Kelli z.B. die Umstände bestimmt, die Objekte sichtbar erscheinen lassen.

„The real problem in understanding the attainment of lexical concepts is to identify the particular properties and organizations of experience that are selected by the learner, to explain how the induction of word meaning is so constrained that only the correct analogies are drawn. To this question, the answer that 'there is extralinguistic experience' is insufficient.“ (ebd., 84).

Sie verwendet „look up“ entsprechend ihrer Erfahrung, sie streckt beide Hände nach oben (ebd., 57), obwohl sie in einem Kinderlied gelernt hatte, für „look at“ den Kopf nach oben zu heben.

Landau & Gleitman nehmen an, dass Kellis Bedeutung von „look“ folgenden Inhalt hat: „explore with the dominant modality used for apprehending objects“ (ebd., 69). Diese Bedeutung ermöglicht eine weitgehend uneingeschränkte Kommunikation, bis auf Situationen, in denen explizit „sehen“ gemeint ist. Bei der Beschäftigung mit Fotos, die Kelli mit ihrem Verständnis „anschauen“ wollte, musste sie das Bedeutungskonzept erweitern. Bis dahin war es nicht offensichtlich, dass sie und ihre Eltern die gleichen Worte für unterschiedliche Bedeutungen verwendeten (vgl. ebd., 201).

3.6.3. Die Bedeutung von Farbworten

Was Farbworte betrifft, weiß Kelli, dass nur konkrete Gegenstände farbig sein können und kennt die Farben von relevanten Objekten in ihrer Umgebung. Nach Landau und Gleitman haben Farben auch für blinde Menschen eine Bedeutung:

”[...] color terms encode a unified perceptual dimension applying to all concrete objects; that certain particular objects have particular colors; and that the various hues encoded by the color terms are related to each other systematically.“
(Landau & Gleitman 1985, 173).

Blinde Kinder benutzen wesentlich weniger Farbworte als sehende (vgl. McGinnis 1981, 213). In ihrem Umfeld sind sie jedoch häufig mit Farbworten konfrontiert, so dass die Konnotationen ihrerseits etwas darüber aussagen, welche Bedeutungen sie für die blinden Kinder haben.

Eine Reihe von Beschreibungen stellt Sekowski (1989) dar: Die zehn blinden Kinder, fast alle im Alter von 11 Jahren, benutzen fast immer Analogien, d.h. Vergleiche zu bekannten Begriffen, um die Bedeutung, die Farben für sie haben, auszudrücken. Sie

assoziiieren aber fast nie Beschreibungen, die sich von Vergleichen lösen, höchstens „Die grüne Farbe ist so warm“¹¹. Auch finden sich keine Vergleiche zu auditiven Merkmalen. Die überwiegenden Merkmale sind taktiler Art, allerdings scheinen sie nicht an den farbigen Objekten selbst erworben zu sein, sondern an taktilen Bildern, wie z.B. „Blau ist glatt mit Sternchen“ vermuten lässt. Möglicherweise ist hier eine verbale Information (Der Himmel ist blau) mit einer taktilen Erfahrung eines Bildes (Der Himmel ist glatt dargestellt und hat

¹¹ Alle Zitate des Aufsatzes finden sich auf der Seite 720f.

>67<

Sternchen) verbunden worden. Was alles an weiteren Assoziationen mit diesem Tasteindruck verbunden ist, bleibt unartikulierbar.

Farben werden mit Stimmungen in Verbindung gebracht:

„Schwarz ist so düster. Weiß ist so lustig, nett. Rot ist trauriger als weiß. Schwarz ist so traurig.“

Die Beschreibung der Farben als glatt bzw. rau lässt sich möglicherweise auch atmosphärisch verstehen.

„Schwarz ist so rau, unangenehm. Weiß ist so glatt, nett.“

Nach Rauheitsgrad geordnet ist Schwarz besonders rau, dann folgt rot, dann grün, blau („glatt mit Sternchen“), gelb und weiß. Der Trend der Farbintensität, wenn auch nicht die Ordnung nach dem Newton'schen Farbkreis, wird deutlich. Es lässt sich erahnen, dass die Kinder hierbei Objekte erinnern, von denen sie wissen, dass sie diese Farbe tragen:

„Gelb ist von einer Seite glatt, von der anderen ziemlich unangenehm und von der dritten noch unangenehmer.“

Sie geben zahlreiche Beispiele, mit Abstand am meisten zu weiß. Außer sprachlich geläufigen Verbindungen wie Schnee, Menschen oder Milch bezeichnen sie weiß auch als „eine helle

Farbe“, „durchsichtig wie Wasser“, verbinden also andere visuelle Ausdrücke mit ihr. Auch die Sonne und der Regen sind für befragte Kinder weiß, was mit Assoziationen zu Licht und Farblosigkeit zu tun haben könnte, und auch Neues:

„Wenn eine Sache da ist, dann ist sie weiß geschaffen“.

Leider macht Sekowski keine Angaben zu möglichen Seherfahrungen der Kinder, fasst aber zusammen:

„Die Vorstellungen der von Geburt an Blinden tragen niemals optischen Sinnescharakter und unterscheiden sich dadurch qualitativ von den Vorstellungen der Sehenden“ (Sekowski 1989, 722)

Vermutlich sind die taktilen Merkmale demzufolge eher von den Blinden genannt worden. Abhängig sind die Beschreibungen nach Sekowski „von den Interessen, Erfahrungen und Begriffskenntnissen sowie vom Wortschatz des Kindes“ (ebd.). Sekowski wertet die Erklärungen quantitativ nach „ihrer wirklichen Bedeutung“, mit der sie zu 82% übereinstimmten. Zweifelhaft, aber unhinterfragt bleibt, wie dies bei atmosphärischen Konnotationen oder nicht genauer Umweltkenntnis gemessen werden kann, so dass sein Fazit der reichhaltigen Untersuchung mit ihrem an sich positiv zu bewertendem qualitativen Ansatz nicht gerecht wird.

>68<

Ein Mädchen von 10;4 Jahren beschreibt in Ilgs Untersuchung (1989) mittels Sinneseindrücken, symbolischen Bedeutungen, Atmosphären und dem Wortklang, was ihr Farbworte bedeuten.

„So gibt es für C. kalte und warme Farben (Rot: Feuer, Sonne, Wärme), klangverbundene Farben (Weiss: zu Hause der Klang des Klaviers), taktil-kinaesthetische Farben (Rosa: sanft, weich. Braun: eine Masse). [... Gelb ist wie] ein Sonnenstrahl, ein Lachen, gewisse Stimmen. [...] Schwarz: Teufel. Grau: wir Menschen zwischen Gut und Böse.“ (Ilg 1989, 69) „Rien que d'entendre le mot ‚violin‘ et le mot ‚bleu‘, ça me fait le même effet“ (ebd., 52).

Im Unterricht wurde ein Theaterstück zur Schöpfung der Erde erarbeitet, in dem sich die einzelnen Farben vorstellen. Diese künstlerische Form, die viele Sinne anspricht und bewusst darstellend arbeitet, ist sicher ein geeignetes Medium, um das Thema Farben aufzugreifen. Die Beteiligung der Kinder sollte unbedingt möglich sein, damit die Texte sich nicht in stereotypen Konnotationen der Sehenden verlieren. Zumindest kann ein Umgang mit darstellenden Formen wie Theater oder Lyrik eine weitere Beschäftigung der Kinder anregen, die

„dadurch an Selbstsicherheit bei ihrer Auseinandersetzung mit Farben [gewinnen], insbesondere dann, wenn sie im Gespräch mit Sehenden sind“ (ebd., 68).

Shephard und Cooper (1992) zeigten, dass blinde, schon erwachsene Teilnehmer Schwierigkeiten hatten, Farbworte nach Ähnlichkeit zu ordnen, z.B. türkis zu grün; orange zu rot (vgl. Shephard & Cooper 1992, 102). Eine Repräsentation von eigenen Bedeutungsinhalten kann davon unabhängig vorliegen - das Ergebnis dient vielmehr als Hinweis darauf, dass eine Loslösung vom Zeichen stattgefunden hat, insofern als sein Verhältnis zu anderen visuellen Merkmalen ohne eigene Interpretation keine Rolle spielt.

Fazit

Diese Aussagen zeigen, dass Farbworte zu dem passiven Wortschatz der Kinder gehören. Wenn dieser Thematik ihr Interesse gilt, lässt es sich z.B. in eine künstlerische Form, z.B. das Thema Lyrik, einflechten. Am Umgang mit dem Bedeutungskonzept „Sehen“ bei Kelli und dem kleinen Fotografen lässt sich beobachten, unter welchen Voraussetzungen Kommunikation gut gelingen kann und der Sprachgebrauch gegenüber blinden Kindern deren Wissen und Vorstellungen sowohl berücksichtigen als auch prägen kann. Diese Beiträge werden in der empirischen Untersuchung zu berücksichtigen sein.

3.7. Kritische Überlegungen zur Methodik

Die Methodik, die gewählt wird, um Vorstellungen blinder Kinder zu beschreiben, macht auf die generelle Schwierigkeit aufmerksam, Wortbedeutungen zu erfassen. Indem diese mit Worten beschrieben werden, macht das Ergebnis auch immer eine Aussage über den Sprachgebrauch, möglicherweise mehr als über zugrundeliegenden Bilder und Bedeutungen (vgl. Warren 1994, 175). Dieses Ergebnis erinnert an den späten Wittgenstein, der den Gebrauch gegenüber der Vorstellung als wesentlich für Bedeutung betrachtet. In diesem Sinne braucht die Schwierigkeit, Vorstellungen selbst zu fassen, nicht problematisiert werden.

Beschreibungen und Definitionen machen eine vorläufige Aussage darüber, in welchem verbalen Kontext blinden Kindern die Dinge begrifflich fassbar sind. Für Landau, die situative Erhebungen vorzieht, ist dieser Aspekt von Sprache nicht relevant, so dass sie die Methoden als „highly indirect and at worst irrelevant“ (Landau 1983, 69) bezeichnet.

Ideal wäre es, eine Langzeituntersuchung mit ausführlichen Aufnahmen von Gesprächen durchzuführen, um situative Äußerungen vergleichen zu können, wie Landau es am Beispiel von Kelli zeigte. Mit quantitativer Methodik ist eine Beschreibung von Bedeutungen schwer möglich. Auch andere Autoren ziehen in Erwägung, ihre Ergebnisse zu Wortbedeutungen bei blinden Kindern in Kommunikationssituationen zu beobachten (vgl. Anderson 1984, 167; Dobslaw 1993, 169), da sich hier die Mehrdeutigkeit der Sprache erweist. Um unter den zeitlich begrenzten Umständen dieser Arbeit zu verhindern, dass auswendig gelernte Mustern wiedergegeben werden, sondern situativ relevante Begriffe zu erheben, eignet sich die Interviewform.

Fraglich bleibt der Vergleich mit den Äußerungen sehender Kinder. Mit Ausnahme Landaus implizieren die meisten Ansätze die Forderung an die blinden Kinder, sich der allgemeinen Sprache anzupassen, um kommunikationsfähig zu werden:

„Der Blinde lebt in derselben Welt wie der Sehende. Wichtige Begriffe müssen auch ihm geläufig sein, da es nicht wünschenswert erscheint, ihn eine andere Sprache zu lehren und damit sozial zu isolieren.“ (Weinläder 1971, 173).

Diese Motivation, blinden Kindern visuelles Vokabular zu erläutern, ist einseitig, obgleich das Wissen um Verständigung anzustreben ist, wie die Beispiele von Kelli

>70<

und dem fotografierenden Jungen zeigen. Allerdings müsste auch das Wissen der blinden Kinder über ihre Art von Wahrnehmung mit in den Austausch einbezogen werden.

3.8. Blindenpädagogische Ansätze zum verbalen Lernen

In der blindenpädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte finden sich unterschiedlichste Ansichten zum Verständnis von Sprache und damit verbundene Ansätze zu deren Förderung wieder. Ausgewählte Standpunkte ausgehend von der sogenannten Verbalismus-Debatte sollen hier umrissen werden, da sie einen Beitrag zur Auffassung darüber geben, wie Sprache unsere Auffassung von Wirklichkeit prägt.

3.8.1. Verbalismus

Verbalismen sind "abstract concepts not verified by concrete experience" (Cutsforth 1951, 48). Diese Form von Sprache, Vokabeln mit visuellen Merkmalen, verwendeten die von ihm befragten 26 blinden Schüler zu 48%, um Objektbegriffe zu beschreiben. Selbst bei Unsicherheit gebrauchten sie solche vor allen anderen Adjektiven (vgl. ebd., 68).

Diese Vorliebe für visuelle Ausdrücke erklärt sich aus dem Zusammenhang der Pädagogik seiner Zeit, in der handlungsorientiertes Lernen zweitrangig war und häufig Inhalte, die der Schülerrealität fern standen, nach dem Wortlaut des Lehrers unterrichtet

wurden. Ein Ergebnis dieses Unterrichts sind die sprachlich hoch geschätzten Aufsätze der blinden Helen Keller, in denen sie z.B. den nächtlich beleuchteten Hafen von Cornwall schildert. Cutsforth bezeichnet dies als eine Fehlanpassung.

Harley (1969) dehnte die Definition von Verbalismus als Bezeichnung für alle Worte aus, für die das Kind nur eine ungenaue und inkorrekte Vorstellung besitzt (vgl. Ilg 1989 30). Im Folgenden wird jedoch Cutsforths Definition als Grundlage dienen, wobei die Rede von Verbalismen, d.h. der Gebrauch von Worten, die auf visuellen Eigenschaften basieren, in keiner Weise abwertend gemeint ist. Es wird im Sinne der Auffassung von Umwelterschließung durch Konstruktion davon ausgegangen, dass die zugrundeliegende Vorstellung prinzipiell kohärent ist.

>71<

3.8.2. Angenommene Risiken des Verbalismus für die kognitive Entwicklung

Cutsforth kritisiert die Erziehung der Schüler dazu, Inhalte so wiederzugeben, wie sie ihrer Meinung nach der Lehrererwartung entsprechen und dabei zu ignorieren, was sie an eigenem Erfahrungsreichtum besitzen (vgl. Cutsforth 1951, 59). Über dieses begrüßenswerte Postulat hinaus, die Erfahrungen der Schüler wertzuschätzen, spricht sich Cutsforth allerdings generell gegen eine „leere Begriffskunde“ (ebd., 56), d.h. gegen den Gebrauch von Worten mit visuellen Merkmalen überhaupt aus, was mit seiner stark sensuell-orientierten Auffassung von Realität zu tun hat.

Für ihn müssen Wörter „essentially the same experience for all who use them“ (ebd., 52) repräsentieren, eine Auffassung, die dem abbildenden Verständnis von Sprache entspricht und dem in dieser Arbeit zugrundeliegenden subjekt-orientierten Ansatz der Konstruktion von Bedeutung entgegensteht. So ist es aus seiner Position minderwertig, wenn Blinde bei bestimmten Begriffen statt „objektiver“ Erfahrung Gefühle oder Verhalten assoziieren (vgl. ebd.). Durch diese Wertung widerspricht er seinem eigenen

Appell, in die Begriffsbildung nicht durch eine einseitige Leitung des Lehrers einzugreifen. Für Cutsforth prägt der Sprachgebrauch wesentlich die kognitive Repräsentation:

”Too rapidly thrusting the blind child into a world of unreality produces loose and uncritical habits of thinking.“ (ebd., 61).

Im deutschen Sprachraum findet sich unter dem Einfluss der sensualistischen Psychologie die gleiche ablehnende Haltung gegenüber Sprache als Unterrichtsmedium. Ein Beispiel (Anmerkung zur Umsetzung: So im Original) dafür ist der Ausspruch von Zech (1913, 139, zit.n. Hudelmayer 1985, 30), dass ein Blindenlehrer, der seine Schüler mit einem „Denkt euch“ animieren will, ihre Vorstellungskraft zu gebrauchen, den Namen eines solchen nicht verdiene. Die Förderung des Tastens hat zu dieser Zeit, auch aus reformpädagogischer Begründung, Sprache als Hauptmedium im Unterricht abgelöst (ebd.).

3.8.3. Lernen und Begriffsaufbau über verbale Information

Dokecki (1966) stellt die Folgerung Cutsforth's infrage, dass auf den Gebrauch von Worten, denen die direkte sensorische Erfahrung fehlt, „loose thinking“ die Folge sein müsse. Auch sehende Menschen müssen sich vielmehr häufig auf Assoziationen mit anderen Worten und auf verbale Beschreibungen von Begriffen verlassen, um ein

>72<

Wort zu erlernen, ohne dass man hier von einer „Worthülse“ sprechen würde, die systematisches Denken erschwert (vgl. Warren 1994, 141 f).

Harley (1963) stellt deutlich weniger Verbalismen-Anteile als Cutsforth fest (vgl. ebd., 140). Er zeigt, dass der sie mit zunehmendem Alter, größerem Erfahrungswissen und höheren IQ-Werten der Schüler signifikant sinken. Im Unterschied zu Cutsforth sieht Harley im Gebrauch von Verbalismen keine Ursache für unzusammenhängendes Denken. Stattdessen betrachtet er die noch vagen Konzepte als einen Grund dafür, häufiger Worte

wie Verbalismen verwenden zu müssen. Anstatt den Gebrauch von Worten mit visuellen Merkmalen zu verbieten, sollte es somit das Ziel sein, Erfahrungen anzubieten;

”The key to the reduction of verbalism among blind children is the increasing of interaction with their environments“ (Harley 1963, 32, zit.n. Warren 1994, 141).

Nach Santin und Simmons (1977) passt die Sprache und Schwerpunktsetzung in der Beschreibung der Sehenden als Erklärung zusätzlich mit den prinzipiell anderen Umwelterfahrungen der Blinden jedoch oft nicht zusammen, was sie z.B. anhand er (Anmerkung zur Umsetzung: So im Original) Erfahrung eines Hauses darstellen.

”Therefore there is a mismatch between the child's understanding of the building as rough, hard, surrounded by noise of traffic and people, and having a distinctive smell; and the publicly accepted description of the building as large, rectangular, and brown.“ (Santin & Simmons 1977, 427).

Die sprachlichen Informationen der Sehenden sind nach diesem Ansatz für blinde Kinder nicht nur bedeutungslos, sie führen auch zu Konflikten in Problemlöseprozessen (vgl. ebd.). Wenn die Sprache in diesem Sinn derart losgelöst von eigenem Erleben überwiegt, liegt für Santin und Simmons folgende Schlussfolgerung nahe:

”Early language of the blind child does not seem to mirror his developing knowledge of the world, but rather his knowledge of the language of others.“ (ebd., 427).

Weinländer (1971) unterscheidet subjektive (konnotative) und konventionelle (denotative) Bedeutungen von Worten. Blinde Menschen sollten „die denotative Bedeutung miterfassen lernen“ (Weinländer 1971, 173f), ihr Wissen wird somit als ergänzungsbedürftig betrachtet.

Dobslaw lehnt es ab, „dass Verständnis blinder Kinder von ihrer Umwelt dem sehender anzugleichen.“ Wohl aber soll versucht werden, „ihnen alle Informationen, die sie selbst nicht erfahren

können, so vollständig wie möglich nahezubringen“ (Dobslaw 1993, 173)- In der Umwelterfahrung wird hier ein Defizit festgemacht,

>73<

dass es zu füllen gelte. Diese Sicht nimmt sie aufgrund einer „Illusion der Vollständigkeit“ (Spittler-Massolle 2000, 318) ein, die Sehende gegenüber Blinden empfinden.

Mit Berücksichtigung der Kontextabhängigkeit von Begriffen wird es später abgelehnt, generell von Bedeutungsgehalt und Bedeutungslosigkeit der Sprache bei Blindheit zu sprechen (Tufenkjian 1971, zit.n. Warren 1994, 141). Mittels dargestellter Untersuchungen, wie der zu Assoziationen und geistigen Vorstellungen zu scheinbaren Verbalismen, konnte nachgewiesen werden, dass sie keineswegs bedeutungslos sind.

”The results suggest that the language of blind children - rather than simply reflecting knowledge of the language of sighted persons (Burlingham, 1961, 1965; Santin & Simmons, 1977) - represents a mental conceptualization of objects developed through experiences using intact sensory (primarily tactual) mechanisms.“ (Anderson & Olson 1981, 167).

Hier werden den Wortbedeutungen blinder Kinder erstmalig gleichwertige Inhalte zugestanden.

Gegen die Dominanz eines sensorischen Eindrucks allgemein beim Aufbau eines begrifflichen Konzepts spricht sich Landau anhand ihres Beispiels von Kelli aus. Sie geht damit den Schritt über die Notwendigkeit einer kompensatorische Wahrnehmung über verbleibene Sinne hinaus:

”The blind child learns concepts for **look** and **see**, even though she cannot look or see. Her knowledge is gained through experience, but the relevant experience is far more complex than a direct reflex of the sensorium. Rather, the experience is the subtle product of a complex interaction between internal biases about the assignment of words to

concepts, and the knowledge from other conceptual domains - such as space and language.“ (Landau 1983, 75).

Groenveld & Jan (1992) bestätigen dies wegen der erfolgreichen Bewältigung des Wechsler-Intelligenztests durch blinde und sehbehinderte Schüler:

”Totally blind children appear to have considerable skill in acquiring verbal concepts from other concepts without referring to direct experience“ (Groenveld & Jan 1992, 70).

Ein auffällig anderer Ansatz ist der, dass eine „blinde Sprache“ als eine Qualität der Welt sogar gebraucht wird: Spittler-Massolle (2000) denkt an, wie eine Sprache Blinder vorstellbar wäre, da es für die zahlreichen Vorstellungsinhalte blinder Menschen in der Sprache sehender keine adäquaten Bezeichnungen gäbe (Spittler-Massolle 2000, 310). Damit stellt er sich in die Richtung von Heller (1904), der vermutet, dass

„die Sprache, die sich in einem Blindenstaat ausbilden könnte, ganz erheblich von der Sprache des Vollsinnigen abweichen [würde], sie dürfte weit mehr den Verhältnissen des Gehörs- als des

>74<

Tastsinns Rechnung tragen. Ist doch die hohe Entwicklung des Tastsinns zum größten Teil auf die Beeinflussung des Blinden durch seine sehende Umwelt zurückzuführen“ (Heller 1904, 122).

Außerhalb des Vergleichs mit sehenden Menschen weist Spittler-Massolle auf eine Eigenständigkeit und Notwendigkeit „blinder Sprache“ (Spittler-Massolle 2000, 315 u. 319) hin. Blindheit als ein Merkmal von Lebensformen findet eigene Bedeutsamkeiten, somit ist auch eine „dunkle Sprache“ bedeutungsträchtig (vgl. ebd., 323).

Als ein Prinzip für die Beschreibung von Sprache und Blindheit kann somit gelten, dass Wortbedeutungen nicht generell im

Vergleich zu Sehenden beschrieben werden können (vgl. Kapitel 5.2.).

3.8.4. Verständnis von „Sprache“ in Richtlinien und KMK-Empfehlungen

In den „Richtlinien für die Schule für Blinde“ (1981) wird „Sprachgestaltung Unterrichtsprinzip in allen Fächern“ (Richtlinien für die Schule für Blinde 1981, 14) genannt, da die Beherrschung der Sprache **das** entscheidende Medium in der Kompensation von Beeinträchtigungen darstellt.

Im Aufbau von Begriffen werden mögliche Beeinträchtigungen durch die visuellen Einschränkungen bemerkt, auf die pädagogisch reagiert werden soll:

„Unreflektierte Übernahme von Begriffen und Redewendungen kann zu Verbalismus und unangemessener Verwendung sprachlicher Ausdrücke führen. Deshalb ist dafür zu sorgen, daß die Schüler die den sprachlichen Ausdrücken entsprechenden Sachverhalte soweit wie möglich sinnlich wahrnehmen können.“ (ebd., 14)

Eine angemessene Anwendung visueller Ausdrücke allein dadurch, dass sie aus sprachlichem Kontext bekannt sind, scheint hiernach nicht möglich. Eine erfahrungsgeleitete Grundlage für den Begriffsaufbau gilt hingegen als eine Bedingung für ihre Verwendung. Es ist nicht die Rede davon, **wie** Bedeutungen zu visuellen Merkmalen aufgebaut werden könnten. Dass Worte ohne konventionelle Erschließungsmöglichkeit überhaupt gebraucht werden, wird nicht damit begründet, dass ihre Bedeutung individuell gefunden wird, sondern mit ihrer Relevanz im Gespräch mit Sehenden:

„Auch solche sprachlichen Ausdrücke, die aus dem visuellen Erlebnisbereich stammen, müssen die Schüler verstehen und richtig anwenden, um die Barrieren im sprachlichen Umgang zwischen Blinden und Sehenden richtig einschätzen und überwinden zu können.“ (ebd.)

Die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen (1998) stellen das Aufgabenfeld „Begriffsbildung und kognitives (Anmerkung zur Umsetzung: So im Original) Lernen“, die von Sehschädigungen erschwerend

>75<

beeinflusst werden (KMK-Empfehlungen 1998, 4), in der Erläuterung des Förderbedarfs von Schülern mit Sehschädigung an erste Stelle. Umweltreize zu nutzen, d.h. sie wahrzunehmen und zu interpretieren, wird hier also zum einen als sehr wichtig und auch als förderungsbedürftig angesehen. Die Entwicklung der Begriffsbildung umfasst:

- „Wahrnehmung von Dingen,
- Erkennen und Wiedererkennen von wichtigen Merkmalen der Dinge,
- sprachliche Ettikettierung von Dingen und ihren Merkmalen,
- Erkennen der Relationen von Dingen und Personen,
- Erfassen von Situationen,
- gedankliche Repräsentationen.“ (ebd.)

Der Punkt „sprachliche Ettikettierung von Dingen und ihren Merkmalen“ gibt keine weitere Ausdifferenzierung, inwiefern Dinge durch direkte Erfahrung oder durch Verbalinformation kennengelernt werden. Ob Schüler selbst Begriffe finden, im Sinne einer selbständigen Konstruktion erschließen, ist nicht deutlich. Der Begriff „Verbalismus“ wird hier nicht mehr benutzt.

3.8.5. Fazit

Verbales Lernen kann heute keinesfalls Unterrichtsprinzip sein, sondern wird, um der Anschaulichkeit willen, immer hinter der Möglichkeit, eine Situation oder ein Objekt real zu erfahren, zurückstehen. Für Fälle, in denen dies nicht möglich ist, muss

jedoch ein Standpunkt gefunden werden, wie mit Verbalinformationen und Verbalismen umgegangen wird.

Als Implikation für den Unterricht lässt sich folgendes ableiten: Es gibt keinen Grund für ein Verbot von Worten mit hauptsächlich visuellen Merkmalen. Die Interpretation, dass der Sprachgebrauch der Sehenden blinde Kinder mit einer „world of unreality“ (Cutsforth 1951, 61) konfrontiere, sie einer solchen quasi ausliefere, muss infrage gestellt werden. Bei einem Verständnis von Lernen, nach dem Kinder sich funktionale Wege suchen, mit denen sie ihre eigene Vorstellung von Umwelt aufzubauen, kann die Qualität der Erlebniswelt der Kinder nicht nach unreal und real unterteilt werden.

Das eigene Wissen wird auch durch Worte, die nicht perzeptuell erfahrbar sind, funktional erweitert. Allerdings sollten passende vielfältig-sinnliche Erfahrungen ermöglicht werden, so dass ein blindes Kind auf seine Weise sprachliche und nonverbale Assoziationen zu typisch visuellen Merkmalen knüpfen kann. In

>76<

natürlichen Situationen sollte auch visuelles Vokabular gebraucht werden, wenn es der üblichen Ausdrucksweise entspricht, um die Kenntnisse der Schüler zu erweitern. Verbale Erklärungen sind nach der Begründung Doeckis nicht auszuschließen, allerdings im Rahmen eines erfahrungsorientierten Unterrichts nicht zum Maßstab zu machen. Dem Lehrer muss bewusst sein, dass er eine Vorinterpretation vornimmt, wenn die Schüler sich auf seinen Vortrag verlassen. Er sollte eine sorgfältige Gesprächsführung berücksichtigen und so offen wie möglich von Fragen der Kinder ausgehen, diese an andere Kinder weitergeben und an bekannte Zusammenhänge anknüpfen.

Vorstellungen zu Worten entwickeln sich aufgrund von Erfahrung. Diese zu kennen und zu erweitern ist wichtig, da nur dann aufbauendes Fragen und Weiterlernen möglich ist, wenn das Kind möglichst differenzierte Bedeutungskonzepte aufgebaut hat. Die Verbalismus-Debatte macht darauf aufmerksam, dass Sprache

über die Tatsache hinwegtäuschen kann, dass nur vage Vorstellungen vorhanden sind.

3.9. Überlegungen zu einer „blinden Sprache“

Nicht nur bei den Anhängern einer objektiven Wirklichkeitsauffassung, auch von Seiten derjenigen, die die Individualität des Menschen betonen, findet eine kritische Auseinandersetzung mit der „Sprache der Sehenden“ statt. Spittler-Massolle betont in Anlehnung an Herder (1799) die Wichtigkeit für Blinde, ihre eigene Sprache zu sprechen.

„jeder Mensch kann und muß allein in seiner Sprache denken. Wer das Eigentum verloren hat und fremde Wörter sinnlos nachlallt oder herbetet, hat für sich und andere den Grund aller Philosophie, das eigne Denken, zerstört...“
(Herder 1799, Spittler-Massolle 2000, 320).

Was ähnlich wie die Begründung von Cutsforth klingt, bekommt eine andere Bedeutung im Zusammenhang mit der Darstellung des Blindenpädagogen Mell:

„Fremd ist seiner [des Blinden] Seele nur der Vorstellungsinhalt des Sehenden, wie ja auch dieser sich in den Vorstellungsinhalt des Bl.[inden] nicht hineinversetzen kann, bei beiden aber entspricht die sprachliche Form dem jedem eigenthümlichen psychischen Inhalt.“ (Mell 1900, zit.n. ebd., 309)

Sprache bedeutet nicht nur, dass sie zum Denken gebraucht wird, und zwar zum eigenständigen. Sie ist auch ein „Mittel des individuellen **Ausdrucks**“ (Spittler-Massolle, 309, Herv. von mir). Damit impliziert sie einen notwendig subjektiven Charakter.

In der Würdigung des Ausdrucks vollzieht sich der Blick auf die Funktion von Sprache in der Kommunikation, die Wygotski betont. Gegenüber der extremen

kognitivistischen Variante des Piagetschen Ansatzes, die Sprache als eine Bezeichnung für Denkprozesse sah, eine Sicht, die sich hier tendenziell bei Dunlea wiederfindet, würdigt Wygotski die Rolle der Interaktion, ähnlich wie hier Landau und Spittler-Massolle.

Hiermit ist das Thema der „Ambivalenz zwischen dem eigenen Sprechen und dem Sprechen einer gemeinsamen Sprache [z.B.] mit Sehenden“ (Spittler-Massolle 2000, 311) berührt. Spittler-Massolle plädiert dafür,

„die Spannung von Sprache und Denken im Hinblick auf die persönliche Ausdrucksfähigkeit im Sinne einer Verständigung zu erhalten, bei der der Einzelne geachtet wird“ (ebd., 321).

Diese Achtung muss nun gerade darin bestehen, zu akzeptieren, dass kein genau gleiches Verständnis zu erreichen ist. Das ist umso schwieriger und auch reizvoller, wenn der Wunsch, sich zu verstehen, groß ist.¹² Jede Ausdrucksweise muss jedem Menschen zugestanden werden.

Hierin sehe ich eher ein Plädoyer an die Sprecher und für eigene Bedeutungen als für eine andere Wortsprache für Blinde. Es ist nicht Spittler-Massolles Absicht, Herders Appell für eigene Sprache auf „eine individualistische Sprache zu reduzieren“ (ebd.), sondern auf Kommunikationssituationen zu übertragen. Ähnlichkeiten mit Wittgensteins Gebrauchstheorie zeichnen sich wieder ab.

Von „blinder Sprache“ kann insofern die Rede sein, als unsere Definition von Bedeutung die Beteiligung der Sprecher miteinschließt (vgl. Kapitel 1), also über die Zeichen, die in Bezug auf Blindheit und Sicht neutral sind, hinausgeht. Blinde und sehende Sprecher mit eigenem Erfahrungsreichtum stehen somit Gestaltungsmöglichkeiten offen.

Es hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, Differenzen stehen zu lassen und nicht vorschnell, wohlmeinend zu glätten. Dies setzt ein Bewusstsein dafür voraus, dass selbst in jeder Kommunika-

tionssituation subjektive Bedeutungskonzepte zusammentreffen, und verlangt Kenntnis der Bedingungen des Gegenübers.

¹² Spittler-Massolle gibt einen Ausschnitt aus dem Film „Die Maske“ (Bogdanovich 1985) mit Rocky und der blinden Diana dar: „[...] (Rocky legt ihr etwas in eine Hand) R: Das das ist blau. D: Ahih (wirft das Teil von einer Hand in die andere). Das ist gefroren. Es ist blau? R: (Legt ein anderes Teil in ihre Hand) Das ist grün. D: (Leckt mit der Zunge daran) Rocky, ich glaub' ich verstehe... [...] (Rocky legt ihr die heiße Kartoffel in die freien Hände) Das hier, das ist rot. D: AH, oh, mein Gott, das... R: Wenn es abkühlt dann,... D: ... ist rot? R: wenn es abkühlt dann, eh, wird es rosa. D: Oh, Rocky, ich verstehe das! [...]“ (Spittler-Massolle 2000, 314f).

>78<

3.10. Schlussbemerkung

Die Untersuchungsergebnisse zeigten Zusammenhänge von Umwelterfahrung und verbalem Ausdruck und den Stellenwert der Verbalinformation für blinde Menschen auf. Es wurden Hinweise gefunden, dass es im affektiv-konnotativen Bereich hohe Ähnlichkeiten bei sehenden und blinden Menschen gibt, im freien Sprachgebrauch auch Unterschiede. Deren Diskussion führte aber nicht dahin, Verallgemeinerungen z.B. über eine „Sprache der Blinden“ machen zu können. Statt eines Vergleichs mit sehenden oder mit anderen Menschen waren eher Einzelaussagen interessant. Letztlich zeigte sich, dass entweder mit innersprachlicher Methodik große Ähnlichkeit zur Sprache der Sehenden festzustellen war, bzw. dass Worte bei blinden Kindern eine qualitativ eigene Bedeutung durch andere sensorische Erfahrung haben. Unterschiedliche Begriffsvorstellungen zwischen zwei Personen wurden dann deutlich, wenn die Bedeutungskonzepte sich in bestimmten Situationen nicht überschneiden, wie bei Kellis Wunsch, die Fotos „sehen“ zu können.

In den Diskussionen überwog der kognitive Ansatz, nach dem ausgehend vom sensuell-unterschiedlichem Erfahrungskonzept das Wort ein anderes Umweltkonzept hat. Die Erklärungsmöglichkeiten der linguistischen Theorien zur Bedeutungsentwicklung, nach denen auch innersprachliche Bezüge bzw. Verbalerklärungen einen Beitrag leisten, wurde überwiegend als eher unerwünscht betrachtet. Der Grund dafür liegt möglicherweise darin, dass komplexe inhaltliche Vorstellungen im Gegensatz zu einem komplexen Zeichensystem sinnvoll erweiterbar sind. Sie sind also eine Voraussetzung zum Lernen. Die Assoziationen zu Farbwörtern stellen hier einen Kontrast dar, da sie zeigen, wie auch ohne sensorische Erfahrung, aber durch Teilhabe am Umweltgeschehen idiosynkratische Bedeutungen konstruiert werden.

>79<

4. Die Konstruktion des kindlichen Gottesbildes

Wenn wir Wortbedeutungen im Sinne von „Minitheorien“ (Paprotté 1985, 94) der Sprecher verstehen und annehmen, dass jeder Bedeutung eine bestimmte Art von Erkenntnisgewinn zugrunde liegt, kann ein Begriff nicht isoliert betrachtet werden. Um das kindliche Begriffs- und Bedeutungssystem zu rekonstruieren, raten Wannemacher & Seiler,

„auf der Grundlage einer umfassenderen kognitionspsychologischen Entwicklungstheorie zu fragen, welchen Stellenwert und welche inhaltlichen und formalen Bezüge das zu untersuchende Begriffssystem im Vergleich zu anderen hat“ (Wannemacher & Seiler 1985, 196).

Bei unserem Untersuchungsgegenstand, den Vorstellungen von Gott, ist ein Thema angesprochen, das Bezüge zu sämtlichen anderen Begriffssystemen haben kann. Als übergeordnetes, höchstes Wesen gibt Gott für einen gläubigen Menschen jeder Situation eine Bedeutung.

„Um unsere Wertungen zu ordnen, benötigen wir eine Bezugsgröße, die letztgültigen Wert besitzt und daher wichtiger oder bedeutsamer ist als alles andere in der Welt. [...] Diese Ordnung gipfelt in dem, was unsere höchste Verehrung verdient, da es seine Bedeutsamkeit aus sich selbst erhält und nicht aus einer Beziehung zu etwas anderem. Darüber, was von letztgültiger Bedeutung ist und daher höchste Verehrung verdient, gehen indessen die Meinungen weit auseinander. [...] In theistischen Religionen [...] ist Gott das einzig Seiende, das allein Träger letztgültiger Bedeutsamkeit ist. [...] Der Sinn oder die Bedeutung ihres Lebens und Handelns und der Welt, die sie erfahren, leitet sich von ihrer Beziehung zu Gott her. Diese Beziehung wird von theistischen Gläubigen üblicherweise in personalen Kategorien gedeutet.“ (Brummer 2000, 1108f).

Wegen seiner Transzendenz kann über Gott von Menschen gleichzeitig gar nicht anders als im Zusammenhang mit Situationen und damit in Relation zu Begriffen angesprochen werden.

Um also inhaltliche und strukturelle Bezüge des Themenkomplexes „Gottesvorstellung“¹ zu Nachbarthemen darzustellen, müssen wir zum einen auf einer ebenso allgemeinen Ebene bleiben. Dazu werde ich in diesem Kapitel wesentliche Aspekte des **kindlichen Weltbildes** aufführen. Entwicklungspsychologische Aspekte werden auf der Grundlage zweier Modelle zur **Entwicklung des kindlichen Glaubens** aufgezeigt werden, die die sich verändernde Struktur des kindlichen Verhältnisses zu Gott beschreiben.

Zum anderen gibt es konkrete, punktuelle Situationen, in denen das Thema Gott greifbar wird, wie z.B. das Gebet. Untersuchungen zu konkreten Zugängen für Kinder werden hierzu, im Hinblick auf die eigene Untersuchung mit blinden Kindern angesprochen.

¹ Hierfür wird im Folgenden synonym auch „Gotteskonzept“ verwendet.

Da diese Aspekte im Rahmen aktueller religionspädagogischer Ansätze berücksichtigt und detaillierter untersucht wurden, soll zunächst der entwicklungspsychologisch-elementarisierende Ansatz, auf den diese Arbeit Bezug nimmt, in Grundzügen umrissen werden.

4.1. Der entwicklungspsychologisch-elementarisierende Ansatz

Kinder machen keine einzelnen Erfahrungen oder isolierte Wahrnehmungen mit ihrer Umwelt. Sie stellen ihre Entdeckungen in einen Zusammenhang und entwerfen damit für sich ein Weltbild. Kausalzusammenhänge, die für Erwachsene nicht denkbar sind, rühren von diesen Weltbildern her.

Zentrales Element im Weltbild und speziell für die Frage nach Gott relevant ist z.B. die Polarität von oben und unten. Der Himmel als festes Dach der geozentrisch gedachten Welt (vgl. Schweitzer 2000, 19) und in entgegengesetzter Richtung die Hölle (vgl. Bucher 1989, 654) stellen in archaischen Bildern die Eckpunkte dar. Übereinstimmend erzählen Kinder, dass der Himmel der Ort ist, an dem Gott ist. Selbst Kinder, deren Eltern Wert darauf legten, ihnen so eine Vorstellung nicht mitzuteilen, bilden hier keine Ausnahme (vgl. Schweitzer 2000, 19).

In der Diskussion darüber, wie die Reaktion Erwachsener auf die kindlichen Weltbilder aussehen soll, plädiert Schweitzer in seinem entwicklungspsychologisch-elementarisierendem Ansatz (1995) dafür, diese Bilder nicht vorschnell mit der Sicht des Erwachsenen zu konfrontieren. Vielmehr soll nach der Bedeutung gefragt werden, die die Weltbilder und Vorstellungen für die Kinder selbst besitzen (Schweitzer 2000, 21). Nach konstruktivistischem Ansatz können wir davon ausgehen, dass die Annahmen, die Kinder über die Welt machen, in sich sinnvoll sind und eine Erklärungsfunktion erfüllen (vgl. Kapitel 1.5.). Vor einer Intervention und wohlmeinenden „Korrektur“ der kindlichen Vorstellungen ist also abzusehen. Den Erwachsenen, die hier mit den Kindern

interagieren, muss bewusst sein, dass sie selbst aus bestimmten Gründen andere Vorstellungen als die Kinder haben (vgl. Schweitzer 2000, 20). Ob eine Vorstellung, z.B. die von Gott im Himmel, für ein Kind möglicherweise bedrohlich oder aber notwendig ist, kann im Dialog erschlossen werden.

Um den Stellenwert der Vorstellung kennen zu lernen, regt Schweitzer dazu an, sich besonders auf die Fragen der Kinder einzulassen. Zu diesen Fragen gehören Themen

>81<

wie die eigene Identität, Geheimnisse des Unendlichen (der Welt, Natur, Zeit u.a.), das Zusammenleben, Zukunftsängste, die Ursache und der Umgang mit Trauer und Leid, der Ursprung von Sprache und auch die Existenz und Wirklichkeit Gottes (vgl. Oberthür 1995, 14ff).

Nach Schweitzer impliziert die Grundfrage „Wo finde ich Schutz und Geborgenheit“ (Schweitzer 2000, 34) den Ausgangspunkt für die Gottesfrage. „Das Wort Gott und die Vorstellungen von Gott sind für Kinder offenbar geheimnisvoll - und Anlass für viele Fragen, die nicht leicht zu beantworten sind“ (ebd., 19). Was tut Gott? Wo wohnt Gott? Kann Gott mich sehen? Wieso ist Gott groß, kann er nicht auch ganz klein sein? (vgl. ebd.)

Fragen sind nicht etwa das Gegenteil von Antworten, sondern zeigen eine Auseinandersetzung mit einem Thema, sind „Ausdruck eines Ringens um Erkenntnis“ (Oberthür 1995, 16). „Wer fragt, weiß schon was“ - in diesem Sinn plädiert Oberthür für die Aufwertung der Kinderfrage (Oberthür 2000, 21).

Den kindlichen Bedeutungsgrad der Bilder von Gott und der Welt in Erfahrung zu bringen, ist auch das Ziel dieser Untersuchung. Sie folgt damit der entwicklungspsychologisch-elementarisierenden Didaktik. Nach diesem Ansatz hängt das Verstehen im Unterricht von der Lebenswelt und -geschichte der Kinder ab. Die Lehrpersonen stehen also vor der Aufgabe, die Vorstellungsebenen der Kinder wahrzunehmen und ihre elementaren Zugänge

zu theologischen Themen zu kennen, um solche mit ihnen im Unterricht zu entwickeln und zu vertiefen (vgl. Schulte 2001, 37).

Um den Kindern einen elementaren Zugang zu theologischen Themen zu bieten, müssen ihre Denkvoraussetzungen bekannt sein. Sowohl Inhalte und Formen, die sie sprachlich äußern, müssen wahrgenommen werden.

4.1.1. Orientierung an Schülerfragen

Mit der Orientierung an den Fragen und Vorstellungen der Schüler entspricht der Religionsunterricht der gegenwärtigen, oftmals geringen religiösen Sozialisation der Schüler. Zwar sind Kinder nach Oelkers „geborene Theisten“ (Oelkers 1994, 17), d.h. durch ihre radikalen Fragen interpretieren sie die Umwelt religiös (vgl. ebd.), ihren Fragen wird allerdings kaum mehr entsprochen. Sie leben in einer Umwelt, in

>82<

der Glaubenseinstellungen fast gar nicht mehr im Alltag praktiziert werden, weil viele Erwachsene keinen Zugang zu der Dimension Glauben haben und Glaube quasi in der Kirche institutionalisiert ist. Anknüpfungspunkte wie der Besuch von Gottesdiensten, der dortige Gebrauch von Symbolik, Feiertage im Kirchenjahr oder Formen von Gebeten zu den Mahlzeiten oder vor dem Einschlafen dienen heute nur noch selten als Gesprächsanlass für Glaubensfragen. Die Kinder fragen demzufolge nicht nur nach dem Aussehen und Handeln Gottes, sondern nach seiner Existenz selbst: „Wer hat Gott erschaffen? Gibt es Gott wirklich?“ (Oberthür 1995, 20). Wenn im Religionsunterricht eine authentische Gesprächsebene erhalten bleiben soll, muss berücksichtigt werden, dass die Schüler eine distanzierte Haltung der Umwelt zu Gott erfahren und dass sie selbst Zweifel und Enttäuschungen Gott gegenüber kennen.

„Der Religionsunterricht darf diese Situation nicht ignorieren, als wäre alles noch wie früher, sondern muß um der Glaub-

Würdigkeit des Glaubens willen die Frag-Würdigkeit Gottes zur Sprache bringen“ (ebd., 20).

Im Blick auf die in der Adoleszenz einsetzende Reflexion über den eigenen Glauben ist der Modus der dialogischen Fragehaltung im Religionsunterricht unverzichtbar. Ohne die Anerkennung der eigenen religiösen Vorstellungen als Grundschüler und die Erfahrung, mit Zweifeln und unbeantworteten Fragen umzugehen, finden Teenager keinen Zugang mehr zu Religion. Für den Religionsunterricht ergibt sich hieraus die Aufgabe, „eine Grundhaltung des Staunens und Fragens, des ‚Philosophierens mit Kindern‘, (ebd., 17) zu fördern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Anfragen an Gott ergeben sich aus der Erfahrung der Kinder, weiterhin bieten sie einen hochmotivierten Einstieg in das Thema. Nach Oberthür wird die Gottesfrage somit zum relevanten Thema bereits für die Grundschule und die Suche nach Worten für Gott, „das Ringen um die Erkenntnis und Erfahrung Gottes zum theologischen Zentrum des Religionsunterrichts“ (ebd., 20).

4.1.2. Förderung von Inhalten gegen religiöse Sprachlosigkeit

Vorstellungen können sich nur dann entwickeln, wenn für sie Material zur Verfügung steht. Für religiöse Inhalte bieten biblische Geschichten eine Fülle von Sprache und Erlebnissen, in denen Kinder Bilder und Situationen aufnehmen und mit ihrer eigenen Lebenserfahrung vergleichen können. Sie helfen, „sich mit ihrem

>83<

eigenen Verhalten auseinanderzusetzen und sie bedrängende Probleme durchzustehen oder auch zu lösen“ (Richtlinien Ev. Religionslehre 1985,22). Die Kenntnis dieser Geschichten und die Möglichkeit, sie zu kommentieren, sind eine Voraussetzung, um Worte wie z.B. „Segnen“ zu verstehen (vgl. Schulte 2001, 40f). Wenn dazu keine Gelegenheit besteht, ist dieses Wort auch nicht bekannt, hat keinen Bedeutungshintergrund und kann die

Wirklichkeit des Kindes nicht prägen. Insofern haben Religions- und Blindenpädagogik hier das gleiche Ziel: Um der Gefahr einer religiösen Sprachlosigkeit oder einem Verbalismus vorzubeugen, brauchen die Kinder eigene Erfahrungen mit dem Zeichenmaterial, so dass sie zu einer Auseinandersetzung angeregt werden. Nur die Selbsttätigkeit weckt Motivation zum Weiterfragen und ist die Grundlage, auf der neue Erfahrungen integriert werden. Eigenständig sind dann die Entwicklung von Veränderungen und vor allem von Verknüpfungen zu Nachbargebieten möglich.

Im Religionsunterricht werden Themen behandelt, die wesentlicher Teil der kindlichen Entwicklung sind.

„Er [der Religionsunterricht] greift ihre Erfahrungen auf, indem er Themen wie Sehnsucht nach Geborgenheit, Glück und Vergebung, Angst, Schuld und Leid, Angenommen- und Abgelehntwerden, Hilflosigkeit oder auch Überlegenheit zur Sprache bringt. Hierbei erfahren die Kinder, daß der christliche Glaube Hilfe zur Wirklichkeitserschließung und Ermutigung anbietet.“ (Richtlinien für Ev. Religionslehre 1985,21)

Hier bekommen die Kinder Gelegenheit, hoffnunggebende Erfahrungen zu sammeln, Vorstellungen zu bilden, zu reflektieren und zu verändern.

Hull sieht es als Aufgabe des Lehrers an,

„den religiösen Wortschatz der Kinder zu erweitern und im Gespräch mit ihnen religiöse Bilder und Vorstellungen zu entwickeln, die die Kinder befähigen, sich auf ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe selbständig mit Fragen auseinanderzusetzen, die sich aus den Gesprächen über Gott ergeben.“ (Hull 1997, 10).

Schweitzer sieht in den vorsprachlichen Erfahrungen der Kinder von Vertrauen, Hoffnung, Angst und Enttäuschung die Kategorie, in der sie später das Wort „Gott“ einordnen, wenn es ihnen begegnet. Diese Kategorien stellen gewissermaßen die

„Umweltkonzepte“ dar. Die Bedeutung des Gotteskonzeptes wird, ähnlich dem kognitivistischen Ansatz, unmittelbar mit der Erfahrungswelt des Kindes verbunden: „wenn dem Kind dann von Gott erzählt wird, ‚weiß‘ es in gewisser Weise schon, was dieses Wort bedeutet.“ (Schweitzer 2000, 42). Um diese Kategorie insgesamt zu differenzieren, hilft die christliche Überlieferung, d.h. biblische Geschichten: Sie stellen Sprache für Erfahrungen zur Verfügung, die sonst sprachlos bleiben (vgl.

>84<

ebd., 35). Das Handeln Gottes, sein Verhältnis zum einzelnen, die Frage nach Gerechtigkeit u.a. wird vielfältig als Identifikationsmöglichkeit dargestellt.

In Anknüpfung an die in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Überlegungen zu den Voraussetzungen zum Spracherwerb lässt sich sagen, dass diese durch ihren Gebrauch zur Konstruktion von Bedeutung, der Ausdifferenzierung des Gotteskonzeptes beitragen. Die Fragen und Erfahrungen der Kinder werden so „einer bewussten Gestaltung zugänglich und können anderen Menschen mitgeteilt und gemeinsam mit ihnen bedacht werden“ (ebd., 35), womit die Notwendigkeit der Interaktion herausgestellt wäre. Sprache ist wesentlich dialogisch, d.h. die Schüler sollen lernen, nicht nur eigene Ausdrücke zu konstruieren, sondern aus der eigenen Welt herauszutreten und in die Verständigung mit anderen zu kommen (vgl. Schulte 2001,36).

Nach der „Bedeutung als Gebrauch“-Theorie entstehen Wortbedeutungen in der Situation, in der die Bezeichnung gebraucht wird. Das Gotteskonzept wird demnach dadurch geprägt, in welchem Kontext und in welcher Form (Gebet, Erzählung, Predigt, Gespräch) von Gott die Rede ist.

Wichtig ist: Der Ausgangspunkt für die Förderung der Sprachfähigkeit der Kinder ist heute weniger die biblische Sprache, sondern das Wissen um ihre eigenen Sprachformen und die

damit verbundenen Glaubens- und Lebenskonstruktionen (vgl. ebd., 38).

„In allen Unterrichtsthemen ist die Gottesfrage gegenwärtig. Es ist nötig, auf von Kindern eingebrachte Gottesvorstellungen einzugehen. Hierbei gilt es, die Fragen und Sichtweisen der Kinder ernst zu nehmen, in Fluß zu halten und im Sinne der biblischen Gottesaussagen zu verändern und zu bereichern.“ (Richtlinien für Ev. Religionslehre 1985, 22)

Hier eine Brücke zwischen religiöser Sprache, die Gott als Bezugspunkt hat, und dem Erfahrungshorizont der Schüler zu schlagen, „so dass Religion als Interpretations- und Gestaltungsmöglichkeit des Lebens zu entdecken ist“, zeichnet nach Schulte einen guten Religionsunterricht aus (Schulte 2001, 40).

4.1.3. Metaphorische Sprache erlernen

Religiöse Sprache versteht sich nicht als eine veraltete oder institutionalisierte Sonderform. Die Sprache des christlichen Glaubens ist ein „Sprachspiel, das sich in der Lebensform des Vertrauens, Hoffens und der Geborgenheit darstellt“ (Schulte 2001, 41). Als solches steht sie für einen Lebensbereich, der nicht einfach auszuklammern ist, sondern einen wichtigen Beitrag zur Orientierung in der Lebenswirklichkeit liefert. Dieser Bereich kann zweitens nicht dogmatisch gelehrt

>85<

werden, sondern lebt von Erfahrungen und ist auf Interaktion angewiesen. Wortbedeutung und Zeichen lassen sich auch beim Gotteskonzept nicht universell festlegen. Im Gegenteil, wenn dies geschieht, ist die Lebendigkeit der Dimension des Glaubens nicht mehr vorhanden und der Sprecher nicht mehr involviert. Oberthür sieht Religionsunterricht insofern als Sprachunterricht, als dass er religiöse Sprache in Inhalt und Form (z.B. Metaphergebrauch oder Modus des Gebets) lehrt und auch auf Möglichkeiten und Grenzen von Sprache aufmerksam macht (Oberthür 1995,21)

Die Rede von Gott ist immer auf den Gebrauch von Metaphern angewiesen, die sogar das Unmögliche möglich machen, nämlich von Gott zu sprechen, der nicht begrifflich definierbar ist. Indem sie Gott nicht definiert, sondern umkreisend versteht (Niehl 1993, zit.n. Oberthür, 1995, 21) lässt sich eine Metapher interessant einsetzen. Hierbei wird das Gottesbild nicht festgelegt. Da der Sprecher feststellt, dass Gott für ihn eigentlich noch einmal ganz anders ist, als der Vergleich nahelegt, bleibt Raum für Mehrdeutigkeit und Entwicklung. Ähnlich wie in der Lyrik erfahren die Kinder so, dass ein Bild noch mehr bedeuten kann, als die allgemein konventionelle Absprache besagt. Diese Spannung zwischen dem Weniger und Mehr an Bedeutung liegt im metaphorischen Reden immer verborgen (vgl. Oberthür 1995, 30ff).

Es lässt sich festhalten, dass die Gottesthematik für Grundschul Kinder von hoher Relevanz ist, sie allerdings oftmals kritische oder auch enttäuschende Reaktionen auf ihre Fragen erfahren. Diese Erfahrung sowie auch die Achtung vor dem kindlichen Denken begründen eine offene Gesprächshaltung im Religionsunterricht. Biblische Texte als Identifikationsmöglichkeit und metaphorische Sprache werden ausgehend von der Sprache des Kindes angeboten.

4.2. Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes

In kindlichen Theorien über ihre Umwelt finden sich bestimmte charakteristische Merkmale, die von Piaget und seinen Nachfolgern beschrieben wurden. Im Hinblick auf die Teilnehmergruppe der eigenen Untersuchung stelle ich im Folgenden die Prinzipien der Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen und wichtige Vorläufer besonders heraus.

>86<

Animismus

Piaget sieht in den kindlichen Erklärungsmustern für ihre Umwelt einen Dualismus von „Animismus und Artifizialismus: einerseits

sind die Dinge lebendig, aber andererseits sind sie hergestellt“ (Piaget 1926/99, 228).

Gerade für Vorschulkinder erklärt das Prinzip, dass Wolken, Steine, Tische usw. belebt sind, weshalb sie sich bewegen oder weshalb ihnen Verantwortung zugeteilt werden kann. Wenn z.B. ein Kind über einen Stein stolpert, liegt das an dem „bösen Stein“, dessen „Absicht“ es war, es stolpern zu lassen. In bestimmten Zusammenhängen, z.B. mit Wetterereignissen, bleiben **animistische Vorstellungen** auch in der späten Kindheit noch erhalten. Möglicherweise stellt auch diese Denkform eine Kategorie dar, an die die Gottesvorstellungen anknüpfen. In Bezug auf die Schöpfung und die Autonomie, bzw. Verantwortung des Menschen ist ebenso zu erwarten, dass die Kinder zu animistischen Erklärungen greifen.

Anthropomorphismen (Anmerkung zur Umsetzung: So im Original)

Anthropomorphismen, d.h. eine Vermenschlichung von Dingen, wie z.B. die Sonne oder auch anderem Nicht-menschlichem wie Tieren drücken das animistische Denken aus. Auch für das Reden von Gott werden häufig, auch im biblischen Sprachgebrauch und also auch von Erwachsenen, vermenschlichende Beschreibungen gebraucht.

Mit ca. 12 Jahren findet eine Vermengung von anthropomorpher und symbolischer Darstellung statt (vgl. Goldman 1964, zit.n. Daniel 1997, 253). Die Zuschreibung menschlicher Eigenschaften findet nach wie vor statt, ist aber zunehmend metaphorisch gemeint.

Artifizialismus

Die Logik des **Artifizialismus**, dass alle Dinge gemacht worden sind, hält sich noch in der Grundschulzeit, wobei sich ihre Qualität verändert: Wird im Kindergartenalter noch die ganze Natur so verstanden, dass sie auf das Kind selber hin konvergiere (vgl. Piaget 1926/99, 328) und dass also die ganze überwältigende Umwelt für das Kind persönlich gemacht worden sei, wird diese

Ansicht später relativiert. Im frühen Stadium des Artifizialismus ist Gott der Schöpfer von Natur und künstlichen Dingen, wobei Kinder oft beschreiben, dass er dazu große Hände braucht, die auch oft in Zeichnungen auftauchen, (vgl. Bucher 1987, 14). Die Vorstellung verändert sich später dahingehend, dass Gott zwar noch das „Baumaterial“, z.B. Eisen, schafft, aber

>87<

künstliche Gegenstände, z.B. Autos, daraus selbständig vom Menschen gemacht werden. Dieses Material kann Gott quasi aus dem Nichts schaffen, was Kinder häufig mit „Zaubern“ erklärten (vgl. ebd., 16).

Nach Piaget ist dies ein „technischer Artifizialismus“. Detailfragen zur Konstruktion werden technisch verfeinert, aber noch durch einen Schöpfer, der menschlich oder göttlich sein kann, erklärt. 10-jährige Kinder stehen hier durchaus schon vor der Aufgabe, menschliche Autonomie und göttlichen Einfluss zu verbinden. Wenn sie diesen nicht gänzlich ablehnen, können sie ihn z.B. als einen ersten „Anstoß“ oder, was der Rede von Gott als dem Schöpfer und auch Erhalter der Welt mehr entspricht, als „Gedankengeber“ integrieren:

„Er (Gott) hat vielleicht schon früher den Menschen einen Gedanken gegeben, dass sie zum Beispiel einen Naturschutzverband machen würden wie den WWF. Und dass er durch den WWF den Tieren und Bäumen hilft. Aber der WWF weiß nicht, dass da Gott auch mitmacht.“ (Bucher 1987, 18).

Piaget sieht bei 10-Jährigen keinen Rückbezug mehr auf einen Schöpfer, jedoch bleibt das Prinzip, „etwas zu machen“, das jetzt allein der Motivation der Natur zugesprochen wird, erhalten (vgl. Piaget 1926/99, 326f).

„Die Wolken werden zwar auf eine natürliche Verdampfung zurückgeführt, aber sie sind immer noch dazu ‚gemacht, um‘ uns Regen zu bringen usw. Die ganze Natur bleibt von Zweckmäßigkeit durchdrungen.“ (ebd., 327).

Finalismus

Dieses dritte Charakteristikum, der kindliche **Finalismus**, d.h. die Annahme eines Zwecks und grundsätzlichen Sinnzusammenhanges hinter allen Dingen, unterstützt die Theorie des funktionalen Konstruierens als Aufbau von Welt. Konkret zeigt sich dies in den kindlichen Warum-Fragen, die oftmals eher finalistisch als kausalistisch gemeint sind, also mit einer eigenen oder fremden Wozu- Antwort befriedigt werden. Der Finalismus macht es auch leicht, Gott als den, der alles sinnvoll und zum Guten werden lässt, in das Weltbild aufzunehmen.

Polarität von Oben und Unten

Bucher (1987) befragte Kinder nach ihrem Weltbild einschließlich ihrer Erklärung zur Entstehung der Erde und unterscheidet hierbei ein archaisches Weltbild, ein hybrides² und ein ausdifferenziertes. Zu der **archaischen** Vorstellungsweise gehört ein fester Himmel, der die begrenzte Erdscheibe von oben beschirmt. Die Polarität von Oben und Unten ist auch dann bestimmend, wenn das Wissen darum, dass die Erde eine Kugel ist, verinnerlicht wird. Eine typische Antwort auf die Frage,

>88<

„was wohl geschähe, wenn man in ein Loch hineinspringen würde, das durch die Erdkugel hindurch gegraben worden sei [lautet]: X [Der Schüler]: Dann fällt man auf der anderen Seite raus, tiefer und tiefer, bis vielleicht wieder ein Boden kommt.“ (Bucher 1987, 6).

Vom **hybriden** Weltbild spricht Bucher, wenn Kinder naturwissenschaftliche Vorstellungen z.B. vom Planetensystem übernehmen, dabei aber nicht auf archaische verzichten. Über dem Weltraum befinde sich noch der Himmel, bzw. der Himmel als transzendenter Ort Gottes wird mit dem Weltraum identifiziert (Bucher 1987, 10). Wenn Gott hier auch anthropomorphe Züge zugeschrieben werden, ist damit verbunden „ein punktuell lokalisierter Gott, der freilich beständig [im Weltraum] ‚auf Reisen‘ sein muss“

(ebd., 10), eine Vorstellung, die bei 10- bis 12-jährigen Schülern durchaus zu erwarten ist.

Wie gehen Schüler nun mit der religiösen Symbolik, der Doppeldeutigkeit des Wortes „Himmel“ um, für das z.B. die englische Sprache sogar zwei Zeichen, nämlich „sky“ und „heaven“, vorsieht?

„Der Symbolismus der Höhe [ist] eine überzeitliche Anschauungsform religiöser Erfahrung“ (Eliade 1966, zit.n. Fetz 1984, 207), d.h. die Rede von Gott „im Himmel“ kann also auch bei den Schülern als ein gebräuchliches Darstellungsmittel für Gott vorausgesetzt werden. Inwiefern das Reden von „Himmel“ und „Höhe“ mit dem wissenschaftlichen Weltbild in Konflikt gerät, hängt davon ab, inwieweit „Himmel“ symbolisch oder als reale Lokalisierung verstanden wird.

Das **archaische** Verständnis von Himmel impliziert noch keine Trennung zwischen Zeichen, Referenzobjekt und Bedeutung (vgl. Fetz 1984, 211). „Gott im Himmel“ bedeutet wörtlich, dass Gott seinen Platz „in einem uns unzugänglichen, besonders festen oder schönen Himmelsraum hat, und entsprechend wird auch die ‚Himmelfahrt‘ als realer Aufstieg in diese überirdische Sphäre gedacht“ (ebd., 211). Mit der Abkehr von einer Vorstellung des Himmeldaches zugunsten des **rudimentären wissenschaftlichen** Weltbildes der Atmosphären und des Weltalls sprechen Schüler von „Gott im Weltall“ (ebd., 211). Mit der Durchmischung des religiösen und naturwissenschaftlichen Deutungssystems geht ihre jeweilige Eigenbedeutung und so auch Oben-Unten-Polarität als Ausdruck des „überirdischen“ verloren: „Der ‚Weltraumgott‘ geht jener Attribute verlustig, welche die vertikale

² d.h. ein aus naturwissenschaftlicher und religiöser Erklärung gemischtes Weltbild

>89<

Achse dem ‚Himmelsgott‘ zugewiesen hatte.“ (ebd., 213). Gott wird als „Kraft“ bezeichnet.

Die Auseinandersetzung mit der religiösen Sprache vom Himmel kann nun zum „Rückgang auf den genuinen Bedeutungsgehalt religiöser symbolischer Figuration“ (ebd., 214) führen. Die Schüler bemerken, dass „Himmel“ **als Symbol** gebraucht wird und messen es nicht mehr mit ihren naturwissenschaftlichen Kenntnissen. Religionspädagogisch (Anmerkung zur Umsetzung: Schreibfehler im Original) ist es nach Fetz geboten, komplementäres Denken und die Ausdifferenzierung und die Entdeckung der jeweiligen Grenzen von beiden Bedeutungen des Himmelbegriffes zu fördern.

4.3. Die Entwicklung des kindlichen Glaubens

Wie in der Entwicklung der kognitiven Strukturen und des Weltbildes lassen sich auch in der religiösen Entwicklung Phasen unterscheiden. Glaubenshaltung, sowie Glaubensinhalte verändern sich in Abhängigkeit zur Umwelt des Kindes und dessen Selbstwahrnehmung. Um die Situation der Interviewteilnehmer grob einzuschätzen, stelle ich hier zwei Beschreibungsmuster vor, wobei die Grundschulzeit besondere Berücksichtigung findet.

4.3.1. Stufen des Glaubens nach Fowler

Fowler (1981) nimmt einen Transfer des Äquilibrationsprinzips nach Piaget auf religiöse Inhalte vor. Auch dessen Gedanken der Entwicklung von einer egozentrierten Denkweise des Kindes hin zu der Berücksichtigung von außerpersonalen Standpunkten finden sich in der Theorie wieder. Außerdem bezieht Fowler die Theorie Kohlbergs zur moralischen Entwicklung des Menschen mit ein. Kohlberg (1977) stellte dar, dass sich jüngere Kinder in ihrem Verhalten stark an Strafe oder Duldung orientieren und sich später nach bestimmten Personen und deren Rechtsvorstellungen richten, bis die Orientierung an ethischen Prinzipien erreicht ist, die sowohl selbstakzeptiert als auch allgemeingültig sind (vgl. Kohlberg 1977, zit.n. Büttner & Dieterich 2000, 50ff).

Fowler beschreibt in der Entwicklung von **Glaubensinhalten** (entsprechend dem engl.: belief) und der **Glaubenshaltung** (faith)

sieben Stufen. Diese Beschreibung gründet er empirisch auf Interviews mit protestantischen, katholischen und jüdischen Teilnehmern im Alter von 4 bis 48 Jahren.

>90<

Als „undifferenzierter“ Glaube wird die in der Säuglingszeit erworbene Fähigkeit bezeichnet, Vertrauen in die Bezugspersonen zu entwickeln. Das Kind lernt zwischen Geborgenheit bei den Eltern und der Angst bei deren Abwesenheit zu unterscheiden. In der Vorschulzeit ist die Gottesvorstellung eng mit Erlebnissen und Gefühlen gegenüber der (Anmerkung zur Umsetzung: So im Original) Eltern verbunden (vgl. Fowler 1991, 150f). Positive wie negative Erfahrungen werden im „intuitiv-projektiven Glauben“ auf Elemente aus biblischen Geschichten und auf Symbolhandlungen übertragen. Je nach Input der Religionsgemeinschaft seiner Umgebung beginnt das Kind während des „mythischwörtlichen Glaubens“ der Grundschulzeit differenziertere Zusammenhänge zu entfalten. Das Material an überlieferten Geschichten z.B. aus der Bibel und der kindliche Erlebnishorizont gegenüber einer oft noch rätselhaften Umwelt verschmelzen dabei. Die Geschichten werden in der Regel wörtlich verstanden (vgl. ebd., 166).

Mit Beginn der Pubertät und dem einsetzenden formalen Denken wird die bisherige Weise zu glauben selbstkritisch reflektiert. Der Glaubensinhalt orientiert sich stark an der „peer group“, bzw. er wird auf neue Weise internalisiert („synthetischkonventioneller Glaube“) (vgl. ebd., 191 f)- Die reflexive Vergewisserung des tradierten Glaubens setzt sich im „individuierend-reflektierenden Glauben“ fort, wobei der „verbindende Glaube“ der zweiten Lebenshälfte wieder stärker der nichtrationell fassbaren Ebene nachgeht, die z.B. in Symbolik transportiert wird. Hier wird von einer zweiten Naivität gesprochen. Diese zwei Pole des rationalen, bzw. meditativen Zugangs gegenüber Gott können in einer letzten Stufe, des „universalisierenden Glaubens“, die eher hypothetischen Charakter hat, vereint werden. Die eigene Person ist dabei in das Wissen und Erleben von Gottes Liebe eingefasst, ohne an Identität zu verlieren (vgl. ebd., 216f).

Kritik

Fowler befindet sich mit diesem Modell in der Spannung zwischen einer dargestellten Hierarchie von Glaubensformen und dem Wissen darum, dass „Sinnorientierungen nicht einfach gegeneinander abgewogen werden können“ (Schweitzer 1987, 156). Sein Modell ist auf Kritik gestoßen, da die Trennung von Inhalt und Form schwer möglich ist. Da aber der inhaltliche Glaube als je eigene, gleichermaßen vollkommene wie vorläufige Antwort an Gott gesehen werden muss, kann auch nicht die Entwicklung der Form separat hierarchisch abgestuft werden.

>91<

Eine Wertung kann also nicht vorgenommen werden, sondern nur eine Beobachtung der zeitlichen Abfolge der Glaubensweisen.

Der mythisch-wörtliche Glaube

Im Blick auf die Gespräche in dieser Untersuchung soll im Folgenden die Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens genauer vorgestellt und zu der vorhergehenden und nachfolgenden Phase abgegrenzt werden. In der relevanten Altersgruppe von 7-12 Jahren gehören 72,4% zu dieser Stufe 2 (vgl. Fowler 1991, 337). Weitere 17,2% sind im Übergang zu Stufe 3. 3,4% liegen noch auf Stufe 1 und 6,9% zwischen den ersten beiden.

Anders als in der präoperationalen Phase kann das Kind jetzt seine Welt mit der **Fähigkeit zur Perspektivübernahme** und zur **Umkehrbarkeit von Verlaufssituation** stärker ordnen, so dass sie insgesamt schlüssiger wird. Der Umfang der unkontrollierbaren, überraschenden Einflüsse, die magisch gedeutet werden, nimmt also ab.

Nach Fowler bilden „**stories**“ das entscheidende Medium dieser Altersgruppe, um Wirklichkeit zu repräsentieren. Zusammenhänge, die das Kind in der Umwelt selbst festgestellt hat oder die ihm erzählt wurden, kann es auf sehr konkrete Weise mit erzählenden Worten wiedergeben. Begriffliche Bedeutungen können noch nicht allgemein, sondern konkret anhand einer Situation und in Bezug auf die eigene Person formuliert werden.

Der biblischen Form, Wesenszüge Gottes in Geschichte und Erzählungen zu transportieren und nicht den Versuch einer Definition zu unternehmen, kommt das Grundschulkind somit in seinem Denken und Glauben recht nahe. Allerdings werden die Konstruktionen noch nicht reflektiert:

„In gewisser Weise sind die Bedeutungen in der Erzählung gefangen, und die Bereitschaft ist noch nicht da, aus ihnen Schlüsse auf eine allgemeine Sinnordnung des Lebens zu ziehen.“ (ebd., 153).

Somit werden die gehörten Geschichten auch nicht auf allgemeine Weise interpretiert, konkret, d.h. wörtlich werden sie und die transportierten Glaubensinhalte übernommen (vgl. ebd., 166).

Das Gottesbild der Kinder trägt anthropomorphe Züge und spiegelt „die wörtliche Art des Gebrauchs von Symbolen“ (ebd., 154) wieder. Die zehnjährige Millie:

„Ich stelle mir vor, daß er ein alter Mann ist mit einem weißen Bart und weißen Haaren, der einen langen Mantel trägt, und daß die Wolken sein Fußboden sind und er einen Thron hat. [...] Er hat ein freundliches, schönes Gesicht, blaue Augen. Er kann nicht ganz weiß sein, nicht wahr, er hat blaue Augen, und er verzeiht.“ (ebd., 154f)

>92<

Fowler betont, dass die anthropomorphen Gottesbilder erst jetzt mit der Fähigkeit zur Perspektivübernahme voll ausgebildet werden. Die Kinder können nun nicht mehr nur Gottes Perspektive von ihrer eigenen unterscheiden, sondern sich diese inhaltlich füllen. Kinder in der Phase des intuitiv-projektiven Glaubens reden noch allgemeiner davon, dass Gott „wie die Luft - überall“ ist. „Er bewegt sich an einem Tag um die ganze Welt.“ (ebd.).

Relevante Eigenschaften Gottes sind zu dieser Zeit die, dass er die Welt bewacht, beobachtet und sich um alles kümmert. Er passt auf alles auf, wobei „man niemals weiß, was als nächstes passieren wird. Auch er weiß es nicht.“ (ebd., 157).

Das Gerechtigkeitsempfinden spielt eine große Rolle. Themen wie Tod und Trauer spiegeln das finalistische Denken dieses Alters wieder, da sie mit Gottes planvoller, guter Absicht in Verbindung gebracht werden: „Und gewöhnlich ist das, was Gott tut, das Beste.“ (ebd.). Menschen müssen sich an die gegebenen Gesetze halten, allerdings können Kinder dieses Alters auch deren Rang bewerten.

Widersprüche in den „stories“ regen das Kind dazu an, über einen sinnvollen Zusammenhang zu reflektieren. Damit ist die Phase zwei des wörtlichen Verstehens verlassen.

Fazit

Für die Gespräche mit den Kindern ist zu erwarten, dass sie sehr konkret und noch nicht selbst-reflexiv über ihre Glaubensvorstellungen sprechen. Dass sie Gott als reale Größe annehmen und innerhalb anthropomorpher Bilder bedenken, kann ebenso vorausgesetzt werden. Das Gespräch soll dazu ermutigen, Situationen als Geschichten zu schildern und nicht nach Begriffen fragen, ohne Erklärungsraum zu lassen.

4.3.2. Das religiöse Urteil nach Oser und Gmünder

Oser und Gmünder (1984) beschreiben in ihrer Theorie zur religiösen Entwicklung Stufen des religiösen Urteils. Das Modell unterteilt sich in fünf Stufen. Es macht in erster Linie eine Aussage über die Entwicklung der wachsenden Autonomie des Menschen und über die Autonomie Gottes im Rahmen der Umweltdeutung. Auch dieses Modell soll zunächst kritisch umrissen werden. Die Altersgruppe 10-12 Jahre wird dabei herausgestellt.

Beurteilung einer Dilemmasituation

In ihrer Untersuchung ließen Oser und Gmünder Teilnehmer eine Dilemmasituation³ beurteilen, in der eine fiktive Person sich mit einer religiös motivierten Entscheidung auseinandersetzt. Die Teilnehmer formulierten auf die Erzählung hin verschiedene Erklärungs- und Lösungsvorschläge, in denen Oser und Gmünder eine Tiefenstruktur erkennen,

„die allem Denken und Urteilen über religiöse Fragen zugrunde liegt. Diese Tiefenstruktur findet sich nicht nur bei Christen ebenso wie bei Hindus, Moslems oder Buddhisten, sondern auch bei Atheisten.“ (Schweitzer 1987, 122).

Der Geltungsanspruch des Stufenmodells ist also religionsübergreifend auf die Glaubenshaltung (faith) ausgerichtet.

Vom religiösen Urteil wird auf den Charakter des Glaubens geschlossen, es ist

„Ausdruck jenes Regelsystems einer Person, welches in bestimmten Situationen das Verhältnis des Individuums zum Ultimativen überprüft“ (Oser & Gmünder 1988, 28).

Dieses Regelsystem ist insofern einer Entwicklung unterworfen, als dass

„auf jeder Stufe im Kontext einer konkreten Situation die Frage nach absolutem Sinn ein ganz bestimmtes Problemlösungspotential favorisiert und aktiviert“ (ebd., 75).

Entwicklung von der Heteronomie zur Autonomie

Auf der ersten Stufe orientiert sich das Kind an absoluter Heteronomie, d.h. das „Letztgültige“ ist als Schöpfer aller Dinge (Artifizialismus) unerklärlich aktiv und der Mensch kann auf Dinge, die mit ihm geschehen, nur reagieren. Diese Stufe wird auch mit dem Theaterbegriff „Deus ex machina“⁴ bezeichnet: Gott ist der, „der unvermittelt und ohne Bezug auf das Handeln der Menschen

in die Geschichte eingreift“ (Oser & Gmünder 1988, 80). Für den Menschen ergibt sich daraus ein Erwartungsdruck. Beurteilungen der Dilemmasituation fallen zu dieser Zeit so aus, dass Paul zum Einhalten seines Versprechens geraten wird, denn „Gott weiß schon, was er tut“ (ebd., 82).

Indem für das Kind Situationen transparenter werden, wächst der Wunsch danach, selber an Handlungen teilzunehmen. Das kann sich in dem Bemühen ausdrücken, das

³ Das sogenannte Paul-Dilemma handelt von dem jungen, erfolgreichen Arzt Paul, der bald heiraten will. Auf einer Flugreise gerät er in Todesangst, als das Flugzeug abzustürzen droht und betet zu Gott. Er verspricht ihm, auf seine Karriere und Ehe zu verzichten und als Entwicklungshelfer zu arbeiten, wenn er den Absturz überleben sollte. Als er tatsächlich gerettet wird, überdenkt er sein Gelübde und weiß nicht mehr, ob er sein Versprechen nun umsetzen soll, bzw. muss. Er ignoriert es schließlich und wird in einen selbstverschuldeten Verkehrsunfall verwickelt (vgl. Oser & Gmünder 1988, 119).

⁴ wörtlich: Gott aus der Kulisse

>94<

Göttliche gut zu stimmen, womit ein Kausalzusammenhang von eigenem und göttlichen Verhalten konstruiert wäre (vgl. ebd., 83). Oser und Gmünder bezeichnen diese Phase mit „do ut des“⁵. Der Einfluss des Göttlichen ist nicht länger absolut, sondern unterliegt einer neuen Bedingung: „Wenn der Mensch Regeln einhält, Riten durchführt, zu Armen gut ist, in einer bestimmten Weise betet usw., dann geschieht das Erwünschte.“ (ebd., 83). Umgekehrt sind Glücks- oder Unglücksfälle Reaktionen eines Schicksals, Geistes oder Gottes. Die Autonomie des Kindes hat sich hier dahingehend erweitert, dass es in seinem Denkhorizont Umwelt-ereignisse mit seinem Verhalten beeinflusst (vgl. ebd., 84). Im Rahmen der Dilemmasituation müsste Paul sein Versprechen unbedingt einhalten, da ihm sonst etwas Negatives zustoßen wird.

Wie im Prinzip der Adaptation bleibt diese Konstruktion solange funktional, bis die Erwartungen an sie enttäuscht werden. Mit der Erfahrung unsteuerbarer Ereignisse einerseits und eines wachsenden Handlungsspielraums in der Beziehung zu Menschen und bestimmten Situationen andererseits verliert sie an Wert. Zu Beginn der dritten Stufe trennt der Mensch, jetzt selbstverantwortlich, göttliches und menschliches Handeln und sieht nach Oser und Gmünder kein Eingreifen Gottes mehr. Das Gelübde von Paul hat also keine Basis und braucht auch nicht eingehalten zu werden.

Auf den Stufen vier und fünf gibt das Subjekt das Prinzip auf, aus sich selbst heraus alles leisten zu können (vgl. ebd., 80). Dem Menschen bleibt ein Autonomieraum, letztlich ist es aber nicht das Ziel, Freiheit von Gott zu erstreben. Vielmehr will er Freiheit durch ihn, innerhalb seiner Geschichte und in der Interaktion mit Mitmenschen erleben (vgl. ebd., 92f).

Kritik

Die Aussagebreite des Modells von Oser und Gmünder sollte kritisch betrachtet werden. Hier von religiöser Entwicklung allgemein zu sprechen ist meiner Meinung nach zu weit gegriffen, obwohl das religiöse Urteil einen wichtigen Teil anspricht. Wie auch Schweitzer kritisiert, bleiben jedoch z.B. Fragen nach der Existenz des Menschen, abgesehen vom Anspruch Gottes, und vor allem das Verhalten der Kinder in realen Situationen neben der alltagsfernen Geschichte unberücksichtigt (vgl. Schweitzer 1987, 135).

⁵ wörtlich: Ich gebe, damit du gibst.

>95<

Durch die Reihenfolge der Stufen 3 bis 5 ist ein Entwicklungsziel bestimmt worden, das stark der christlichen Theologie ähnelt. Insofern ist das Modell hier dienlich, wird aber seinem Anspruch, allgemeine Strukturen und keine Inhalte zu beschreiben, nicht gerecht. Außerdem kann durch die Orientierung am Glauben der Erwachsenen der Eindruck einer Abwertung des kindlichen

Glaubens entstehen Schweitzer fordert hier, die Ganzheitlichkeit der jeweils eigenen Stufe starker zu betonen (vgl. ebd., 137). Die Trennung von Struktur und Inhalt sowie der Modellaufbau als Höherentwicklung passt also nur bedingt zur religiösen Thematik. Am besten gelingt die Darstellung des Zusammenwirkens von Denk- und Glaubensentwicklung zwischen den ersten beiden Stufen, die von allen Menschen durchlaufen werden.

Die Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen

Diese beiden ersten Stufen „Deus ex machina“ und „do ut des“ betreffen die Altersgruppe dieser Untersuchung. Nach Oser und Gmünder gehören 42% der Antworten von 8/9-jährigen Kindern der Stufe 1 an, mit 11 bzw. 12 Jahren sind es nur noch 10% der Urteile. Stufe 2-Meinungen stellen mit Abstand die prägnanteste Erklärung im Kindesalter dar. Sie sind in der Gruppe der 11/12-Jährigen mit 65%.⁶ In dieser Gruppe gehören außerdem bereits 25% der Urteile der Stufe 3 an (vgl Oser & Gmünder 1988, 175). Für den Teilnehmerkreis unserer Untersuchung stellt sich also vor allem die Frage danach, inwiefern sie das eigene Verhalten für Erlebnisse, die mit Gott in Verbindung gebracht werden, für relevant halten. Möglicherweise wirkt sich die Sehschädigung auf ihre Selbständigkeit im Alltag aus. Je nach Erfahrungen mit den Bezugspersonen können sie stärker als Gleichaltrige Hilfe gewohnt und auf sie angewiesen sein oder im Gegenteil stärker nach Unabhängigkeit streben. Nach Oser und Gmünder ist zu erwarten, dass sich die Umweltauseinandersetzung in ihrer Gottesvorstellung widerspiegeln wird. Es ist anzunehmen, dass fast alle Kinder die „du ut des“ Phase erreicht haben, allerdings keines von ihnen sich auf Stufe drei befindet.

⁶ Danach sinkt der Anteil der Stufe 2-Äußerungen rapide bis er bei den 20-25-Jährigen nahezu verschwindet. Bei der ältesten Teilnehmergruppe von 66-75 Jahren entsprechen die Antworten wieder zu fast 60% der Stufe 2. Verschiedene Erklärungssätze dazu finden sich bei Oser & Gmünder (zit.n. GB150).

Religionspädagogische Auseinandersetzung mit Behinderung

Aus den Beobachtungen von Oser und Gmünder kann angenommen werden, dass die Schüler ihre Wahrnehmung von Umwelt und Situationen auf ihr eigenes Verhalten zurückführen.

Dieser Annahme entsprechen auch die Ausführungen für „die religiöse Bedürftigkeit“ blinder Kinder nach Kollmann, der einen der wenigen Beiträge zum Religionsunterricht mit Schülern mit Behinderung verfasst hat (vgl. Kollmann 1990, 62). Für ihn stellt hier die Förderung der Identitätsentwicklung das zentrale Thema dar (vgl. ebd., 39).

Kollmann nimmt an, dass Blindheit die Ausbildung eines positiven Selbstbildes behindert und weist darauf hin, dass die Themen „Schuld“ und „Strafe“ immer noch als Erklärungsmuster von Blindheit von Schülern und deren Eltern gebraucht werden (vgl. ebd.).

Unterrichtsziel ist es, ein positives Selbstwertgefühl aufzubauen (vgl. ebd. 64), die Selbstachtung zu stärken (Richtlinien der Schule für Blinde 1981, 31) und so die Identitätsentwicklung zu fördern. Dieses Unterrichtsziel geht damit einher, die Fügt „Warum bin ich blind?“ über das „do ut des -Denken hinauszuführen.

Fazit

Zur Frage der Beziehung von kognitiven und religiösen Stufen der Entwicklung kann hier nur auf die Schwierigkeiten hingewiesen werden, im religiösen Bereich Entwicklungsziele festzulegen, wie es kl. dar. geistigen Entwicklung geschieht. Andere Modelle aus der psychoanalytischen Richtung, die diese Schwierigkeit berücksichtigen, können hier nicht aufgeführt werden, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

Die Entwicklungstheorien sollen kritisch zu Grunde gelegt werden, and können als grobe Orientierung dienen.

4.3.3. Konkrete Theologie

Eine Würdigung der kindlichen konkreten Denkweise als Beitrag für theologische Gespräche nimmt Hull vor.

Hull spricht von der „Macht einer konkreten Theologie“ (Hull 1997, 15) im Rahmen der kindlichen Denkmöglichkeiten. Kinder bis zu ca. 10 Jahren stellen und lösen für sich dabei Glaubensfragen auf konkreter, d.h. bildhafter Ebene, in Bezug auf eine

>97<

Situation oder einen Gegenstand. Erleichternd ist, dass „Gott“ nach jüdisch-christlichem Verständnis mit konkreten Geschichten verbunden ist. Sein Name wird mit „der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs“ erklärt, der, der ganz Israel aus der Knechtschart in Ägypten geführt hat (vgl. ebd.). Kinder verweisen ebenso auf eine Geschichte, um Gott fassbar zu machen.

Hull zeigt, dass schon Vorschulkinder in der Lage sind, mit abstrakten Inhalten umzugehen, die keinen sinnlichen Eindruck hinterlassen oder eine Verallgemeinerung darstellen. Das Kind „ordnet sich dabei die abstrakten Ideen (die sich auf Dinge beziehen, die der sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich sind) ganz einfach auf konkrete Weise“ (ebd., 17).⁷

Als Beispiel dient hier ein Gespräch mit einem sehr jungen Kind von 3;6 Jahren

Vater/Mutter: Wo ist Gott?

Kind: Oben im Himmel.

Vater/Mutter: Aber oben im Himmel sind die Wolken.

Kind: (lacht) Nein, ich meine, wenn du aufsteigst, hoch und hoch und hoch, an den Wolken vorbei und (es spricht mit leiser, hoher Stimme) weiter hoch und hoch und hoch, dann kommst du (es flüstert) zu einer ganz, ganz kleinen Hütte, und in dieser Hütte ist Gott.“ (ebd., 21)

Hull interpretiert das Lachen des Kindes als ein Zeichen dafür, dass es hier eine andere Ebene als die wörtliche benutzen wird, wenn es seine Vorstellung vom Himmel ausführt. Auch wenn es dies nicht begrifflich darstellen kann, hat es Möglichkeiten, die Transzendenz und Andersartigkeit Gottes auszudrücken: Wiederholung and Stimmelmelodie sowie die Beschreibung der Hütte als extrem klein zeigen die Entfernung dieser „Hütte“, also Gottes an, ohne dass das Kind eine abstrakte Metaebene wählen müsste (vgl. ebd., 22).

„Das Wort ‚hoch‘ enthält abstrakte Aspekte, doch das Kind behandelt sie konkret, indem es das Wort ganz einfach ständig wiederholt.“ (ebd.).

Wie der Gebrauch von bestimmten Bildern von anderen, die besser passen, abgelöst wird, zeigt sich in den folgenden Beispielen von demselben Kind an Alter von 3;10 Jahren und von Hulls älteren Kindern:

„[...] Vater/Mutter: Wenn Gott im Himmel ist, warum fällt er dann nicht herunter?

Kind: (lacht) Weil er zaubern kann. (Pause) Und weil er... in einer kleinen Hütte wohnt.

Vater/Mutter: Und warum fällt die kleine Hütte nicht herunter?

Kind: (lacht vergnügt) Weil sie in den Wolken ist (Pause) und weil Gott macht, dass sie nicht herunterfällt (Pause: es säugt geräuschvoll am Finger), weil Gott hat nämlich seine Diener, und die machen, dass sie nicht runterfällt (Pause). Sie steht auf Ziegelsteinen. (mit wachsender Sicherheit und sehr viel lebhafter) Auf großen, dicken schweren Ziegelsteinen. Die halten sie fest.

Vater/Mutter: Wirklich? Auf den Wolken?

⁷ Auch wenn die Beispiele von Hulls eigenen Kindern nicht unsere Altersgruppe treffen, gilt dies auch noch für das spätere Reden von Gott. Die Beschreibungen werden bei den 10-12-

Jährigen allerdings differenzierter zu erwarten sein und in einigen Fällen auch als solche, metasprachlich, benannt werden.

>98<

Kind: Nein, dort auf der Erde

Vater/ Mutter: Aber hast du nicht gesagt, Gottes Hütte ist in den Wolken?

Kind: Na ja, reichen tut sie (betont) hoch bis in die Wolken aber sie steht ja auf der Erde. Ja (mit wachsendem Selbstvertrauen) sie fängt auf der Erde an, aber sie geht hoch bis in die Wolken. [...]“ (ebd., 37).

Bei der Feststellung, dass das alte Bild unangemessen wird, konstruiert das Kind neue, detailliertere Bedeutungen zum Wohnort Gottes (vgl. ebd.). Das Bild von der frei schwebenden Hütte in den Wolken wird hier abgelöst von den Dienern, die Hütte und Erde verbinden und schließlich von der Säule aus Ziegelsteinen, die die Hütte enger an die Menschen bindet. Es ist zu vermuten, dass die Säule später abgebaut wird und sich Gott im interpretierten Sinn also der Erde greifbar nähert.

„Erstes Kind (3 1/2 Jahre): Er wohnt in einer kleinen Hütte im Himmel.(...)“

Zweites Kind (6 Jahre): Nein. Gott ist überall Gott ist hier (es zeigt mit dem Finger auf das Tischtuch), und er ist auf dem Krümel da. (lacht)

Drittes Kind (8 Jahre): Damit ist gemeint, er ist in unseren Herzen und in unseren Gedanken und in allem.“ (ebd., 23).

Mit 6 Jahren gebraucht das Kind kein archaisches Bild mehr, sondern die Erwachseneninformation „Gott ist überall“. Es versteht sie allerdings noch ganz konkret. Das dritte Kind befindet sich nach Hulls Interpretation zwischen konkreten und abstrakten Vorstellungen. Das Bild von den Herzen zeigt, dass für den 8-Jährigen die Gegenwart Gottes nicht die Summe von Einzelorten ist, sondern etwas „Universal-Menschliches, das menschliche

Fühlen und Denken“ (ebd.) meint. Somit ist hier eine anthropomorphe Vorstellung begonnen worden.

Die veränderlichen Formen des kindlichen Welt und Gottesbildes werden hier deutlich.

4.3.4. Symbolverständnis

Nach Jüngel ist die Sprache des Glaubens [...] durch und durch metaphorisch“ (Jüngel 1974, 110 zit.n. Schweitzer 1987, 186.). Im Fall der Symbolik also gebrauchen nicht nur konkrete Denker Bilder statt Begriffe. Allerdings weist das Verständnis für religiöse Symbole, bzw. ihre Funktion eine Entwicklung auf (vgl. Schweitzer 1987, 186ff): Fowler unterscheidet ähnlich wie in seiner Stufentheorie fünf unterschiedliche Zugänge, von denen für unsere Altersgruppe die mittleren drei relevant sind.

Im „eindimensional-wörtlichen“ Verstehen bleiben Kinder auf der Dimension der konkreten Erfahrung und verstehen Begriffe wie „Himmel“ und „Hölle“ wörtlich, d.h. mythologisch. Wenn ein Verständnis dafür entwickelt ist, dass ein Symbol

>99<

Verweisungscharakter hat, kann das Symbol trotzdem selbst noch als heilig angesehen werden („mehrdimensional-symbolisches“ Verstehen) oder als weiterer Schritt sozusagen in eine Vorstellung von der sinnstiftenden Kraft außerhalb des Symbols übersetzt werden. Letzteres ist das „symbolkritische“ Verstehen, innerhalb dessen es auch zur Distanz der transportierten Botschaft des Symbols kommen kann (vgl. Schweitzer 1987, 186 ff).

In der religionspädagogischen Diskussion herrscht Unklarheit darüber, wann Kinder Symbole als solche reflektieren können.

Nach Bucher, der eng an der Piaget'schen Auffassung steht, ist das wörtliche Verstehen lange vorherrschend, wohingegen Halbfas schon mit Grundschulkindern das Wesen von Symbolik reflektiert (vgl. Oberthür 1995, 88).

Oberthür beobachtet, dass Kinder Bilder gleichzeitig im wörtlichen und symbolischen Sinn verstehen, d.h. sie beschreiben sich selbst z.B. wie ein „zerbrochenes Gefäß“. „Das eine (wörtlich Verstandene) veranschaulicht das andere (symbolisch Gemeinte). Ein Kind der 2. Klasse stellte zu dem Psalmwort „Du bist die Sonne“ (Ps 84, 12) bildnerisch sowohl eine sorgende Mutter als auch den Himmelskörper dar. Die Schülerin: „Das ist ein zweifaches Bild. Einmal ist es die Mutter, die für das Kind Sonne ist, und einmal ist es die Sonne am Himmel“ (Oberthür 1995, 89). Das wörtliche Verstehen ist kein Hinderungsgrund für eine zusätzliche Interpretation.

4.4. Aussagen und Grenzen ausgewählter Untersuchungen zum Gottesbild

Unter sehenden Kinder liegen zahlreiche Untersuchungen zum Gottesbild vor, in denen sich die Themen „Anthropomorphe Eigenschaften“ und „Autonomie des Menschen“ im Verhältnis zu Gott zugesprochenen Aufgaben niedergeschlagen haben. Auch Fragen an Gott, sowie der Zusammenhang zwischen Gottes- und Selbstbild wurden untersucht.

Fünf ausgewählte, neuere Untersuchungen werde ich im Folgenden kurz hinsichtlich ihrer Ansätze, der verwendeten Methode, Ergebnissen und Grenzen vorstellen.

4.4.1. Zu anthropomorphen Eigenschaften der Gottesvorstellung

In einer Studie von Bucher (1994) zeichneten 343 Kinder zwischen 7 und 12 Jahren aus Österreich und der Schweiz ihre Gottesvorstellung. Diese Fülle an Material

>100<

wurde quantitativ unter folgenden Aspekten ausgewertet: die Darstellung Gottes als Symbol (Kerze, Hand) oder anthropomorph (im letzteren Fall als Mann oder als Frau?), das Vorkommen

spezifischer Attribute, die emotionale Tönung des Bildes, die dargestellte Umgebung.

Bucher wies in Bezug auf Alter und Geschlecht der Kinder und folgende Trends nach (vgl. Bucher 1994, 81ff): Mit zunehmendem Alter zeichneten die Kinder seltener anthropomorphe Darstellungen (bei den 8-Jährigen ca. 95%, bei den 11-Jährigen noch ca. 75%). Wenn unter diesen weibliche Wesen dargestellt waren, waren dies Zeichnungen nur von Mädchen (ca. 17% der Zeichnungen der Mädchen insgesamt). 53% der Kinder malten Gott mit einem Bart, ca. 25% mit einem Heiligenschein. Ca. 38% der Kinder lokalisierten Gott im Himmel, ca. 15% auf einer Wiese, nur 1% in der Kirche. Nur neun der Kinder malten ihr Bild schwarz, die übrigen verwendeten überwiegend blau und helle Farben. Je jünger die Kinder sind, desto fröhlicher zeichnen sie Gottes Gesichtsausdruck. Mit zunehmendem Alter wird der eher neutral. Bucher sieht in den Bildern den Ausdruck eines positiven Gottesverhältnisses.

„Für die meisten Kinder scheint ‚Gott‘ nicht mehr der grimmige Weltraumpolizist zu sein, nicht das unentrinnbare Auge, das selbst Zimmertüren und Bettdecken durchdringt.“ (ebd., 86).

Als Deutungsmuster zieht Bucher Piagets Theorie vom egozentrischen Ausgang des kindlichen Denkens heran, wonach die langsame Ablösung von den menschlichen Darstellungen die Lösung von vertrauten Schemata widerspiegelt. Zudem neigen Kinder dazu, alles, was ihnen begegnet, zu vermenschlichen (Animismus) (vgl. ebd., 93).

Obwohl Bucher „in Kindern auch Theologen“ sieht, denn „auf ihre Weise und vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichten und ihrer Mit- und Umwelt bringen sie Gott neu hervor“ (ebd., 96), bleibt er bei dem quantitativen Ansatz. Seine Untersuchung lässt eine Einzelinterpretation vermissen, die einzelne Bilder eben in den Zusammenhang dieser von ihm theoretisch gewürdigten Lebenssituation der Kinder stellt (vgl. Heimbrock 2000, 28). Seine Ergebnisse stehen in engem Zusammenhang mit der Mal-

methode. Diese begünstigt die vermenschlichte Darstellung und erschwert ein Einbeziehen Gottes z.B. in alltägliche Erfahrungen.

Hanisch (1996) bestätigt in einer umfassenden Untersuchung von Zeichnungen der Gottesvorstellung von 2658 Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 16 Jahren

>101<

Buchers Ergebnisse. Hier wird als zusätzliche Variable Abhängigkeit der Entwicklung der Gottesbilder zu religiösen Sozialisation vermutet.

In der religiösen Erziehung sieht Hanisch den Grund für das Abnehmen der anthropomorphen Darstellungen (vgl. Hanisch 1996, 213). Bei den Schülern aus atheistischen Hintergrund fehle hingegen oft Wissen, mit dem die Vorstellungen ausdifferenziert werden konnten, womit Hanisch die länger anhaltende menschliche Darstellung (Gottes in den Zeichnungen dieser Schüler erklärt.

Wie auch bei Bucher wird hier nicht infrage gestellt, ob bei Gottesvorstellungen eine Entwicklung nach dem Alter überhaupt beschreibbar, bzw. ob die statistische Erfassung hier sinnvoll ist. Heimbrock sieht die Hierarchie, ein Symbol als eine Höherentwicklung gegenüber anthropomorpher Darstellung anzusehen, theologisch wie ästhetisch höchst problematisch (Heimbrock 2000. 29).

4.4.2. Zum bedeutsamen Kontext der Gottesthematik

Methodisch gingen Arnold, Hanisch und Orth (1997) in ihrer Studie über die Gottesbilder von 39 9- bis 11-Jährigen über das Malen von Gottesbildern hinaus. Hier schloss sich ein halb-strukturiertes Einzelinterview zum Verständnis von Gottvater und Christus, Gotteserfahrung und -vorstellung. Erfahrung mit Gebet und Gottesdienst, der Lieblingsgeschichte aus der Bibel, Kindheit und Glauben an. Ihr Ansatz geht also von den Kindern selbst aus, die befragt werden, um zu „verstehen, was sie selbst glauben und welche Bedeutung ihr Glaube für sie hat“ (Arnold et al 1997, 7).

Das Material wurde nach Themenkomplexen geordnet dargestellt und abschließend theologisch kommentiert. Zu jedem Kind wurde quasi ein Portrait erstellt. Eine quantitative, vergleichende Interpretation der Ergebnisse liegt nicht vor, was eine kurzgefasste Zusammenfassung erschwert. Die Vergleiche, die die Kinder fanden, waren überwiegend positiv. Sie brachten die Situation und viele Funktionen zum Ausdruck, mit denen sie Gott assoziierten oder bezogen sich auf einen biblischen Vergleich, sowohl anthropomorph (z.B. Vater, Freund) als auch auf symbolische Art (z.B. Hand, Licht). Ein Schüler beschreibt Gott als „ganz normalen Menschen“, ein anderer als „alles, nur kein Mensch“ (Orth & Hanisch 1998, 52). Es sind sehr unterschiedliche Formen des Glaubens, der auch Widersprüche und Zweifel beinhaltet und verschiedene Stufen von Intensität und Differenzierung (vgl. ebd., 144). Es gibt sowohl agnostische Aussagen wie auch märchenhaft-magische.

>102<

Der Großteil der Kinder betet, und zwar um Schutz nahestehender Personen und auch der Umwelt (vgl. ebd., 298). Gebete haben für die Schüler eine therapeutische, befreiende Funktion. Gleichzeitig wird das Problem der Gebetserhörung angesprochen. Die sich widersprechenden Bitten der Menschen, die Weitsicht Gottes oder auch seine fehlende Wirksamkeit werden als Erklärung herangezogen (vgl. ebd., 132f).

Gott wird von den Kindern meist in Gefahrensituationen als Schutzengel) und Trost erfahren (282). Sie nennen auch Gottesdienste und schulischen Leistungsdruck (vgl. ebd., 283) als Erfahrungsmomente Gottes. Ihre Auswahl von biblischen Geschichten umfasst Wundergeschichten, ermutigende Geschichten, ermutigende Geschichten wie die Verheißung an Abraham und solche, die Angst zum Thema haben, wie die Sturmstillung. In Bezug auf das Handeln Gottes zeigen die von Orth & Hanisch befragten Kinder im Unterschied zu der nach Oser zu erwartenden Stufe „do ut des“ keine Abhängigkeit ihres

Verhaltens zum Handeln Gottes. Sie gehen meist davon aus, dass Gottes Hilfe nicht an Bedingungen geknüpft ist (vgl. ebd., 124).

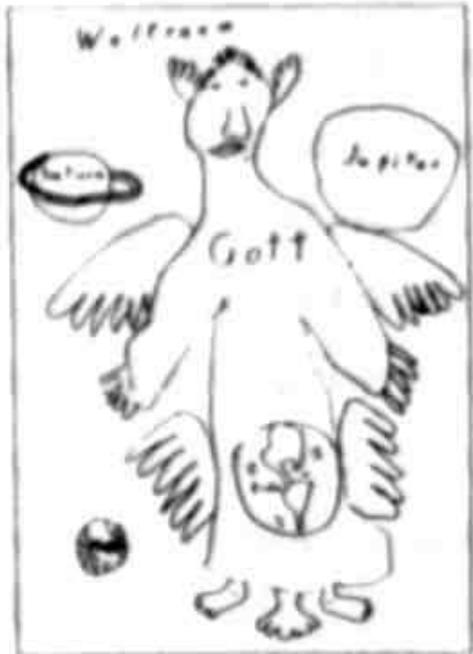
Die ausführlichste Forschung zu Charakter und Funktion der kindlichen Gottesvorstellung liegt sicherlich von Heller (1916) vor, der die Schilderungen von 40 Kindern (4-12 Jahre) in unterschiedlichste Zusammenhänge stellt. Er vergleicht vor dem amerikanischen Hintergrund die Variablen Religionszugehörigkeit, Alter und Geschlecht. Die Befragung fand mittels Malen, Gespräch, einer Schreibaufgabe (Brief an Gott) und einem Puppenspiel, in dem die Kinder Gott in einem Familienszenario eine Rolle geben sollen, statt (vgl. Heller 1986, 12ff). Die Gruppe der 10- bis 12-Jährigen thematisiert die Spannung zwischen Vertrauen und Zweifel an Gott, sowie die Passionsgeschichte. In den Gottesvorstellungen zeichnen sich entfernte Etwas im Himmel, der Liebende im Himmel, der widersprüchliche Gott, Gott als König und als Therapeut (vgl. ebd., 76ff).

4.4.3. Zur Lokalisation Gottes

Gottes Wohnort ist für die Kinder sowohl in einem transzendenten Himmel, auch „hinter dem Himmel“ (Orth & Hanisch 1998, 139), als auch im Herzen oder „in allem“. Diese „Ortszuschreibungen“ stehen in keinem Zusammenhang mit der Beschreibung Gottes als menschähnlich oder symbolisch (vgl. ebd., 130).

>103<

Aus der Untersuchung von Boßmann & Sauer (1984), die im folgenden Abschnitt beschrieben wird, stammen zwei Bilder zur Lokalisation Gottes, an denen gezeigt werden soll, welche unterschiedlichen Schwerpunkte die Kinder in ihrer Vorstellung setzen. In ersten Bild eines 8-jährigen Grundschülers umfasst Gott All und Erde, während auf dem Bild der 16-jährigen Hauptschülerin sich Gott in allem Lebendigen vorstellt (Vgl. Schweitzer 1987, 210f):



4.4.4. Fragen an Gott

Die Erhebung von Boßmann & Sauer (1994) hat weniger empirisches Interesse, sondern ist eine Sammlung von Schülerfragen, deren Interpretation sich stark an dem therapeutisch-pädagogischen Hintergrund der Autoren orientiert.⁸ Der Impuls zu den Texten und Bildern war etwa „Meine Frage an Gott“, bzw. „Wie ich mir Gott vorstelle“ (vgl. Heimbrock 2000, 24). Die Ergebnisse⁹ werden nach Altersgruppen geordnet wiedergegeben und abschließend kommentiert. Aus den insgesamt die Altersgruppen 8 bis 19 Jahre umfassenden Beiträgen sind für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit die Fragen der Kinder von 10 bis 13 Jahren interessant. Die angesprochenen Themen werden im Folgenden vorgestellt.

Die Herkunft, der Ort und die Eigenschaften Gottes werden von sieben der 21 **Zehnjährigen** absolut oder detailliert erfragt (vgl. Boßmann & Sauer 1984, 38f): „Gott, wie alt bist du eigentlich?“ „Gott, woraus entstehst du?“. Einigen Fragen geht eine Art Glaubensbekenntnis voraus:

- ⁸ Die Interpretation bezieht sich weitgehend auf die Jungsche Symbollehre. Da sich diese im Rahmen dieser Arbeit nicht darstellen lässt, wird die Deutung der Schülerfragen nicht in die Überlegungen mit einbezogen. Lediglich die Fragen werden wiedergegeben.
- ⁹ Es geht hierbei um gesammelte Fragen. Weitere in der Untersuchung gezeichnete Bilder werden hier nicht berücksichtigt.

>104<

„Ich glaube, Gott ist ein Geist, der immer bei uns ist. Wo lebt Gott? Ich glaube, er lebt in den Wolken. Ist Gott ein Mensch wie wir?“

Das Thema Glauben wird indirekt angesprochen, wenn auch noch nicht reflektiert: „Warum hast du dich nie gezeigt?“.

Die 25 Äußerungen der **Elfjährigen** umfassen Fragen zu eigenen Identität, zur Entstehung der Erde wie auch zu Gerechtigkeit und Leid (ca. 30%). Fragen nach Gottes Eigenschaften und Fähigkeiten sind erwartungsgemäß konkret formuliert (vgl. ebd., 44f):

„Kannst du Gedanken lesen? Weil, wenn jemand traurig ist und er zeigt es nicht, dann muß ihm doch trotzdem irgendwie geholfen werden.“. „Wie siehst du aus, warum zeigst du dich nie? Bist du nur aus Luft wie ein Geist? Wie hast du die Erde und das Meer die Menschen, die Tiere. Pflanzen, wie hast du das alles geschaffen? Bist du ein Zauberer?“

Die Vorstellung des Zauberns und die Abkehr von einem menschlichen Gottesbild zeigt hier schon einen Übergang zum hybriden Weltbild an. Einzelne Fragen betreffen Gottes Namen „Wieso heißt Gott „Gott“? Wie heißt Gott eigentlich weiter = z.B. Gott Franz.“ (ebd., 46). Die Tatsache, dass nicht alle Menschen an Gott glauben, wird als Frage formuliert.

Bei den 21 **Zwölfjährigen** (vgl. ebd. 49ff) betreffen die Leidfragen starker das Leid fremder, weit entfernt lebender Menschen (z.B. Flüchtlinge in anderen Ländern). Die Frage nach Gottes Gerechtigkeit in Zusammenhang mit Himmel und Hölle wird verstärkt formuliert, wie auch die Frage nach dem Bösen.

Ein Mädchen kleidet ihre Frage in eine Situation, die ein Auftreten eines sanften, transzendenten Lichtes beschreibt, die sie dennoch erschrecken lässt.

„Eine leise sanfte Stimme fragte mich, was mich am meisten bedrückt. Ich war ganz steif vor Schrecken, aber antwortete dann schließlich, warum so viele junge Menschen bei Autounfällen sterben. Er antwortete: ‚Ich habe sie zu mir gerufen.‘ Dann ging der Strahl weg, und ich blieb stehen.“
(ebd.,51)

Der Schrecken angesichts des Leidens und des unerklärlichen daran, mit dem das Kind konfrontiert ist, wird hier nicht ignoriert, aber von dem Kind durch die Einbettung in die tröstende Situation gemildert.

Andere Fragen betreffen die eigene Identität und Erwartungen bzw. Ängste an die Zukunft. Der Umgang mit Trauer und Behinderung, nicht in Form der Warumfrage, sondern als Bitte um Veränderungen, kommt hier zum Ausdruck. Gott steht in der Vorstellung der Kinder sowohl als Helfer, der Schutzengel schickt, als auch als jemand, der ständig alles sieht, in Beziehung. Die Form, in der die beiden Kinder

>105<

Ihre Sicht darstellen, ein Dialog zwischen Kind und Gott, unterstützt die Intensität dieses Inhalts

„Überwachst du mich den ganzen Tag?“ – „Ja, Anton, ich richte mein Auge den ganzen Tag auf Dich.“(ebd.)

Mit einem großen Spektrum von Fragen, das solche zum Himmel bis zu Metafragen darüber einschließt, dass die wichtigen Fragen eigentlich viel zu selten ausgesprochen wurden, ist hier zu rechnen.

Bei den **13-jährigen Kindern** (vgl. ebd., 60 ff) finden sich zum ersten Mal in Fragen gekleidete Zweifel an Gott.

„Weißt du, warum ich nicht an dich glaube? Warum gibst du mir was zu essen und den armen Kindern in Vietnam nichts? So viele Menschen müssen sterben, nur Deinetwegen.“ (ebd., 60)

An diesem Beispiel zeigt sich die Stärke des Ansatzes, nach den Fragen der Kinder zu suchen. Indem sie als Fragende ernst genommen werden, nehmen sie auch die Möglichkeit zu fragen wahr. Die Auseinandersetzung mit Gott über Leid kann wie in dem Beispiel durchaus widersprüchlich sein. Sie zeigt, obwohl sie gerade kein Glaubensbekenntnis sein will, ein vertrauensvolles Gottesbild: Gott bleibt als Adressat dieser als Absage gemeinten Anklage erhalten.

4.4.5. Der Zusammenhang von Selbst- und Gottesbild

Daniels Untersuchung (1997) zum Selbst- und Gottesbild bei Kindern mit Sprachstörungen soll hier wegen der ausführlichen methodischen Überlegungen und des Ansatzes mit sonderpädagogischem Interesse miteinbezogen werden. Daniel untersucht den Einfluss des Selbstkonzeptes auf die Gottesvorstellung und andersherum die Auswirkungen, die ein bestimmtes Gottesbild auf das Selbstbild haben könnte.

Positiv zu bewerten ist hierbei die Untersuchung des Einflusses der Schädigung auf das Selbstbild und nicht als direkte Variable auf das Gottesbild. Somit kann ihr Stellenwert innerhalb des Selbstbildes individuell erfasst und berücksichtigt werden. Neben der Gottesdarstellung gaben die Kinder Auskunft über ihre Gefühle gegenüber Gott, die Gottesbeziehung und die Selbst- bzw. Gottesakzeptanz.

Daniel führte mit den 62 Schülern zwischen 7 und 13 Jahren zunächst ein halbstrukturiertes Interview zu deren Selbstkonzept und der Bedeutung der Sprachstörung. Es folgte eine Imaginationsübung als Möglichkeit, die eigene

Gottesvorstellung zu formulieren, bevor diese dann zeichnerisch dargestellt wurde. Diese Zeichnung wurde dann in einem weiteren Interview erläutert, durch das auch die emotionalen Einstellungen und kognitiven Strukturen, die hinter dem Gotteskonzept stehen, erhoben werden konnten.

Die Antworten der Kinder wurden kategorisiert und quantitativ ausgewertet, bzw. qualitativ analysiert. Alle Beschreibungen zum Gotteskonzept gibt die Autorin entsprechend ihres Gesprächsleitfadens wieder.

Die Gottesvorstellungen interpretiert Daniel unter Einbezug sowohl psychoanalytisch orientierter Theorie als auch mittels der oben vorgestellten Stufenmodelle.

Die Mehrheit der Kinder zeichnet Gott wie bei Bucher als Mensch, einige nennen diese Figur allerdings auch einen Geist (vgl. Daniel 1997, 270). Ab dem 11. Lebensjahr setzen überwiegend symbolische Darstellungen ein. 41% der Kinder nennen den Himmel als Aufenthaltsort Gottes, 28% die Erde, 11% zeichneten nach eigenen Worten Jesus.

Zu den Aufgaben Gottes gehört es, als Helfer, Richter (hier zeichnen sich do-ut-des-Vorstellungen ab) und Schöpfer zu wirken (vgl. ebd., 271).

Die Gefühle Gott gegenüber sind überwiegend positiv, aber auch ambivalent: Neben Liebe und Vertrauen ist auch die Rede von Kontroll- und Strafangst und Schuldbewusstsein, es gibt durchaus auch angstbesetzte Gottesbilder (vgl. ebd., 309). 74% der Kinder glauben, dass Gott immer weiß, was sie denken, etwas mehr als die Hälfte meint, dass Gott immer überall sein kann und alles sieht und hört. 71% der Kinder lehnt die Vorstellung eines strafenden Gottes ab.

58% der Kinder geben an, regelmäßig zu beten, 11% beschreiben ihre Kommunikation eher als „manchmal Gespräche mit Gott führen“, etwa ein Drittel lehnt jede Form von Kommunikation ab (vgl. ebd., 284). Die gleichen Gruppen nehmen an, dass Gott den

Gebeten Beachtung schenkt, bzw. diese ihn nicht erreichen. Hilfe durch Gott erwarten allerdings mehr Kinder (81%).

Die Hilfe und Unterstützung Gottes haben die Kinder meistens im schulischen Bereich erfahren, nach großem Abstand folgen der zwischenmenschliche Bereich, gefährliche Situationen und Unfälle (vgl. ebd., 284).

Die Ergebnisse aus den Kategorien „Allgemeine Selbstwertschätzung“ und „Störungsbewusstsein“ korrelieren stark mit „negative Gefühle gegenüber Gott“. Die

>107<

stärksten Ausprägungen hat die Korrelation zwischen „Gottesakzeptanz“ und „Allgemeine Selbstwertschätzung“ (ebd., 303).

4.4.6. Fazit

Insgesamt zeigt sich mit den Fragen er (Anmerkung zur Umsetzung: Schreibfehler im Original) Kinder bei Boßmann und Sauer, dass ähnliche Themen wie in den Zeichnungen der Kinder bei Bucher und Hanisch aufgegriffen wurden. Allerdings ist das Nachdenken über Lösungen, bzw. Vorstellungen, die immer in den Fragen impliziert und oder von ihnen ausgelöst wurden, weitaus offener als die häufig klischeehaften Darstellungen der Bilder. Besonders beim Himmel und den Eigenschaften dieses Ortes und bei den Eigenschaften Gottes zeigt sich dies. Auch Aufgaben Gottes werden durch die Fragen im Prinzip nicht festgelegt, sondern eben erst in allen Möglichkeiten eröffnet. Einige Kinder haben das Bedürfnis, diese sofort wieder für sich zu beantworten, z.B. in Form des Dialoges mit Gott. Andere drücken in der Aufeinanderfolge von verschiedenen Fragen aus, wie sich diese entwickeln, d.h. weiche Hypothesen ihnen abwechselnd zugrunde gelegt werden.

Weiterhin drückt sich in den verschiedenen Fragen die Beziehung zu Gott aus. Ob Gott überhaupt der Frage wertgeschätzt wird, wo seine Kompetenz liegt, welche Art Antwort erwartet wird, alle

diese Aspekte impliziert die Frage, ihre Form und ihr Inhalt. Der Gesprächsmodus kann als wichtiger Beitrag zur Gebetserziehung dienen. Der Ansatz, Fragen zu erheben, ist also plausibel, wie auch das Interview wegen der offenen Ausdrucksmöglichkeiten. Ebenso geeignet für die eigene Untersuchung ist der Ansatz von Daniel und auch Heller, die Gottesbeziehung zu untersuchen, da damit Gefühle gegenüber Gott berücksichtigt werden können. Esse Erhebung des Selbstbildes als Zugang dazu, wie die Teilnehmer mit der Sprach-, bzw. Sehschädigung umgehen, kann ab sinnvoll gehen. Sie ist jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten. Die Berücksichtigung weiterer Variablen im Zusammenhang einer Sehschädigung findet in Kapitel 5 statt.

4.5. Folgerungen für die empirische Untersuchung

Aus diesem Überblick über ausgewählte Untersuchungen zum kindlichen Gottesbild lassen sich in breitem Rahmen Erwartungen in Bezug auf die Gespräche mit den zu befragenden blinden Schülern stellen. Anzunehmen ist, dass von ihrer Seite durchaus Interesse an der Gottesthematik besteht und dass sie Vorstellungen darüber besitzen,

>108<

wie die Welt aufgebaut ist und welchen Platz Gott darin einnimmt. Vermutlich werden auch die zu befragten blinden Kinder sowohl für lokale, als auch kausale und finalistische Fragen einen Standpunkt beziehen bzw. eine Frage formulieren. Mittels ihrer konkreten Ausdrucksweise stehen ihnen hierfür flexible Möglichkeiten zur Verfügung.

Sie haben also vermutlich eigenständige Zugänge zu Gottesbeschreibungen gefunden, die von Seiten der Erwachsenen im Sinne des hier zugrundeliegenden religionspädagogischen Ansatzes wahrgenommen werden wollen. Um diese Zugänge von blinden Kinder (Anmerkung zur Umsetzung: So im Original) geht es in der empirischen Untersuchung.

Die sich äußernden Kinder der genannten Untersuchungen haben eine Überwiegend positiv geprägte Gottesvorstellung (vgl. Orth & Hanisch 1998). Inwiefern die Kenntnis von christlichen Inhalten aus Geschichten und Gottesdienstpraxis die Ausdifferenzierung des Gottesbildes unterstützt, zeigte sich als Trend bei Hanisch (1996). Nach Daniel (1997) sind auch die Themen Schuld und angst bei Kindern aktuell.

Zur Interpretation der kindlichen Äußerungen lässt sich sagen, dass die Anwendung der Stufentheorien nach Fowler (1981) bzw. Oser und Gmünder (1988) mit ihrer Aufgliederung der verschiedenen Vorstellungsweisen in Stufen im Blick auf die implizierte hierarchische Ordnung eher problematisch ist. Das Verständnis von kindlichen Äußerungen als „Konstruktionen“ muss eine Wertigkeit offen lassen (vgl. Heimbrock 2000, 29). Stufenmodelle werden hier also lediglich als eine Orientierungs- und Beschreibungshilfe verwendet.

Im Folgenden werden die Beschreibungen der ersten Stufen als Charakterisierungshilfe herangezogen, da hier in der Tat eine zeitliche Abfolge der Entwicklung zu erwarten ist. Die weiteren Stufen, denen die Kritik gilt, fallen hier nicht weiter ins Gewicht, weil keine Erwachsenen befragt werden

Die verbreitete zeichnerische Methode begünstigt gegenüber den Gesprächen, die von vielfältigen Bildern geprägt sind, eher den Ausdruck von anthropomorphen Vorstellungen. In Zusammenhang mit der Ergiebigkeit einer individuellen Deutung ist die Interviewmethode deshalb vorzuziehen.

>109<

5. Aufbau der Untersuchung zum Gottesbild blinder Kinder

Nach ausführlicher Problemanalyse der Thematik „Konstruktion von Wortbedeutungen unter der Bedingung von Blindheit“ in der Auseinandersetzung mit Umwelt und Kommunikationspartnern und der Thematik „Entwicklung von religiösen Vorstellungen“ in

den Kapiteln 3 und 4 geht es im folgenden Kapitel um die Entwicklung der eigenen Fragestellung, in der beide Themenfelder zusammenfließen.

5.1 Konkretisierung der Fragestellung

Die Untersuchung soll darüber Auskunft geben, welche Weltbilder blinde Kinder aufbauen, welchen Stellenwert Gott darin hat und welche sprachlichen Beschreibungen sie für ihre Gottesvorstellungen finden. Im Bereich der Blindenpädagogik gibt es derzeit keinerlei Forschung zu religiösen Vorstellungen. Damit versteht sich diese Untersuchung ab explorierende Studie, die allerdings von Hypothesen geleitet ist, die in Kapitel 5.3. genannt sind.

Wegen der geringen Teilnehmerzahl von zehn Schülern können keinesfalls quantitative Aussagen getroffen werden. Wie in Kapitel 3 dargestellt, ist es im Zusammenhang der Konstruktion von Wortbedeutungen sinnvoller, die Äußerungen individueller Teilnehmer zu analysieren und zu interpretieren. Für diese Fragestellung empfiehlt sich also ein qualitativer Untersuchungsansatz.

In Anknüpfung an die Ergebnisse aus den dargestellten blindenpädagogischen und religionspädagogischen Untersuchungen stellen sich folgende Fragen:

- Wie vollzieht sich bei blinden Kindern die Entwicklung der Wortbedeutung „Gott“?
- In welchem Kontext ist für die befragten blinden Kinder Gott bedeutsam?
- Welche Eigenschaften und Aufgaben sprechen sie Gott zu?
- Wie setzen sie metaphorische Sprache ein?
- Inwiefern füllen sie von ihnen gebrauchte Worte mit visuellen Merkmalen idiosynkratisch, bzw. reflektieren sie deren Gebrauch?

5.2. Eigenständigkeit einer Untersuchung mit blinden Kindern

Als Ansatz für eine Untersuchung mit blinden Kindern auf einem Gebiet, aus dem schon Ergebnisse für sehende Kinder vorliegen, überzeugt die Herangehensweise

>110<

von Warren (1994): Er vergleicht nicht einfach Werte von sehenden und blinden Kindern aus ein und derselben Untersuchung, lehnt aber auch nicht generell eine Gegenüberstellung dieser zwei Gruppen ab. Vielmehr will er die Variablen, die die Untersuchung beeinflussen können und die auf die Sehschädigung zurückgehen, als zusätzliche Ursachen für ein bestimmtes Ergebnis verstanden wissen, das möglicherweise vom Durchschnitt abweicht. Diese zusätzlichen Variablen müssen sorgfältig geprüft und ausgewertet werden (vgl. Warren 1994,6).

In Anlehnung an das situationsorientierte Verständnis von Blindheit (vgl. Kapitel 3.1.) können sich in folgenden Kontexten zusätzliche Variablen ergeben:

1. In Bezug auf **räumliche Vorstellungen**, wie sie z.B. beim Bild der Höhe und bei der Ausführung zu Vorstellungen, die den Himmel betreffen, relevant werden (vgl. Kapitel 4.2.), ist anzunehmen, dass blinde Kinder möglicherweise ein anderes Setting schildern. Die Vorstellung von Weite unterscheidet sich möglicherweise dahingehend, dass die Schüler durch den Verzicht auf einen Fernsinn und starker vom eigenen Bezugspunkt ausgehend, sich Räume eher begrenzt vorstellen. Diese Vermutung bleibt allerdings rein spekulativ, da es sehr schwierig ist, Aussagen über individuelle Raumvorstellungen zu erheben (vgl. Warren 1994,113).
2. Vermutlich werden die blinden Kinder insofern andere **sinnliche Eigenschaften** ihrer Gottesvorstellung vortragen, als dass sie auch bei der Beschreibung von Menschen und

Objekten nicht-visuelle Eigenschaften wie haptische und akustische Eindrücke oder Funktionalität hervorheben (vgl. Kapitel 3.4.). Es ist zu erwarten, dass sie dies auf die Gottesvorstellung übertragen. Auch das Verständnis von visuellen Bezeichnungen wie „unsichtbar“ werden durch die Möglichkeiten ihres Zugangs zur Umwelt geprägt (vgl. Kapitel 3.6.).

3. In Anlehnung an Daniels Untersuchung (vgl. Kapitel 4.4.5.) ist davon auszugehen, dass das Selbstbild des Menschen eng mit der Gottesvorstellung verbunden ist, d.h. beide Faktoren sich gegenseitig beeinflussen. Es kann nicht generell angenommen werden, dass Blindheit das Selbstwertgefühl

>111<

beeinträchtigt. Allerdings ist die häufig abwertende Haltung der Umwelt zu bedenken:

„In der Kommunikation mit ihrer Umwelt erfahren viele Kinder und Jugendliche mit einer Seherschädigung immer wieder, dass ihre Art wahrzunehmen, ihr Verständnis von Zusammenhängen, ihre Perspektive unvollständig, falsch, korrekturbedürftig sei, und es wird von ihnen erwartet, dass sie im Sinne der ‚Verarbeitung ihrer Behinderung‘ diese Sicht auf sich selbst anwenden. Sich selbst jedoch für gestört zu halten rüttelt elementar an der eigenen Identität.“ (Walther 1999b, 167)

Möglicherweise schlägt sich diese Erfahrung in den Gesprächen nieder.

Im Bereich der Entwicklung des religiösen Urteils gibt es prinzipiell keinen Grund, zu sehenden Kindern anzunehmen. Falls es bei blinden Kindern hier zu einheitlich unterschiedlichem Ergebnis kommen sollte (z.B. eine intensivere Phase der deus ex machina-Vorstellung, vgl. Kapitel 4), ist Blindheit hier sicher keine direkte Ursache. Möglicherweise ist mit ihr aber eine bestimmte Reaktion der Umwelt verbunden, z.B. der

Bezugspersonen des Kindes, die es stärker versorgen und weniger zur Selbständigkeit ermutigen, was den Zuwachs an Autonomie hemmt. Indirekt wird so eine andere Bedingung geschaffen.

Gerade in Bezug auf Gottesvorstellungen wird immer wieder angenommen, dass keine Unterschiede zwischen blinden und sehenden Kindern zu erwarten seien. Blinden und sehenden Menschen bietet sich gleichermaßen keine Möglichkeit, Gott zu sehen. In dieser Hinsicht haben beide Gruppen in Bezug auf den Referenten gleiche Anfangsbedingungen, Zeichen als Metaphern zu gebrauchen. Diese können aus dem individuellen Bezugshorizont gewählt werden.

In Bezug auf den Erfahrungshintergrund, der die Zeichen stützt, ist die Gleichheit allerdings aufgehoben. Denn auf diesen sind Menschen angewiesen, zumal Kinder innerhalb der konkret-operatorischen Entwicklungsphase. Generell gilt für Vorstellungen:

„Vorstellungsdenken ist sinnengestützt statt von Sinnen abstrahierend; geerdet, nicht schwebend. Es benutzt die Sinne und bildet einen „inneren Sinn“ aus, im visuellen, akustischen und kinästhetischen Bereich. Dies bedeutet, daß es sowohl visuelle als auch akustische und kinästhetische Vorstellungen gibt.“ (Madelung 1996, 115).

Die Vergleiche, die die Kinder wählen, ergeben sich also aus einer Kombination ihres Erfahrungsraumes. Das begründet zum einen die spezielle Fragestellung nach Gottesvorstellungen blinder Kinder und macht weiterhin deutlich, wie eng die Gottesrede mit dem Weltbild des Menschen verbunden ist. Die Schüler geben gleichzeitig eine Aussage darüber ab, wie ihre Umwelt konstruieren.

>112<

Da die Erfahrungswelt der blinden Kinder in vielen Punkten eine andere ist, sind auch andere Vergleiche von ihnen zu erwarten. Hier können nicht einfach nur diejenigen Vorstellungen gemeint

sein, die nach Abzug derer mit visuellen Merkmalen aus den Interviews mit sehenden Kindern übrig bleiben. Wie in Kapitel 3 dargestellt, schafft Blindheit darüber hinaus Bedingungen, die die Wahrnehmung von Umwelt in bestimmten Fällen von der sehender Menschen unterscheidet. Die eigene (Qualität ihrer Welt- und Gottesbilder soll hier zu Wort kommen. Diese ist mehr als der Abzug des Sehens von den Beschreibungen der anderen Kinder.

5.3. Ausgangshypothese

Neben diesen Gründen schließen meine Erwartungen an das Antwortverhalten der blinden Schüler zwei Hypothesen ein, die im Folgenden erläutert werden:

1. Es wird davon ausgegangen, dass die zu befragenden blinden Kinder in ihrer Gottesvorstellung in Bezug auf ihre sensorischen Zugänge zur Umwelt neue Beschreibungen anführen werden, die über bisher gehörte hinausgehen, entweder, weil die sehenden Kinder acht nach ihnen gefragt wurden oder weil sie für sie geringere Bedeutung haben.
2. Weiterhin wird angenommen, dass die Kinder eigenständige Konzepte für die Zusammenhänge von Welt und Gott und eigenständige Bedeutungen für Worte mit visuellen Merkmalen finden werden.

Die herausgestellten Variablen Raumvorstellung, bedeutsame Eigenschaften und der Einfluss des Selbstbildes prägen diese Beschreibungen

5.4. Überlegungen zur Methodik

Die bisherigen Überlegungen haben dazu geführt, keine Vergleichsgruppe mit sehenden Kindern zu befragen, sondern die Aussagen der einzelnen Kinder individuell zu würdigen.

Eine genaue Beobachtung von zusätzlichen, durch Blindheit bedingte Variablen soll ermöglicht werden. Für dieses Vorhaben soll nun ein passendes Erhebungsinstrument gefunden werden.

5.4.1. Sprachanalyse als qualitativer Untersuchungsansatz

Aus den dargestellten Untersuchungen in Kapitel 3 hat sich ergeben, dass Wortbedeutungen am besten individuell und situationsbezogen erhoben werden können. Andernfalls, z.B. bei kurzen der Frage nach kurzen Definitionen von Begriffen, fehlt der Bereich der Anwendung völlig, so dass keine Rede davon sein kann, einem Eindruck der Vorstellungsweise näher zu kommen.

Die stärkste Alternative zu einer Definition wiederum wäre ein nonverbaler Ausdruck, etwa durch ein Rollenspiel. Vorstellungsweisen in eine Handlung umzusetzen ist allerdings etwas, was zwar ständig passiert, aber nicht rückwirkend für den Befragten erschließbar und vorführbar ist (vgl. Streeck 1991, 90).

Diese Untersuchung bezieht sich ausdrücklich auf sprachliche Erläuterungen, die Kinder zu ihrer Gottesvorstellung abgeben. Ähnlich wie die Konversationsanalyse bietet die Sprachanalyse hier einen geeigneten Zugang, da in dem Rahmen der kognitiven Linguistik Begriffsbildung und so auch Strukturierung von Sinn expliziert werden kann (vgl. ebd.).

Des „Bild geistiger Phänomene zum Vorschein [zu] bringen“, das der Alltagssprache zu Grunde liegt, „führt in die unübersichtlichen Gelände des Sprachgebrauchs, wo wir uns in unserer Sprache über unsere Sprache tauschen.“ (ebd., 91) Durch dieses Gelände zu führen, es durchsichtiger zu machen, auch und gerade ohne außersprachliche Medien, soll im Folgenden berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Diese Erhebung der Vorstellungen ist auf die Ausdrucksstärke der Sprache der Schüler angewiesen, „ohne sie [die Sprache] aus einer übergeordneten Perspektive umzugestalten - weil sie sie nicht umgestalten könnte (denn mit entwurzelten Begriffen kann es keine Verständigung geben).“ (ebd.)

5.4.3. Abgrenzung der Interviewform gegenüber einer Unterrichtsreihe

Im Gespräch wird eine geeignete Form gesehen, um etwas über die Gottesvorstellungen der Kinder zu erfahren. Die Ergebnisse dieser Erhebung sind unmittelbar zu interpretieren als solche, die von einem Symbol oder einer spielerischen oder bildnerischen Darstellung ausgehen. Hier wäre nicht nur die Bedingung der Blindheit mit dem Zugang zu Erfahrung und deren Einfluss auf die Konstruktion von Sprache zu beachten, wie es nun der Fall ist, sondern auch noch die Annäherung an das Symbol selbst.

>114<

Die Erfahrung mit einem Symbol im Alltag, bzw. der Umgang mit einem weiteren Medium, wie z.B. Zeichenbrett oder Rollenspiel, setzen Kenntnisse und methodische Fertigkeiten des Schülers voraus, die zuerst einzeln untersucht werden müssten.

Im Vergleich hierzu ist die Sprache für die von mir ausgesuchte Schülergruppe ein geläufigeres Ausdrucksmittel, das zudem, wie bereits dargestellt, größere Freiräume in Bezug auf die Ausdrucksvielfalt bietet. In diesem Kontext, in dem Konstruktionen von Wortbedeutungen untersucht werden sollen, wird also das Medium Sprache gewählt.

Wie oben dargestellt, kann es nicht die Absicht sein, einen Gottesbegriff oder eine Definition der Kinder zu erfragen. Stattdessen sollen sie zum Erzählen von Situationen, gehörten und erfahrenen Geschichten u.a. angeregt werden. Ein Großteil der Fragen spricht sensorische Vorstellungen an. Bzw. regt zu bildhafter Sprache an.

Die eher explorativ geplanten Beschreibungen der Gottesvorstellung liegen auf einer anderen Ebene als das Erschließen eines Symbols und der spielerische Gebrauch von Metaphern, wie es in einer Unterrichtsreihe möglich wäre. Diese Grenze des Vorhabens, Gottesvorstellungen in einem einmaligen Gespräch zu erheben, wird hier insofern bewusst wahrgenommen. Mit der Entscheidung dafür, von verschiedenen Schülern möglichst viele

Ebenen ihres derzeitigen Gottesbildes in selbstgewählten Worten, die ihnen von sich aus zur Verfügung stehen, zu erfahren ist die Form eines Interviews allerdings sehr passend und einer Unterrichtsreihe vorzuziehen.

Zudem würden in einer Unterrichtsstunde, die ein bestimmtes Symbol zum Gegenstand hat, die Äußerungen der Schüler auch stark auf dieses ausgewählte Symbol bezogen sein. Es wäre daher schwer festzustellen, inwiefern diese Unterrichtsstunde neue Impulse gegeben hat, bzw. wo Bekanntes erfragt und ausgedrückt wird.

Aus diesen Gründen und den erläuterten Grenzen der Methoden, mittels derer sehenden Kinder angeregt wurden, ihres Gottesbilder darzustellen, entscheide ich mich für das Gespräch, das halbstrukturierte Interview mit jeweils einem Schüler als Erhebungsinstrument. Im Folgenden wurden die Aussagemöglichkeiten dieser Methode kritisch dargestellt.

>115<

5.4.3. Die Unterscheidung von Reaktionstypen

Piaget stellt fünf Antworttypen in Gesprächen mit Kindern heraus (vgl. Piaget 1926/99, 23f): Auf Fragen, zu denen das Kind keinen Bezug hat, antwortet es mit einer Egal-Haltung („n'importequisme“) oder es erzählt eine Geschichte, von der es selbst nicht überzeugt ist, nur um den Interviewer zufrieden zu stellen („Fabulieren“). Möglichst zu verhindern seien „suggestierte Überzeugungen“, in denen sich der Schüler stark am Erwachsenen orientiert ohne selbst nachzudenken. Wenn das Kind durch die Fragen erstmalig selbst zum Nachdenken über ein Thema angeregt wurde, spricht Piaget von „ausgelöster Überzeugung“. Diese Eigenleistung baut auf die bisherigen Kenntnisse und Strukturen des Kindes auf. Wenn eine Frage ein Thema anschneidet, zu dem längst eine fertige Überzeugung vorliegt, nennt Piaget dies eine „spontane Überzeugung“.

Suggestierte Überzeugungen sowie „n'importquismen“ sagen wenig über die Vorstellungswelt des Schülers aus, so dass hauptsächlich ausgelöste Antworten und spontane Überzeugungen in die Auswertung einfließen werden. Unter den fabulierten Antworten unterscheidet Hanisch (1998) verschiedene Typen von „Phantasien“. Von diesen sollen hier die vorgestellt werden, mit denen die Kinder zur Lösung von Diskrepanzen eigene Vorstellungen entwickeln:

„Märchenhafte Phantasie“ wird gebraucht, um Wissenslücken zu überbrücken. „Aneignende Phantasie“ bezeichnet eigene Erklärungskonstruktionen, mittels derer eine Auseinandersetzung mit einem Thema möglich ist, dass ansonsten gar nicht zu erörtern möglich wäre. Dies sind bestimmte Theorien, die einem Kind z.B. die Auferstehung plausibel machen, so dass die darauf aufbauenden Geschichten sinnvoll verstanden werden können (vgl. Hanisch 1998, 88).

5.4.4. Das halbstandardisierte Interview

Das **halbstandardisierte** qualitative Interview (auch: Leitfaden-Interview) lässt sich vom **standardisierten** Interview dadurch abgrenzen, dass es zwar durch einen Fragenleitfaden für den Interviewer eine Struktur vorgibt, jedoch für den Befragten keine Vorgaben zu Antwortmöglichkeiten vorsieht (vgl. Hopf 1991, 177f). Dieser kann selbst entscheiden, was und wie ausführlich er auf eine Frage antwortet. Er kann „seine ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offenlegen [...] und selbst Zusammenhänge, größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln“ (Mayring 1990, 47). Die Antworten sind somit genauer und reflektierter als bei vorgegebenen

>116<

Antwortalternativen. Der Interviewer stellt dabei Nachfragen, um bestimmte Aspekte des Themas für sich bzw. dem Befragten verständlich zu machen und zu vertiefen.

Der Leitfaden orientiert sich an den oben formulierten Fragen und Hypothesen. Das Gespräch zentriert sich auf die damit verbundene Problemstellung, weshalb auch vom „problemzentrierten Interview“ (Witzel 1982, zit.n. Mayring 1990, 46) gesprochen wird.

Die Strukturierungsaufgabe, bzw. -macht liegt beim Leitfaden-Interview auf Seiten des Interviewers (Flick 1991, 158). Er vermittelt zwischen den Interessen des Befragten und seinem Leitfaden und nutzt sein thematisches Wissen, um auf weitere Assoziationen zu reagieren. In seiner Verantwortung liegt es weiterhin, nicht suggestiv zu fragen, sondern offen und zugleich einfühlsam, bzw. beharrlich zu sein, um in einer bestimmten Pachtung weitere Informationen des Befragten zu erhalten. Dabei kann er ihn durchaus auch zu neuen Überlegungen anregen, wobei die daraufhin geäußerten Vorstellungen von alten Überzeugungen in der Auswertung unterschieden werden müssen. In diesem Punkt liegt die Grenze des Leitfadeninterviews. Darüber, wie die spontane, selbstgegliederte Beschreibung des Gesprächsinhaltes ausfallen würde, kann wegen der Vorgaben nur spekuliert werden.

„Sondierungsfragen“ (Mayring 1990, 48) als allgemein gehaltene Einstiegsfragen erlauben Auskunft darüber, was die Spontanassoziation des Befragten zu dem Thema ist, bzw., ob das Thema überhaupt wichtig ist. Die Schwerpunktsetzung des Schülers sollte auch im weiteren Gespräch beachtet und die Reihenfolge der gestellten „Leitfragen“, den wesentlichen, hypothesengerichteten Fragen, nach seinen Vorgaben ausgerichtet werden. Mayring unterscheidet weiterhin „Ad-hoc-Fragen“, die der Interviewer spontan ergänzen kann, wenn der Befragte für die Thematik relevante Aspekte anspricht. Flick spricht außerdem von „Konfrontationsfragen“, mit denen der Interviewer die vom Befragten im Gespräch entwickelten und dargestellten Deutungen noch einmal durch das Aufzeigen einer Alternative kritisch hinterfragt, (vgl. Flick 1995,101).

Abzugrenzen ist die Form der geplanten Interviews ebenfalls von Gruppeninterviews (vgl. Hopf 1991, 178). Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler sich in ihrem

Mitteilungsstil und der sprachlichen Kompetenz stark unterscheiden, so dass bei einem Gespräch in der üblichen Klassensituation die Schüler verschieden stark zu Wort kämen. Außerdem wäre zu erwarten, dass sie sich von den Meinungen der Gesprächsführer, bzw. der eigenen angenommenen Erwartungshaltung den Mitschülern gegenüber in ihren Aussagen leiten lassen.

Im Einzelgespräch kommen diese Grenzen nicht vor. Die Situation kann möglicherweise für Menschen, die in Kontakten mit Fremden eher zurückhaltend oder gehemmt sind, allerdings dennoch Einschränkungen mit sich bringen. Daher ist es besonders wichtig, dass sich der Interviewer um eine Vertrauensbeziehung und eine freundliche, offene Atmosphäre bemüht, die durch Transparenz in der Vorstellung und Einführung ins Thema, eine respektvolle Haltung, sowie durch anerkennende und ermutigende Worte während des Gesprächs unterstützt wird. Der Befragte soll sich ernstgenommen fühlen.

Für unser Vorhaben ist das halbstandardisierte Interview gut geeignet, da die Befragten hier Anregungen erhalten, aber selbst Schwerpunkte in der Beschreibung ihrer Gottesvorstellung legen können. Die Fragen sprechen unterschiedliche Zugangsweisen zu Gott an, sehr allgemeine, beschreibende, die auch distanzierte Kinder beantworten können, sowie solche, die ein Handeln Gottes in den Mittelpunkt stellen. Andere haben die direkte Auseinandersetzung mit Gott im Gebet zum Inhalt. Ohne diese Hinweise und Anregungen, d.h. mit nur sehr grob gefassten Stichworten, wie sie das **narrative** Interview vorsieht, wären die Kinder mit der Strukturierung ihrer Beiträge überfordert, die darüberhinaus stark an der Oberfläche bleiben würden. Bei manchen Kinder würde auch einfach die Motivation sich überhaupt zu äußern fehlen. Außerdem wäre ohne den Leitfaden der Vergleich der Interviews erschwert (vgl. Mayring 1990, 49). Um möglichst nah an die von den Schülern gemeinte Vorstellung zu kommen, d.h. ihre Deutungen der geschilderten Situationen zu erfahren, sind also vertiefende, hypothesengeleitete Fragen notwendig. Es ist nicht

möglich, alle Facetten einer Vorstellung im Kontext eines Interviews auszusprechen. Die wesentlichen Aspekte der Fragestellung können mit dieser Interviewform allerdings gut erfasst werden.

>118<

5.5. Der Aufbau des Gesprächsleitfadens

Der Gesprächsleitfaden umfasst die folgenden vier Schwerpunkte:

1. Eigenschaften Gottes,
2. Aufgaben und Aktivitäten Gottes,
3. Gebet als Ort der direkten Auseinandersetzung und
4. Metaphorik.

Hier erfolgt zunächst eine Gesamtübersicht. Zu jedem Schwerpunkt, den Einstiegs- und Abschlussfragen stelle ich im Folgenden die einzelnen Leitfragen und ihren Bezug auf die Literatur dar.

Sondierungsfragen

- Wie stellen sich Menschen Gott vor?/ Wie stellst du dir Gott vor? Was heißt unsichtbar?
- Was heißt das: An Gott glauben?

1. Eigenschaften

- Könnte man ihn berühren?
- Könnte man ihn riechen?
- Könnte man ihn hören? **Wie ist seine Stimme? männlich, weiblich?**
- Was kann Gott? **Sprechen, hören, sehen?**

- Wo wohnt Gott?

Wo ist der Himmel? Wie ist es im Himmel? Die Erde hat viele Plätze... kann er überall sein? Ist er da allein?

2. Aktivitäten

- Was für Aufgaben hat Gott? **Was macht er heute? Wann macht er etwas?**
- **Hat Gott etwas damit zu tun, wenn es Leuten gut geht oder schlecht?**
- Glaubst du, dass Gott sich um dich kümmert, dass er dir hilft?
- Glaubst du, dass er dich kennt? **Wie findest du das?**
- Hast du schon einmal eine Erfahrung gemacht, dass er sich um dich kümmert? **Gibt es ein besonderes Ereignis, mit dem Gott etwas zu tun hat?**

3. Gebet

- Wie fühlst du dich, wenn du an Gott denkst?
- Ist es möglich, mit Gott zu reden?
- **Betest du zu Gott oder redest du zu ihm? Glaubst du, dass er dir zuhört?**
- Worauf achtest du beim Beten/ Was machst du dabei?
- Wie fühlst du dich dabei?

>119<

4. Metaphorik

- Weißt du, ob Gott einen Namen hat? **Welchen Namen würdest du ihm geben?**
- Warum gibt es Namen/ Wörter für etwas?

- Kannst du das vervollständigen: Gott ist für mich wie...

Abschlussfragen

- Stell dir vor, du könntest Gott etwas fragen. Was würdest du Gott fragen?
- Was für einen Rat würdest du ihm geben?

Sondierungsfragen

Die Sondierungsfragen „Wie stellen sich Menschen Gott vor?“, bzw. „Wie stellst du dir Gott vor?“ lassen eine große Offenheit zu. Wenn das Kind sich nicht eindeutig von einem Glauben an Gott distanziert, verstärke ich die zweite, persönliche Frage, wobei anzunehmen ist, dass die Kinder noch sehr auf sich fixiert sind und automatisch von sich selbst sprechen werden.

Auch die Frage „Was heißt das: An Gott glauben?“ ist offen und gibt einerseits die Möglichkeit, eine eigene Position zu beziehen, zum anderen spricht sie die Tatsache an, dass alle Äußerungen über die Gottesvorstellung Glaubensaussagen sind. Weiterhin zeigt die Frage, wie die Kinder den abstrakten Begriff „glauben“ konkret füllen.

Auf der Grundlage von Bucher (1994) wird angenommen, dass der Großteil der Schüler im Alter von 10-12 Jahren davon ausgeht, dass es Gott gibt und dass er eine menschliche Gestalt hat. Ich nehme also an, dass es für sie nicht abwegig erscheint, ein menschliches Äußeres, bzw. menschliche Modalitäten wie Stimme, Geruch oder Tastqualität in den Vorstellungen zu finden. Die Frage „Wie stellst du dir Gott vor?“ leitet entweder zu Gottes Eigenschaften oder zu Situationen, in denen Gott für die Kinder relevant ist, über. Da Gott weder sichtbar noch tastbar ist, ist zu erwarten, dass sie die Situationen vorziehen. Andernfalls zeigt sich hier die Fähigkeit der Kinder, menschliche Eigenschaften als Metaphern einzusetzen, bzw. solche sogar zu reflektieren.

Eigenschaften

Mit den Fragen „Könnte man Gott berühren/ riechen/ hören?“ fordere ich zu einer Stellungnahme zu diesen sinnlichen **Eigenschaften** auf. Die Fragen knüpfen an verschiedene Hintergründe an: Zum einen geben sie ähnliche Anstöße zu einer

>120<

detaillierten Auseinandersetzung wie die Aufforderung an sehende Kinder, ihr Gottesbild zu malen. Es bleibt offen, sich Gott anthropomorph oder symbolisch vorzustellen. Die Vorgaben sind begrenzt; ähnlich wie in der Untersuchung von Hanisch (1996) eine Auswahl an Farben zur Verfügung stand, gebe ich ein Angebot an Adjektiven zu mit den Sinnen wahrnehmbare Eigenschaften, z.B. an Tastqualitäten. In Anlehnung an Daniels Imaginationsübung (vgl. Kapitel 4.4.5.) sehe ich in diesen Fragen auch eine die Phantasie ansprechende Einführung zu Beginn des Gesprächs. Sie fordern dazu auf, über klischeehafte Antworten hinaus die Gottesvorstellung zu verfeinern. In unserem Zusammenhang sollen die Fragen über die erwartete Klischeeantwort: „Wie ist Gott? - Unsichtbar.“ hinausführen. Das Wort „unsichtbar“ beruht auf einem visuellen Merkmal, so dass zu hinterfragen wäre, welche eigene Bedeutungskonstruktion die Schüler dafür gefunden haben. Auch der Begriff Himmel wird dahingehend zu hinterfragen sein.

Damit zusammen hängt die Frage: „Wo wohnt Gott?“, die z.B. nach Bucher (1994) zu einer anthropomorphen Vorstellung dazugehört. Die Nachfragen über das Verständnis von Himmel als lokalen, bzw. transzendenten Ort gründen sich auf Fetz (1984), haben in unserem Zusammenhang aber ebenfalls die Absicht, etwas über die Raumvorstellung und wiederum ihre Bedeutung des - nicht symbolisch betrachtet -visuellen Begriffes der blinden Kinder zu erfahren. Weiterhin soll die Konfrontationsfrage nach der Erde als Wohnort, wenn das Kind vom Himmel ausgeht, bzw. andersherum, dahin führen, etwas über die kindliche Haltung zu Gottes Allgegenwart herauszufinden.

Die Frage danach, was Gott kann (sprechen, hören, sehen) knüpft an die sinnlichen Vorstellungen an und leitet über zu dem zweiten Schwerpunkt, den Aufgaben und Aktivitäten Gottes. Andersherum ist hier auch ein Wechsel möglich, falls der Schüler mit einer situativen Beschreibung angefangen haben sollte.

Aktivitäten

Die Frage „Welche **Aufgaben** hat Gott?“ (vgl. Heller 1986, 153) ist dahingehend offen, als dass die Kinder von Gottes Handeln in Bezug auf sich selbst oder auch über allgemeine Phänomene wie des Wetter sprechen können. Diese Frage schließt an Piagets Aussagen über das kindliche Weltbild an, in dem Artifizialismus und Finalismus einen zentralen Platz haben („Was macht er heute? Wann macht er

>121<

das?“), (vgl. Kapitel 4.2.) Außerdem beziehe ich mich mit meinen Nachfragen „Hat Gott etwas damit zu tun, wenn es Menschen schlecht/gut geht?“ (vgl. Heller 1986, 153) auf die Ergebnisse von Fowler (1991), bzw. Oser (1988), die die Abhängigkeit des Geschehens auf der Welt bzw. des eigenen Verhaltens zu dem Handeln Gottes in den kindlichen Vorstellungen beschreiben (vgl. Kapitel 4.3.). Ich erwarte mir hier Informationen darüber, wie weit das Autonomie-Streben der Schüler ausgeprägt ist. Möglicherweise steht ihre Autonomie im Zusammenhang mit der Erfahrung des häufigen Angewiesenseins auf andere, was eine Reaktion der Bezugspersonen auf die Blindheit darstellen kann. Ich gehe davon aus, dass in der Gruppe sowohl Vorstellungen nach dem do-ut-des-Prinzip vorliegen wie auch das Aufkommen naturwissenschaftlicher Erklärungen, die den Wirkungsraum Gottes eingrenzen. Die Fragen „Glaubst du, dass Gott dich kennt/ sich um dich kümmert/ dass er dir hilft?“ und die Nachfrage „Wie findest du das?“ (vgl. Daniel 1997, Anhang Teil 2) sollen darüber Auskunft geben, welche Gefühle die Kinder Gott gegenüber haben. Die emotionale Intensität der Gottesbeziehung beeinflusst die Bedeutung Gottes im Alltag der Kinder (vgl. ebd., 285, auch Heller 1986, 154). Aufgrund der überwiegend vertrauensvoll

geschilderten Beziehungen der Kinder bei Daniel (60% reden von einem fürsorglichen Gott) (vgl. Daniel 1997, 288) wird davon ausgegangen, dass auch die Teilnehmer dieser Umfrage, wenn sie an Gott glauben, es zu seinen Aufgaben zählen, dass er sich um sie kümmert. Über Gefühle gegenüber Gott werden sie sich vermutlich ebenso positiv auslassen.

„Hast du schon einmal eine Erfahrung gemacht, dass Gott sich um dich kümmert?“ ist eine Frage, die der Darstellungsweise der Kinder in Form von „stories“ sehr entgegenkommt.

Gebet

Die Fragen zum **Gebet** knüpfen hier an. „Wie fühlst du dich, wenn du an Gott denkst?“, „Ist es möglich, mit Gott zu reden?“, „Betest du zu Gott? Glaubst du, dass er dir zuhört?“ (vgl. Heller 1986, 155). Das Gebet ist der zentrale Ort der Auseinandersetzung mit Gott, so dass ihm hier besondere Aufmerksamkeit zukommen soll. Es stellt also in jedem Fall eine Situation dar, in der das Kind sich seiner Vorstellung von Gott auseinandersetzt, sie in Form von Bitten bzw. im Gespräch formuliert. Indem es die Gebetsanlässe und -inhalte variiert, verwirft und

>122<

entwickelt es auch Hypothesen über Gott, so dass hier unterschiedliche Entwicklungen zu erwarten sind.

„Worauf achtest du beim Beten?“ bezieht sich auf eine Studie von Rosenberg (1989), die bei Grundschulkindern eine hohe Bedeutung der Form (lautes Sprechen, Hände falten, Amen sagen) feststellte, wobei interessant ist, inwiefern die älteren Kinder davon Abstand genommen haben. Die Form und das Verhalten des Beters sind bei diesen Kindern auch ausschlaggebend dafür, ob ein Gebet erhört wird oder nicht. Der Inhalt der Gebete verändert sich ebenso mit dem Alter von funktionalen Anliegen zu weniger egozentrischen, dafür altruistischen Bitten (vgl. Rosenberg 1989, 189).

Metaphorik

Ein weiterer Themenschwerpunkt des Interviews ist das **metaphorische Reden** von Gott. Die Fähigkeit, die eigene Gottesvorstellung zu reflektieren, erwarte ich noch nicht, da dies bei den Schülern dieser Altersgruppe nur in einem konkreten Rahmen möglich wäre. Dieser Rahmen wird z.B. in Unterrichtsbeispielen nach Oberthür (Oberthür 1994, 233f) gegeben. Die von mir befragten Schüler haben das Thema „metaphorische Rede“ noch nicht im Unterricht gebraucht. Meine Frage nach dem Namen Gottes, bzw. die Anregung „Gott ist für mich wie...“ sind ein Versuch, ein Bewusstsein für die Relativität unserer Konstruktionen zu erfragen. Interessant ist, wie die Kinder dabei konkrete Wortbedeutungen metaphorisch verwenden. Generell lassen die Modelle den Schluss zu, dass „die Bedeutung der Anschaulichkeit [... als] koheränz- und sinnstiftendes Prinzip“ von Wortbedeutungen untereinander und zur Entschlüsselung, bzw. Bedeutungsstiftung einzelner Worte beschrieben werden kann. (Oberthür 1995, 31)

Die Bedeutung der Namen ist für Kinder im Alter von 10-12 J. nicht mehr so stark wie im Vorschulalter mit dem Wesen ihrer Träger verbunden. Ob es den Kindern möglich ist, das Wissen um Sprache und deren Konstruktion hier auszudrücken, ist fraglich. Der Übergang zu der Frage „Wie können Menschen etwas von ihm wissen/ etwas über ihn sagen?“ wird also vermutlich keinen Transfer der Aussagen über die Arbitrarität von Worten als Zeichen zur Rede von Gott erzielen. Möglicherweise drücken die Schüler hier jedoch ihre Ansicht über eine Art Offenbarung Gottes aus. Die Frage nach der Lieblingsgeschichte aus der Bibel zeigt zugleich, welche Geschichten überhaupt bekannt sind.

>123<

Abschlussfragen

Die beiden Abschlussfragen „Was würdest du Gott fragen?“ (vgl. Boßmann & Sauer (1984), bzw. Oberthür 1995) und „Was würdest du ihm für einen Rat geben?“ (vgl. Daniel 1997, Anhang; Heller 1986, 155) nutzen die besondere Zugangsweise zum

Wissen der Kinder über ihre selbstformulierten Fragen. Sie stellen dar, welche Kompetenzen sie Gott zuschreiben und von welchen Themen das Verhältnis zu Gott z.Zt. geprägt ist.

5.6. Durchführung der Interviews

In einem Probeinterview mit Carolina ¹ wurde die Handhabbarkeit der Grobeinteilung des Leitfadens in die vier Schwerpunkte überprüft. Durch ihre Antworten und Spontanassoziationen wurden diese und die angedachten Vertiefungsthemen bestätigt. Es zeigte sich, dass die Frage nach dem Gottesnamen zwar Assoziationen deutlich macht, aber nicht zu bewusst eingesetzter Metaphorik führt. Daher nahm ich in den Folgegesprächen die Anregung durch den Satzanfang: „Gott ist für mich wie...“ auf.

5.6.1. Auswahl der Stichprobe

An der vorliegenden Untersuchung nahmen neun Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren und ein 13-jähriger Schüler teil, davon drei Mädchen und sieben Jungen. Alle Schüler sind als blind eingestuft.

Vier Kinder besuchen die Johann-Peter-Schäfer-Schule des Förderzentrums für Blinde und Sehbehinderte in Friedberg und die übrigen sechs sind Schüler der Westfälischen von-Vincke-Schule für Blinde und Sehbehinderte in Soest. Drei der Kinder, Björn, Mattis und Tori sind katholisch, die übrigen evangelisch. Alle Schüler werden nach den Richtlinien für die Grundschule unterrichtet, wobei zwei Friedberger Schüler, Patrick und Nino, auf eine Lernbehinderung überprüft werden sollen. Alle Kinder besuchen die vierte Klasse.

Zu der Friedberger Religionsgruppe, die zum Zeitpunkt der Interviews erst seit zwei Monaten in dieser Form bestand, gehören noch fünf sehbehinderte Schüler. Im übrigen Unterricht sind sie in zwei Klassen aufgeteilt. Die letzten Unterrichtsthemen waren die Josefsgeschichte und die Schöpfung.

¹

¹ Alle Namen der Kinder wurden geändert.

>124<

In Soest sind die Schüler in einer kombinierten Klasse aus sehbehinderten und blinden Kindern, die bei ihrer Klassenlehrerin Religion haben. Thematisch wurde zuletzt das Symbol Hand entwickelt, z.Zt. geht es um die Ich-bin-Worte Jesu, z.B. um die Geschichte vom guten Hirten.

Die Wahl fiel auf die Altersgruppe der 10- bis 12-Jährigen, weil hier durch die Kenntnisse an biblischen Geschichten und Erfahrungen an Gottesdienstbesuchen und im Elternhaus eine differenzierte Gottesvorstellung zu erwarten ist. Die Kinder besitzen hier auch größere Möglichkeiten als in den unteren Klassen sich sprachlich, einige auch metaphorisch, auszudrücken, andererseits hat bei den meisten noch nicht die pubertätsbedingte Distanzierung zu den Glaubensvorstellungen der Kindheit eingesetzt. Das hybride Weltbild (vgl. Kapitel 4.2.) und die Spannung zwischen den Klärungsgebieten der Naturwissenschaft und des Glaubens werden allerdings bei einigen erwartet.

5.6.2. Beschreibung der einzelnen Schüler

Im Folgenden werden alle Schüler kurz vorgestellt, wobei ich mich auf die Auskünfte der jeweiligen Klassenlehrerin beziehe.

Carolina (11;1 J.) zeigt ein breites Umweltwissen, kennt logische Zusammenhänge und ist an ihrer Umgebung sehr interessiert, besonders, wenn sie sie gemeinsam mit jemand anderen untersuchen kann. Ihre Familienmitglieder, die als Spätaussiedler aus Russland gekommen sind, sind bis auf eine Tante wenig religiös. Sie ist in der Klasse recht dominant und nimmt kaum Distanz gegenüber Mitschülern ein. Wenn sie von Geschwistern oder Kindern in der Schule geärgert wird, was häufig vorkommt, ist sie meist unterlegen. Die lichtscheinlose Wahrnehmung, sowie eine Spastik in der rechten Hand thematisiert sie in diesem Zusammenhang auch mit der Suche nach Mitleid. Wie auch bei

Janina und Patrick ist die Blindheit durch eine Retrolentale Fibroplasie im Säuglingsalter verursacht.

Nino (12;3 J.) ist von Geburt an blind. Er verwendet viele Begriffe und auch Redewendungen, die er bei Nachfrage nicht näher beschreiben kann. Seine Kommunikation zu Mitschülern steht oft in keinem Zusammenhang mit der Situation, stattdessen erzählt er z.B. Witze. Sein Umweltwissen ist sehr spezialisiert (z.B. Musikinstrumente), sonst schwach, da er wenig tastet. Er zeigt sehr wenig

>125<

Interesse an der Umwelt und fragt selten nach. Verallgemeinern kann er nur schwer. Seine Familie, zu der vier ältere Schwestern gehören, ist in der Kirchengemeinde aktiv, Nino selbst in einem Jugendchor und in einer Jungschargruppe.

Janina (10;3 J.) hat keine visuelle Wahrnehmung. Sie zeigt ein gutes Umweltwissen und Interesse an Sachaufgaben und Spielen. Der Ausdruck ihres emotionalen Befindens fällt ihr schwer, so dass sie sich häufig unkritisch verhält. Soziale Kontakte nimmt sie in der Klasse von sich aus nicht auf. Ihre Familie ist wie Carolinas aus Russland eingewandert. Von ihrer traditionell lebenden Großmutter hat sie Wissen über religiöse Inhalte.

Patrick (13;10 J.) ist stark auf seine eigene Welt bezogen und hat sehr spezielle Interessen, jedoch ein allgemein schwach ausgeprägtes Umweltwissen. Übertragungsleistungen und Verbindungen von Einzelkenntnissen zeigt er sehr selten. Er besitzt eine Hell-Dunkel-Wahrnehmung. Wegen der egozentrischen Fixierung reflektiert er die Blindheit nicht ausdrücklich. Seine emotionale und soziale Entwicklung ist stark verzögert. In seiner Familie findet keine religiöse Sozialisation statt.

Björn (11;3 J.) thematisiert seine durch eine Tumorerkrankung mit 2 Jahren verursachte Blindheit selbst. Er nimmt Umrisse wahr und erkennt Farben. Mit Veränderungen seiner Sehfähigkeit setzt er sich stark auseinander. Er hat großes Interesse und sehr

ausgeprägtes Wissen gegenüber seiner Umwelt, kann selbstgebrauchte und andere Begriffe genau erklären. Er setzt sich sprachlich gewandt und kritisch mit Themen auseinander. Björn hat Kontakt zu einer Kirchengemeinde und bringt religiöse Kenntnisse und Erfahrungen mit.

Mattis (11;4 J.) äußert sich insgesamt wenig zu seiner Person oder Unterrichtsthemen, ist jedoch sozial aufgeschlossen und freundlich gegenüber den Mitschülern. Er setzt die Fähigkeit zur Hell-Dunkel-Wahrnehmung zur Orientierung ein und hat sich ein relativ breites Umweltwissen erschlossen. Inwieweit seine Begriffskenntnisse logisch gegliedert sind bzw. inwieweit er außerhalb der Schule eine religiöse Sozialisation erfährt, ist nicht klar. Im Unterricht verhält er sich sehr unkritisch und wenig selbständig.

>126<

Noel (12;6 J.) nimmt im Unterricht, sowie im Umgang mit Mitschülern eine freundliche, häufig abwartende Haltung ein. Er besitzt eine minimale Hell-Dunkel-Wahrnehmung. Er hat ein gut ausgeprägtes Umweltwissen, kann Begriffe erklären, verallgemeinern und miteinander in logische Zusammenhänge bringen. Seine Haltung gegenüber religiösen Themen ist kritisch, und es zeigt sich, dass er seinen eigenen Glauben reflektiert. Über die religiöse Sozialisation ist bei ihm wie auch bei Tori und Till nichts bekannt.

Tori (11;11 J.) nimmt gegenüber ihren Mitschülern eine fürsorgliche Rolle ein. Sie kann soziale und emotionale Themen gut ausdrücken. Ihr Umweltwissen zeigt im sachkundlichen, biologischen Bereich große Stärken, da sie auf einem Bauernhof aufgewachsen ist. Sie hat vielfältige Begriffskenntnisse. Sie verhält sich selbständig. Im Umgang mit dem progressiven Mikrophthalmus beunruhigt sie die abnehmende Hell-Dunkel-Wahrnehmung.

Till (12;1 J.) nimmt nur zögerlich Kontakte zu Mitschülern auf und zeigt eine verzögerte soziale und emotionale Entwicklung, die stark auf die eigene Person und Vorstellungswelt bezogen ist. Till

lebt mit einer ausgeprägten Phantasiewelt, deren Wesen er in sein Verhalten mit einbezieht, indem er ihre Namen nennt. Er ist nicht gern allein in einem Raum. Seine Umweltkenntnisse sind thematisch häufig unzusammenhängend und werden spontan strukturiert. Er arbeitet eher lehrerfixiert. Die Ursache seiner Erblindung, sowie die der religiöse Hintergrund seiner Familie sind nicht geklärt.

Stefan (11;2 J.) hat freundschaftliche Beziehungen zu seinen Mitschülern. Aufgrund einer Körperbehinderung benutzt er relativ selbständig einen Rollstuhl, lässt sich jedoch auch teilweise selbst bemitleidend helfen. Er setzt sich langsam und gründlich mit seiner Umwelt auseinander, über die er besonders im technischen Bereich gute Kenntnisse hat. Seine Familie hat Kontakte zu einer Kirchengemeinde.

5.6.3. Dokumentation

Alle Interviews wurden per Videoaufnahme dokumentiert und anschließend transkribiert. Nach dem Probeinterview, das noch auf einer Audiokassette aufgezeichnet wurde, fiel die Entscheidung auf die Videoaufnahme, weil so weitere

>127<

wichtige Informationen über die Körperhaltung und den Gesichtsausdruck zu bekommen sind, die vor allem eine Interpretation der Gesprächspausen besser ermöglichen. Außerdem ist so auch dokumentiert, wie die Kinder mit ihren Händen ihre Aussagen, z.B. über die Positionen von Himmel und Erde, darstellend unterstützen.

Die Kinder waren über den Kameraeinsatz informiert worden und zeigten diesbezüglich keinerlei Hemmungen. Nach Abschluss des Interviews machten einige Schüler von dem Angebot Gebrauch, die Kamera näher zu untersuchen, bzw. selbst etwas zu filmen, indem sie verschiedene Gegenstände vor das Objektiv hielten.

Anschließend wurden die Interviews wörtlich transkribiert. Hierbei sind Sprecherwechsel, Pausen, Abbrüche im Satz und Stimmun-

gen wie Lachen oder Zögern gekennzeichnet worden. Deren Darstellung orientiert sich an folgenden Transkriptionsregeln: Um die Lesbarkeit zu erleichtern, wurde die Umgangssprache der Kinder in der Regel der Schriftgrammatik angepasst. Bruchstellen im Duktus der Äußerungen sind allerdings markiert durch Schrägstrich „/“. Nachträgliche Erklärungen, bzw. Zusammenfassungen von Situationen stehen in eckigen Klammer „[...]“. Leere Klammern stehen für Kürzungen unwesentlicher Passagen. Sternchen „*“ bezeichnen eine Pause, doppelte „**“ eine besonders lange Pause im Gesprächsfluss (vgl. Faust-Siehl et al. 1995, Xlf). Die Transkripte sind in der Anlage zu dieser Arbeit nachzulesen.

>128<

6. Darstellung, Auswertung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Beiträge der zehn Schüler nach dem Prinzip einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden (vgl. Mayring 1990, 86ff). Die Äußerungen werden entsprechend der Leitfadenschwerpunkte systematisch wiedergegeben, wobei ausgewählte Beispiele zitiert werden. Ihre Analyse und Diskussion erfolgt in Bezugnahme auf die Hypothesen und Ergebnisse der bisherigen Kapitel.

6.1. Festlegung des Materials und Beschreibung der Erhebungssituation

Zur Textanalyse liegt das transkribierte Material aus zehn Gesprächen vor, die jeweils ca. 30 Minuten gedauert haben.

Die Gespräche finden an insgesamt vier Schulvormittagen während der Unterrichtszeit im Nachbarraum des Klassenzimmers statt. Nach Information der Klassenlehrerinnen haben sich alle Schüler hoch motiviert auf die Interviewsituation eingelassen. Nach meiner Vorstellung als angehende Lehrerin,

die sich für die Meinungen und Vorstellungen von Schülern interessiere, insbesondere für ihre Vorstellung von Gott wurden sie ermutigt, frei und nach ihrer eigenen Überzeugung zu erzählen, wobei ihnen versichert wurde, dass niemand ihre Angaben bewerten kann oder will.

Die Gespräche unterscheiden sich darin, dass einige Schüler wenig zusammenhängend und selten in ganzen Sätzen, andere sehr frei und selbstständig erzählt haben, was sie sich unter Gott und den damit verbundenen Themen vorstellen. So zeigen besonders die Gespräche mit Carolina, Nino, Björn und Tori großes Interesse an der Thematik und die Fähigkeit sich sprachlich sicher und selbstständig auszudrücken. Die Beiträge von Janina, Mattis, Till und Stefan orientieren sich stärker an den Impulsen des Leitfadens. Sie haben sich in vielen Fällen zu einer Vertiefung ihrer Vorstellungen anregen lassen. Noel und Patrick geben recht sachlich und bereitwillig Auskunft, sind persönlich weniger in die Gottesthematik involviert und nehmen eher eine Betrachterrolle von außen ein.

6.2. Orientierung und Kategorisierung der Textanalyse

Die folgende Textanalyse orientiert sich an den Kategorien des Leitfadens und der Fragestellung aus Kapitel 5.1. bzw. 5.5:

>129<

1. Der bedeutsame Kontext der Gottesvorstellung für das Kind: Hier fließen die Themen Beziehung und Gefühle, die Fragen und Ratschläge an Gott, das Gebet, sowie die bekannten bedeutungsvollen biblischen Geschichten ein.
2. Die Eigenschaften, die die Gottesvorstellung umreißen. Dieser Punkt impliziert die menschlichen, sinnlichen Zugänge zu Gott und die Annahmen über dessen eigene Fähigkeiten
3. Die Gott zugesprochenen Aufgaben, bzw. Aktivitäten: Die Autonomie des menschlichen Handelns

4. Die Verwendung von metaphorischer Sprache
5. Der Gebrauch von visuellen Beschreibungen: Diese werden z.B. bei der Himmelsvorstellung gebraucht.

Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs und der voneinander abweichenden Antworten der Kinder sind quantitative Vergleiche der Aussagen nur selten möglich. In diesen Fällen steht die zahlenmäßige Verteilung der Antworten vor der Vorstellung aussagekräftiger Beiträge einzelner Schüler angegeben. Jeder Schwerpunkt wird mit einer kurzen Interpretation abgeschlossen. Abschließend sollen die Interviewergebnisse mit Blick auf die formulierten Hypothesen diskutiert und mit den in der Arbeit aufgeführten Ergebnissen aus der Blindenpädagogik sowie mit solchen aus der Religionspädagogik in Bezug gesetzt werden.

6.3. Der bedeutsame Kontext der Gottesthematik

-“Das hat Gott mir schon geholfen“

6.3.1. Spontanassoziationen

Die spontanen Äußerungen auf die Sondierungsfragen „Wie stellen sich Menschen vor?“ .Wie stellst du dir Gott vor?“ beantworteten drei Kinder spontan mit der Schilderung einer Situation.

„Ja, weißt du, wenn ich Mathearbeiten schreibe, dann stell ich mir vor, dass dann Gott immer bei mir ist. Wenn ich schreibe. Und wenn ich geschrieben habe, dann hoff' ich immer auf Gutes. [...] Na. Ja, das er das vielleicht in Erfüllung macht.“
(Carolina)

„Also, dass er die Menschen beschützt und so. [...] Wenn z.B. jemand krank ist, den gesund machen.“ (Janina)

„Ich weiß, dass Regen und so macht.“ (Patrick)

Andere Kinder geben quasi Kurzdefinitionen ab:

„Gut. [...] Also, ganz gut. Gut.“ (Stefan)

>130<

„Unsichtbar. – Ja, was bedeutet das denn? – Dass man den gar nicht sehen kann, der ist ja im Himmel“ (Till).

Den Aufenthaltsort Gottes spricht Björn als erstes an:

„Ja, ich stell mir's halt so vor, dass, wie die in der Kirche ja auch oftmals sagen, dass der halt in allem möglichen drin ist. Ja, dass der die Menschen halt alle (betont) kennt. [...] Z.B. im Menschen, ja, ist dann halt ein bisschen von dem drin. [...] So, so im Gehirn so.“ (Björn)

Drei Kinder nennen Gott spontan einen Mann. bzw. Mensch:

„Also eine direkte Vorstellung habe ich eigentlich nicht. Ich denk auch gar nicht soviel darüber nach. Ich stell mir den hin und wieder als so ähnlich wie einen Mann vor, kann man sagen, mit Bart und so. Die anderen Vorstellungen, die kann ich eigentlich nicht so gut beschreiben“ (Noel).

„Hm. * Er ist ein Mann“ (Mattis)

„Also, für mich ist Gott ein Mensch, der sich so Gedanken macht und sich denkt: Wie kann ich denn jetzt z.B. die Sonne machen? Dass er sich da einfach so ne Form nimmt. Also son Kreis mit so Zacken und irgendwie die Sonne so einfach, dass er dann so Hände hat, dass er dann die ganze Natur/ dass er dann über die ganze Natur bestimmen darf“ (Tori)

Hier zeichnen sich bereits zahlreiche Felder ab, die es im Folgenden zu vertiefen gilt, wie der Artifizialismus, der die Vorstellung von Gottes Händen, die alles gestalten, prägt, der schützende Gott, die Darstellung Gottes als Mensch, im Himmel oder auf der Erde, sowie die visuellen Bezeichnungen „unsichtbar“ und „Sonne“. Die Schilderung von Situationen ist hier wie nach Fowler („stories“ als Ausdrucksmedium, vgl. Kapitel 4.3.1.) eine nützliche Erleichterung. Noels Hinweis darauf, dass er noch andere Vor-

stellungen außer der des Mannes mit Bart hat, lässt bei Konfrontation mit neuen Bildern weitere Formulierungen erwarten.

Häufige Bezugspunkte zur Gottesthematik sind das Gebet, die Schule, sowie die Zeit vor dem Einschlafen, was an den Beispielen von Nino und Carolina deutlich wird:

„Also, ich bete immer nachts. Bevor ich schlafen gehe, das bete ich immer. Dann sage ich zum Beispiel, am Schluss sage ich immer: Segne uns alle in dieser Nacht und an jedem neuen Tag. Amen. Dann hör ich immer auf mit Amen.“ (Nino)

Der Segen ist hier ein Bindeglied zwischen Gott und Menschen. „Dass er vielleicht bei ihnen bleibt“ ist Ninos Übersetzung dieses Begriffs. Darin bezieht er sowohl seine kürzlich verstorbene Großmutter und eine andere verstorbene Bekannte als auch sich selbst mit ein. Dass Gott bei ihm ist, ist für ihn sehr wichtig. Sein Schutz gilt „auf jeden Fall, auf jeden Fall“ auch den jetzt Lebenden. Er glaubt, dass Gott ihn kennt, was er noch mit dem Thema Vergebung bekräftigt:

„Der hat mich so lieb, dass er mich vergibt, wenn ich irgendeinen Fehler mache. Für ein paar Fehler sind wir auch allein verantwortlich. Hab ich schon mal gehört. [...] Er ist mir nicht böse. Er vergibt mir wirklich. Ist ganz mein Ernst.“

„Das hab ich auch schon mal zu ihm gesagt: Segne auch mich, wenn ich die Mathearbeit schreib oder im Diktat, dass ich da eine gute Note habe, das habe ich auch schon mal zu ihm gesagt.“ (Nino)

Auch Carolina nennt den Wunsch nach einer guten Note.

>131<

„Ich wünsch, dass ich einmal oder zweimal eine eins kriege. [...] Deswegen bet ich immer, das er wenigstens ein bisschen hilft. Letztens im Sachunterrichtstest, da hab ich eine drei geschrieben. Siehste, da war der Gott bei mir.“

Die Zeit vor dem Einschlafen ist für sie ebenfalls relevant, um über Gott nachzudenken, was in eine anthropomorphe Vorstellung mündet:

„Also, wenn ich manchmal in meinem Bett liege und nicht einschlafen kann, dann, entweder träum ich mit offenen Augen oder es ist Wirklichkeit oder es ist, als ob irgendeiner in meinem Zimmer ist und redet. [...] * Ja, dann ist es, als ob ich auf einem Schiff bin und der Gott auf meiner Decke sitzt.“

6.3.2. Gebet

Sechs Kinder geben an, regelmäßig zu beten. Für Patrick, Mattis und Till ist dies nicht relevant, Noel nimmt nur manchmal in der Kirche am Beten teil. Alle Kinder, die beten, nehmen auch an, dass Gott sie hört, dass er sie kennt und dass er sich um sie kümmert. Dies weist auf eine vermehrt positive, intensive und vertrauensvolle Gottesbeziehung der Kinder hin. Auch Patrick und Till nehmen an, dass er sie kennt, für das Kümmern sind jedoch jeweils ihre Eltern verantwortlich. Björn äußert sich zu dem für ihn betont gegenseitigen Kennenlernen Gottes folgendermaßen:

„Weil er vielleicht besonders dabei ist, wenn irgendwie so Kinder zum Beispiel geboren werden oder * wenn ich Taufe habe, hatte, da ist er dann vielleicht zu mir gekommen und hat mich dann (lacht) ja kenne gelernt. [...] Find ich gut, weil, dann halt/ wenn ich dann ganz traurig und so bin, dass er mir dann auch helfen kann. Dass ich weiß, dass ich den kenne. Das finde ich schon schön.“

Tori, bei der artifizielle Vorstellungen wichtig sind, führt folgende Begründung zum Kennenlernen an:

„Glaubst du denn, dass Gott dich kennt“ - Ja, weil er hat ja meinen Körper erfunden, gebaut. Er hat ja erfunden, dass es Menschen gibt und woraus sie entstehen. Dass es Tiere gibt.“

Stefan fügt dazu, dass Gott weiß, dass er blind ist, die Blindheit ist vermutlich ein für ihn bedeutungsvoller Teil seiner Identität.

In ihren Gebeten sprechen die Kinder Hilfe bei Schulaufgaben (Carolina, Nino), Geschenke (Carolina) und Trost bei Heimweh (Stefan) oder Niedergeschlagenheit (Björn) und Hilfe für traurige Menschen (Tori) an. Es finden sich also sowohl Bittgebete um Dinge wie auch solche, die von dem eigenen Befinden handeln. Für Tori und Janina gehört auch regelmäßig die Bitte darum, „dass Gott mir das Sehen schenkt“ in ihr Gebet, für Stefan der Wunsch zu laufen.

„Ich denk mir dann irgendwas aus. Z.B. wenn ich mir irgendwas wünsche. Ich kann ja z.B. nicht laufen. Und das, und das wünsch' ich mir ja von Gott, dass er mir das bringt.“

Tori fügt quasi als Erklärung für den Wunsch zu sehen an, dass sie jeden Sonntagabend ins Internat fahren muss. Inwiefern sie die Blindheit als eine Behinderung

>132<

ihres Wunsches zu Hause zu wohnen oder als persönliche Einschränkung sieht, bleibt hier offen, ebenso, was sie von Gott erwartet.

Spontan nennt keines der Kinder ein Dankgebet. Betreffend der Form ist es dabei gleichgültig, ob sie laut oder in Gedanken formuliert werden. Nach (1998) war dies zu erwarten, da für Kinder dieses Alters das laute Sprechen, sowie das Einhalten äußerlicher Formen wie das Händefalten nicht mehr so dringend mit der Wirksamkeit des Gebets verbunden ist.

Alle sechs Kinder sprechen sowohl feststehende Gebete, als auch solche mit eigenen Worten. Nino bittet formelhaft um Segen. Stefan kennt da „Müde bin ich...“ Björn und Tori beten mit ähnlich festgelegten Worten zu Hause vor den Mahlzeiten. Nino und Björn bitten auch um „einen guten Start in die Woche“, bzw. „dass der Tag dann * sehr schön wird und so. Ja. Dass der auch bei uns was essen soll, mit so.“ Janina und Noel ist das Vater Unser ein Gebetsinhalt. Ein weiteres regelmäßiges Gebet, das sie betet wenn sie nicht einfach nur an Gott denkt, nennt Tori:

„Bevor der Tag zu Ende geht, hör lieber Gott mein Gebet. Für alles Schöne dank ich dir, war ich nicht brav, verzeih es mir. Beschütze Mama und Papa. Sarah, Sophie und alle anderen. Und mach, dass ich sehen kann. Tschüß, dein Käferchen. Und dann mache ich das Kreuzzeichen. [...] Tschüß, Dein Käferchen.“

Sagt Papa immer. (lacht) Das habe ich mit meinem Vater so zusammengebaut und jetzt bete ich das abends. Und mittags beten wir lieber Vater im Himmel und ja Vater unser beten wir eigentlich in der Kirche. Aber Mama meint, dass ist gar kein richtiges Tischgebet.“

Alle Kinder, die um die Möglichkeit zu sehen, bzw. zu laufen bitten, bestätigen aus Nachfrage, dass Gott sie hört, aber äußern sich nicht von sich aus dazu, wann, wie oder ob die Bitte erfüllt wird. Eine Konzeption über Gottes Willen nehmen sie nicht vor. Weitere Nachfragen zu diesem Thema gab es nicht. Zu der Frage danach, worin die Hilfe durch Gott besteht äußert sich besonders Björn:

„Ja, entweder dass ich dann, wenn irgendwas jetzt ist, ich freu mich dann drauf und dann ist es doch nicht, weil irgendwas anderes ist, dass ich das dann entweder einsehe, ja (lacht) zu verkraften, weil ich's dann ja halt einsehe, ja. Oder das ich dann halt denke: naja, jetzt ist es halt nicht so, aber es ist vielleicht irgendwann nochmal so.“

Zwei Kinder nennen explizit Situationen, mit denen sie Gottes Hilfe in Verbindung bringen, in denen sein Schutz für sie also bedeutsam wurde:

„Ja, ich bin ja wegen dem Tumor, ich hatte einen Tumor, blind geworden. Äh, der hat dann auf die Sehnervenkreuzung gedrückt. Aber das hat man ja erst nicht gewusst. Und ich hatte dann ja oft Kopfschmerzen und war oft erkältet, mir ging's ziemlich schlecht. Und dann haben meine Eltern gesagt: So, jetzt reicht's. Jetzt gehen wir ins Krankenhaus und lassen nochmal alles bei mir untersuchen. Jetzt, was weiß ich, alles so gewogen halt und alles mögliche haben sie

halt gemacht. Und an dem Tag, an dem wir da jetzt/ also da kann ich mich so nicht mehr dran erinnern, weil ich da/ kurz vor meinem Geburtstag war das, da ham sie halt gesagt: halt, Moment mal, wir könnten das jetzt mal/ halt sogar in den Kopf reingucken, ob da irgendwas ist. Ja, und da haben sie das dann

>133<

halt festgestellt. Ja, und meine Eltern haben dann gesagt, dass wär wie so'n Wasserglas gewesen. Es war alles ganz voll und wenn jetzt noch ein bisschen dazugeschüttet wär, dann wär das Glas übergelaufen und jetzt/ noch ein bisschen dazugegossen, war halt nur eine Stunde. Denn wenn die Stunde dann nichts gemacht worden wär, wär ich dann tot, glaube ich oder so. Und da haben die's dann halt festgestellt, und ich glaube, in dem Moment hat Gott mir schon geholfen „ (Björn)

„Meine Mama/ als ich klein war, da ist Oma in den Keller gegangen. Und ich bin hinterher gegangen, bin ich die Kellertreppe runtergefallen. Und dann kam Mama und hat gesagt: Gut, dass Gott dich beschützt hat. weil mir ist da wirklich nichts passiert. Weil, ich hatte einen Schutzengel. Ich glaub', dass Gott diesen Schutzengel erfunden hat.“ (Tori)

Durch diese Deutung der lebensbedrohlichen Situation als Rettung vor dem Tod verfeindet Björn mit seiner Erblindung keine einseitig negativen Konnotationen. Stattdessen ist sie in die Vorstellung von Schutz eingebettet, was ihm eine positive und erlebnisstarke Gottesbeziehung ermöglicht.

6.3.3. Die Gottesbeziehung: Glauben, Wissen, Gefühle

Patrick, Mattis und Noel nehmen eine distanzierte Haltung gegenüber dem Thema Gott ein. Patrick spricht im Laufe des Interviews Themen wie Sterben und Weltuntergang an, stellt sie jedoch nicht bewusst in Zusammenhang mit Gott, im Gegenteil. Er erklärt, dass er nicht mehr an Gott glaubt:

„Ich hab das vorher mal geglaubt, aber mein Vater hat mir das erklärt mit 11, dass es den Gott wirklich nicht gibt. [...] Ich finde das Thema irgendwie nicht so gut.“

Trotzdem stellt Patrick zunächst seine Vorstellung von Gott dar als jemand, der für das Wetter verantwortlich ist und Menschen gesund macht. Möglicherweise handelt es sich hier um Klischeeantworten. Dieses Dilemma spitzt sich bei einer Nachfrage, die seine Ablehnung ignoriert, zu:

I: Wo ist denn Gott?

P: Im Himmel. Den gibt es aber nicht,

I: Aber den Himmel gibt es?

P: Ja, den gibt es. Das weiß ich.

Auch bei der Beschreibung des Himmels ist er skeptisch: „Also wissen tu ich das nicht ganz.“ Patrick thematisiert die Vorhersagen von Nostradamus über den Weltuntergang, die er ernst genommen hatte und die seine Vorstellung über Zerstörung und Sterben angeregt haben.

P: Äh, wissen Sie zum Beispiel, das mit Nostradamus?

I: Ja.

P: Der hat gesagt, die Welt würde untergehen.

I: Ja.

P: An der Sonnenfinsternis.

I: Der hat eine Vorhersage gemacht. Und?

P: Und es hat aufgehört.

I: Hast du gedacht, das stimmt?

P: Ja.

>134<

I: Und was ist passiert?

P: Nix. Da ist eine Wolke vor die Sonne gekommen. Aber das wäre jetzt, wenn die Welt wirklich untergegangen wär?

I: Ja. was meinst du denn?

P: Was hätten wir dann gemacht?

I: Kannst du dir das vorstellen?

P: Nein.

I: Was gehört denn dazu, wenn die Welt untergeht? Was passiert dann alles?

P: Sterben

I: Verändert sich die Erde dann, wenn man stirbt?

P: Nee, aber dann werden die Häuser alle zerfallen. Der knallt dann richtig auf den Grund, so dass die Häuser wackeln und dann fallen.

Im Kontext der Gottesvorstellung spricht er damit zwei existentielle Fragen an, er assoziiert die Frage der Welterhaltung und die des Glaubens (in seinem Fall das Fürwahrnehmen der Prophezeiung von Nostradamus). Möglicherweise sind diese Inhalte als Vorstellungsmaterial dienlich, da die biblischen Themen für ihn nicht brauchbar sind.

Mattis stellt keine ausdrückliche Verbindung zwischen der Beschreibung seiner Gottesvorstellung als Mann im Himmel und seinem eigenen Leben her. Das Thema Heilen gehört für ihn mit Gott in Zusammenhang, den er aus einer biblischen Geschichte kennt. Er drückt so grundlegendes Vertrauen auf den helfenden Gott aus:

„Also, ich kenn’ eine, da waren/ da waren so Menschen an einem Fluß oder so ähnlich, das weiß ich so ganz genau nicht mehr. Und dann sind sie ins Wasser gestiegen und dann wurde sie

wieder gesund. [...] Vielleicht war das heilige Wasser. - Und hatte Gott etwas damit zu tun? - * Hmmm.“

Er spricht sehr allgemein davon, dass Gott kranke Menschen wieder gesund macht.

Noel ist in Bezug auf Gefühle gegenüber Gott eher zurückhaltend, da er sich mit der Grundlage seiner Gottesvorstellung beschäftigt: „Irgendwo denke ich schon, dass er mich schützt, aber sonst kann ich nichts sagen.“ Er meint, dass Gott ihn teilweise höre and denkt über die Kommunikation mit Gott nach, die er nicht grundsätzlich ausschließt:

„Das ist so 'ne Sache, der ich nachgehe [mit Gott zu reden]. Ich mein', auf den Kassetten ist es den Leuten möglich, aber mir persönlich ist es noch nicht gelungen. Ich hab' Gott noch nicht gehört in Wirklichkeit, also kann ich schlecht sagen.“

Janina thematisiert „Glauben“ als Folge oder Anlass eines konkreten Ereignisses: „Da wird man getauft.“. Tori beschreibt konkret: „Das ist also ein Zeichen dafür, dass man Gott mag. Also, dass man Gott/ dass man danke sagt für alles.“ Dass Gott sich um einen kümmert, „muss man sich vorstellen“ (Janina). Auch Björn meint in Bezug auf Glauben und Wissen:

>135<

„So, Wissen ist eigentlich nicht so, nur ich kann's mir halt nur so vorstellen, so ganz genau weiß ich's nicht.

I: Was bedeutet denn das, wenn ich sage: Ich glaube an Gott? Also an Gott glauben?

B: Dass man weiß, dass der einem immer hilft oder so. Also jetzt nicht, dass man sagt: Ja, den gibt's wirklich, sondern eher so, dass man an sein/ja, an sein/ an ihn selber so glaubt. Dass er alles schaffen soll. Allen Menschen helfen kann und so.“

Bei Dilemmafragen, z.B. wie Gott gleichzeitig an vielen Orten sein kann, distanziert er sich lachend von der Erklärungsnot: „Das

weiß ich auch nicht, aber ich glaube es halt schon.“ Nino fragt auf einen Impuls hin zurück: „Woher soll ich das wissen?“, benutzt also keine solche Deutungsebene. Während Stefan, Till und Mattis nichts dazu einfällt, wie man etwas über Gott wissen kann, schlägt Tori die Bibel, die Kirche oder das Lexikon, bzw. das Internet „www.gott.de“ als Quelle vor.

Ihre Gefühle gegenüber Gott, insbesondere während des Betens beschreiben die Kinder überwiegend positiv. Sie fühlen sich „gut“ (alle, bis auf Patrick, für den diese Frage nicht relevant ist) und „ruhig“ (Janina, Björn: „Eigentlich fühle ich mich froh, weil ich weiß dann eigentlich, dass Gott mir dann zuhört und dass ich dann mit ihm sprechen kann.“). Mattis bestätigt, dass er sich eher freut als ängstigt, wenn er an Gott denkt.

Angst vor einem strafenden Gott äußert kein Kind, stattdessen fällt die Bezeichnung „unheimlich“ (Carolina, Stefan) oder „auch eklig“ (Tori) bei der Vorstellung, Gott zu berühren. Hier wird so etwas wie eine Faszination am Nicht-Menschlichen deutlich. Carolina assoziiert mit Gott einen Geist, „als ob jemand hinter dir steht und atmet“. In Ihren Beschreibungen tauchen häufiger Elemente auf, die sie sowohl zu erschrecken als auch zu faszinieren scheinen. Als Gottesname schlägt sie „Iwanow“ vor, wie das Skelett in der Praxis ihres Physiotherapeuten genannt wird. Eine besondere Bibelgeschichte ist für sie, „dass der Jesus so am Kreuz festgenagelt war. [...] Das ist, ein bisschen so unheimlich, weißt du?“ Für Stefan ist folgende Vorstellung von Gott prägnant:

S: Der hat sie, die Gestorbenen, hat er so * gestreichelt. [...] Dann hat er ihnen was zugeredet.

I: Hast du das auch mal in der Geschichte gehört?

S: Nee. Aber ich weiß das.

I: Was sagt er denn dann?

S: Dass du jetzt mir gehörs und so.

I: Ist das denn dann schön für die Leute oder ist das eher unheimlich oder wie ist das?

S: Unheimlich.

I: Kann man Gott eigentlich vertrauen?

S: Ja.

I: So, dass er's mit den Menschen gut meint?

S: Ja. der ist eigentlich ganz lieb.

>136<

Carolina und Stefan haben sich von einer rein menschlichen Vorstellung gelöst, was nach Fetz ein Merkmal des hybriden Weltbildes ist (vgl. Kapitel 4.2.). Hier ersetzt nun die Vorstellung von einem Geist, der also nicht sichtbar oder anders sinnlich wahrnehmbar ist, aber noch anthropomorphe Züge trägt, die Vorstellung einer menschlichen Person. Für Tori ist Gott mit einer greifbaren Vorstellung verbunden, weshalb ihre Überlegungen zum Alter Gottes und zur Verwesung eines toten Menschen zu der Bezeichnung „eklig“ führen.

6.3.4. Bedeutsame biblische Geschichten

Auf die Frage nach ihrer Lieblingsgeschichte, bzw. einer bekannten Geschichte aus der Bibel, nennen Mattis und Björn die Wundergeschichte von der Heilung am Teich Betesda (Joh 5, 1-18), bzw. die Heilung des Blinden in Jericho (Mk 10, 46ff).

B: Ja, * wo der Jesus den/ da wo der Blinde wieder sehen kann (lacht).

I: Der Bartimäus. Der Bettler aus Jericho.

B: Ja.

I: Ja, was findest du daran gut?

B: Ja, dass man daraus lernen kann, dass man die Hoffnung nie aufgeben soll und dass man eigentlich nicht so traurig sein soll.

I: Weil Jesus ja für einen da ist.

B: Ja.

I: Dem blinden Bettler hat er ja sogar so geholfen, dass der wieder sehen konnte.

B: Hm.

I: Ja, und glaubst du, dass er heute auch noch so hilft oder hilft er heute vielleicht irgendwie anders?

B: Ja, also, heute ist es eigentlich/ da hört man das eigentlich nicht mehr so. Aber es könnte (betont) ja nochmal so passieren. Also ich zum Beispiel war zu der Zeit als der Tumor halt entfernt wurde, ganz blind und konnte wirklich gar nichts mehr sehen und jetzt kann ich schon ein bisschen mehr sehen, so Umrisse halt.

Auch das Gleichnis vom guten Hirten (Lk 15, 1-7) (Stefan) spricht den helfenden Gott an, wohingegen Tori an der Geschichte von der wunderbaren Brotvermehrung (Joh 6, 1-15) besonders gut gefällt, „dass die Jünger da mithelfen und dass Gott das mit den anderen Menschen teilt.“ Patrick hat großes Interesse an der Josefgeschichte (1. Mose 37ff), an der er besonders den Geschwisterstreit und die Versöhnung hervorhebt. Nino erzählt nahezu wörtlich aus dem Lukasevangelium im hessischen Dialekt „Wie der Engel Gabriel verkündet hätt, dass Jesus uf die Welt kimmt.“ (Lk 1, 26-38) sowie die Verkündigung der Geburt Jesu bei den Hirten (Lk 2, 8-20). Noel erwähnt ebenso die Geburt Jesu, sowie die Kreuzigung (Lk 23) und die Sintflut (1. Mose 7) als ihm geläufige Geschichten. Die Kreuzigung findet auch Carolina im oben dargestellten Zusammenhang „besonders“. Till nennt die Geschichte von „Jonas und dem Wal“.

6.3.5. Fragen und Ratschläge an Gott

In den acht Fragen und vier Ratschlägen der Kinder wird die Bedeutsamkeit ihrer Gottesvorstellung nochmals deutlich: Die teilweise staunenden, großen Fragen zeigen, dass Gott eine vertrauenswürdige und sorgende Rolle inne hat.

„Wie er so auf alle aufpassen kann“ (Björn)

„Hm. * Ich würde Gott fragen: Wie fühlst du dich im Himmel.“
(Mattis)

„Wie alt bist du? Oder was machst du in deiner Freizeit? Und: wo kannst du aufgenommen werden [per Kassette oder Video] oder so was (Nino)

Die Fragen nach dem Alter, nach dem Himmel und der Möglichkeit, ihn zu beobachten und durch Aufnahme festzuhalten, beinhalten ein Staunen und die Ahnung, dass Gott anders ist, als Menschen sich ihn denken können. Gleichzeitig zeigen sie den Wunsch, mehr über Gottes Eigenschaften zu erfahren. Noels Frage ähnelt seinen Überlegungen zu der Erfahrbarkeit Gottes und deutet darauf hin, dass es ihm um die Relevanz Gottes für ihn selber geht.

„* Das weiß ich nicht. Ob er mich auch lieb hat und die anderen Menschen und so.“ (Noel).

„Wie er auf die Idee gekommen ist, die ganzen Sachen hierher zu schaffen, hierher zu bauen.“ (Tori)

Bei Tori steht die Vorstellung des Schöpfers und Erhalters der Erde im Vordergrund. Carolina stellt eine Wissensfrage zum Rechnen mit x, die für sie eine Bitte um Hilfe ist. Sogar Patrick formuliert unter der Bedingung, dass Gott ihn hören könnte, eine Frage, die Gott in den Bereich des Geheimnisvollen rückt: „Hm, ob meine Mutter noch Kinder kriegt.“ Stefan knüpft mit seiner Frage als einziger an der Sprachthematik an und eröffnet sich so

selbst Möglichkeiten, das Thema beschreibendes Reden von Gott zu vertiefen:

„Wie er richtig heißt Und * welchen Nachnamen er hat. Und warum Gummibärchen Gummibärchen heißen.“

Dem Ratschlag, „dass er * immer auf uns aufpasst. Immer.“ äußert sich eher als Bitte und entspricht dem von ihm erzählten Gleichnis vom guten Hirten. Für ihn stellt das Vertrauen auf Schutz einen bedeutsamen Kontext dar. Nino rät Gott, seine Mutter zu trösten und gut auf die verstorbene Großmutter aufzupassen was er quasi als Gebet formuliert:

„Ich würde ihm sagen: Geh mal zu meiner Mama und tröste sie, dass meine Oma gestorben ist/ und ich glaub auch/ sei auch bei meiner Oma. Und nimm sie in deinen Schutz, sag ich immer abends.“

Tod und Schutz sind für ihn die zentralen Zugänge zur Gottesvorstellung. Patrick und Tori würden Gott einen Rat in Bezug auf gefährliche Menschen geben:

„Wissen/ also weißt du, könntest du mal den Fabian verbessern, dass er nicht immer so frech ist und lieb.“ (Patrick) „Er soll dafür sorgen, dass die Einbrecher sterben. Weil dann werden keine Sachen mehr geklaut.“ (Tori)

>138<

Alle anderen Kinder haben keine Ratschläge an Gott. bzw. einen, er würde solche nicht brauchen (Björn). Obwohl Tori und Patrick aus Familien ohne religiöse Sozialisation kommen, sehen beide in Gott eine Instanz, die für Gerechtigkeit sorgt. Tori sieht die Möglichkeit, Verbrechen zu verhindern, noch darin, die Einbrecher selbst abzuschaffen. Nach Nipkow (1988, zit.n. Oberthür 1995, 20) ist die Frage nach Leid der wichtigste Ausgangspunkt für die Gottesfrage im Jugendalter. Patrick benutzt hierbei sogar die direkte Anrede. In der Frage nach Gerechtigkeit, Gut und

Böse und dem Beginn des Lebens bestehen für ihn Zugänge zur Gottesthematik

6.3.6. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gottesthematik für den Großteil der Kinder sehr relevant ist und zwar im Zusammenhang mit Schutz und Hilfe durch Gott und mit der Schöpfung, die durch ihn bzw. in der er selbst da ist. Kein Kind äußert Angst vor Gott. Als einzige nicht positive Konnotation fallen die Bezeichnungen „unheimlich“ und „eklig“ auf.¹ Die Gebetsinhalte, Fragen und geschilderten Gefühle verdeutlichen eine größtenteils positive Gottesbeziehung, in der die Kinder ihre individuellen Bedürfnisse formulieren. Auf der Reflexionsebene unterscheiden sich die Kinder stark untereinander, was z.B. an Toris starker, für sie unproblematischer Bindung an menschliche Vorstellungen gegenüber Noels grundlegenden Überlegungen dazu, wie Gottes Stimme hörbar, bzw. vorstellbar sein kann, deutlich wird.

6.4. Die Eigenschaften in der Gottesvorstellung

„Dass der dann einen berührt... da ist man dann ganz glücklich“

6.4.1. Gottes Fähigkeiten

Bis auf Carolina und Janina äußern sich alle Kinder dazu, ob Gott sehen oder hören kaum Sie nehmen in der Mehrzahl an, dass er alles sieht, „Bestimmt. Der ist ja nicht blind wie ich.“ (Nino). Ich weiß ja nicht, wie Gott aussieht, ob der Augen zum Sehen hat oder nicht. Aber ich denke eigentlich schon, dass er mich sieht.“ (Noel) Die Schüler nehmen hier egozentrisch einen Vergleich mit der eigenen Person vor. Von der Fähigkeit Gottes zu hören schließt Tori auf die Bedeutung des Begriffs Sehen:

„Gott, der liest dann alle Gedanken, weil er uns sehen kann. Der guckt dann praktisch so nach unten (neigt den Kopf zur Tisch-

platte und tippt mit den Zeigefingern drauf) und dann sieht er uns.“

¹ Hiermit ähneln die Beiträge stark den in Kapitel 4.4.4. bei Boßmann und Sauer genannten.

>139<

Für Mattis und Patrick kann Gott die Menschen nicht sehen, „weil er ist oben ist im Himmel. [...] Weil hier ein Dach ist. - Da kann man nicht durchgucken? - Nee. -Wenn wir jetzt ein Fenster öffnen würden? - Dann würde Gott uns sehen.“ (Mattis). Hier zeigt sich die Dominanz des geschlossenen Raumes in der Vorstellung von Mattis vor der Berücksichtigung eines durchsichtigen Fensters. Vermutlich impliziert seine Wortbedeutung zu „Sehen“ die Notwendigkeit des unmittelbaren Zugangs gegenüber dem Objekt. Zur Bedeutung des zugänglichen, bzw. geschlossenen Raumes geben auch die Beschreibungen zum Berühren Gottes Hinweise. Bis auf Patrick gehen alle Kinder davon aus, dass Gott die Menschen hören kann. „Ich mein, er ist ja in jedem Menschen drin, aber er kann auch hören, was so andere Menschen sagen.“ (Björn). Für Tori mit ihrem anthropomorphen Gottesbild ist es demgegenüber keine Frage, was Gott kann: „Riechen, sehen, schmecken, hören. [...] Ja, so wie wir auch. Und fühlen. Und Freude machen, sich freuen, allen Menschen Freude machen.“

Die Beschreibung Gottes über Sinne kommt entweder den Kindern zugute, die ein menschliches Gottesbild besitzen oder aber metaphorisch von Gott sprechen. Für Nino liegt die Beschreibung von Aufgaben und Tätigkeiten näher. So entgegnet er auf die Frage, ob Gott sprechen könne: „Nein, aber er kann schützen.“

6.4.2. Sinnliche Zuschreibungen an die Gottesvorstellung Riechen

Björn, der sich am weitesten von einem anthropomorphen Bild entfernt hat, nimmt einen sensoriiellen Impuls auf, ohne ihn explizit metaphorisch oder anthropomorph zu verwenden:

I: Könnte man Gott denn riechen?

B: (lächelt) Hm. Ich glaube, wenn man jetzt zum Beispiel an den Bäumen vorbeigeht, ist ja jetzt gerade im Frühling oder im Sommer so, riechen da ja immer ganz schön. Und dann, Gott hat ja, also glaub ich jedenfalls, hat Gott die Bäume gemacht, und wenn man die riecht, riecht man auch Gott.

Zum Riechen äußert sich sonst nur Tori: „Ja, man riecht schon, dass er schon ein bisschen länger im Hirn ist.“ Sie bleibt ganz in ihrem Bild des alten Menschen im Himmel. Alle anderen lehnen diese Eigenschaft ab.

Tasten

Mit dem Ort Gottes im Himmel ist für die Schüler die Voraussetzung der Erfahrbarkeit eng verbunden: Janina und Till meinen, weil er dort ist, wisse man

>140<

nichts über Gottes Eigenschaften, bzw. dazu müsse man erst in den Himmel kommen. Tori vollzieht dies gedanklich, weshalb sie etwas zur Tastbarkeit Gottes beiträgt. Sie bezeichnet Gottes Berührung als „schön“, aber auch „eklig“.

T: Schön. Man weiß dann ja, dass man nicht alleine ist, weil Gott lebt ja eigentlich nicht mehr, aber dann. Aber es fühlt sich auch eklig an/ irgendwie fühlt's sich auch eklig an. Also, ich weiß ja nicht genau, wann Gott gestorben ist, aber der fühlt sich dann bestimmt ganz glibberig an und ah! Dann spürt man ja alle Knochen. Und der Körper, der verwest ja auch.

I: Aber erst hast du gerade schön gesagt.

T: Ja, von der einen Seite ist es schön. Man weiß, wie Gott ausgesehen hat und man spürt seine Hilfe/ also, er hilft uns, dass, wenn uns was passiert, dass wir dann sofort Hilfe bekommen. [...] Also, man spürt ihn sicherlich schon, weil * ich weiß dass Gott warm ist. Ich spüre dann einfach sein Befinden, dass er da ist. [...]

I: Kannst du dir vorstellen, wie das wäre, wenn Gott dich berühren würde?

T: * Ja, so wie du auch, also wenn mich sonst einer anrührt, ist es so warm.

Drei Kinder (Tori, Carolina und Mattis) nehmen an, dass Gott groß und warm ist. Dass sich hier insgesamt wenig Kinder äußern, könnte sowohl heißen, dass Gott für sie nicht die Eigenschaft besitzt, tastbar zu sein, also keine Substanz hat, als auch, dass er nicht erreichbar ist. Wie auch bei der Frage nach der (Un-)Sichtbarkeit müsste noch genauer danach gefragt werden, was für Annahmen die Kinder zugrunde legen, die sich wenig zu den Nahsinnen äußern. Nur Björn fasst das Berühren Gottes im übertragenden Sinn auf:

B: Ja, so mit den Händen jetzt vielleicht nicht und so, aber vielleicht so mit den Gedanken, wenn er einem/ einem hilft, dass man ihm dann vielleicht auch so danke sagt. Aber jetzt nicht, dass man halt so macht (zeigt eine Hand und berührt den Handteller mit der anderen) und ihn dann berührt. [...] Das glaub ich nicht. Aber in Gedanken. Das schon. Und das der einen auch berührt.

I: Wie würde sich das denn anfühlen?

B: Dass der ganz/ ganz schön, da ist man dann ganz glücklich. So, das der dann, wenn man jetzt gar nicht mehr weiter weiß, dass der einem dann so auf die Schulter klopft und dann zum Beispiel sagt: Ach, das geht schon so. Ja, da ist man dann/ denn denkt man ja: Ja, dann geht's bestimmt. Ja, und dass man dann mehr Hoffnung hat.

Hier verwendet Björn die sinnliche Beschreibung metaphorisch, er reflektiert ihren Gebrauch „so in Gedanken“. Das Berühren ermöglicht ihm eine Vergewisserung über die Nähe eines Gegenübers. Mit der Vorstellung, selbst berührt zu werden, wie er in dem ermutigenden Schulterklopfen ausdrückt, ist die Bestätigung von Nähe und Ermutigung verbunden, die von Gott selber ausgeht.

Hören

Gott zu hören, ist für Noel und Nino in Anlehnung an biblische Geschichten (Noah), in denen Menschen Gottes Stimme hören, interessant.

I: Ist es denn auch möglich mit Gott zu reden?

Noel: * Das ist so ne Sache, der ich nachgehe. Ich mein', auf den Kassetten ist es den Leuten möglich, aber mir persönlich ist es noch nicht gelungen. Ich hab' Gott noch nicht gehört in Wirklichkeit, also kann ich schlecht sagen.

I: Auf den Kassetten hörst du so Geschichten?

>141<

N: Ja ich hab', z.B. mit Noah mit seiner Arche da, da hat Noah ja mit Gott gesprochen. Von daher... So ist mir das noch nie gelungen. Manchmal hör ich im Gehirn ein paar Stimmen, aber richtige Stimmen sind das auch nicht. Was ich mir in dem Moment denke, aber so ist es mir noch nicht gelungen.

Noel beschäftigt sich kritisch mit der Vorstellung von einer akustisch hörbaren Stimme Gottes. Die Rede von „Stimmen im Gehirn“ könnte einen Übergang zu einem metaphorischen Verständnis sein, die schließlich „Reden Gottes“ als Bild für „Gedenken im Menschen wecken“ gebraucht.

Auch Janina verweist auf die Schöpfungsgeschichte, in der Gottes Stimme vorkommt. Diese haben sie selber noch nicht gehört, so dass jedenfalls Nino, Till, Stefan und Mattis schließen, dass das nicht fehlt. Für Patrick bedeutet das „Gott sagt“ in der Schöpfungsgeschichte kein Sprechen. Sprechen ist für ihn hier gleichbedeutend mit Denken.

P: Also, dann sagt er: Heute ist Wolken, morgen ist Sonne, übermorgen ist wieder Regen.

I: Und wann er das sagt, dann?

P: Ja, dann macht er das halt.

I: Dann passiert das.

P: Ja.

I: Also, Gott kann sowas machen und er kann sprechen?

P: Also, er kann nicht sprechen.

I: Du hast ja gerade gesagt: Er sagt dann: Heute ist Wolken...

P: Also er macht das dann, wie er das denkt

Tori und Carolina stellen sich eine tiefe, männliche Stimme vor.

C: Naja, wenn der Geist redet dann kam man ihn hören.
Glaub schon.

I: Ja. und Gott? Der redet ja auch manchmal. Hast du den auch schon mal gehört?

C: Hmhm **

I: Aber du redest manchmal zu ihm?

C: Ja.

I: Beim Beten. Vielleicht antwortet er auch mal.

C: Vielleicht im Traum, aber da hör ich nicht.

I: Wie wär das dann?

C: Dann sagt er vielleicht: Mal sehen, mal gucken, wie ich das so machen kann.

Björn assoziiert mit der Frage, ob Gott zu hören ist, dessen
Zuspruch:

B: Jaa, man hört jetzt zum Beispiel wenn der einem dann halt sagt: Ach, das geht schon so. Oder: Sei doch nicht traurig, oder so was. Glaube schon, dass man ihn dann hört.

I: Wenn du dir vorstellst, dass Gott ,ne Stimme hat, hört die sich dann eher männlich an oder eher weiblich? [...]

B: Weiß nicht kann ich mir nicht so vorstellen. Aber ich weiß, dass die sich ganz lieb bestimmt anhört.

6.4.3. Unsichtbar sein

Dass Gott unsichtbar ist, ist Tills erste Assoziation zum Thema Gottesvorstellung. Es bedeutet, „dass man den gar nicht sehen kann. Der ist ja im Himmel.“ Hiermit wäre die Ursache für das Nichtsehen der entfernte, bzw. abgeschlossene Raum – eine Vorstellung, die sich auch bei Tori findet:

>142<

I: Manche Leute sagen ja, Gott ist unsichtbar.

T: Also das glaube ich eher weniger. Also der ist im Himmel ganz weit oben. Und ich stell mir den Himmel so vor, der ist rund. Auch wie die Sonne, nur in anderen Farben. Also, in diesem Himmel, innen drin, also in diesem Luftballon, stell ich mir vor. da ist dann der Gott drin. Natürlich kann man ihn nicht sehen und nicht sprechen weil ja der Himmel davor ist, aber man kann ihn * Wenn man betet, denkt man auch an Gott.

Nino beschreibt die Ursache dafür, nichts über Gottes Aussehen sagen zu können, zunächst bei sich selbst relativiert dies dann jedoch:

Nino: Nur schade, dass ich ihn nicht sehen kann, ich bin ja blind.

I: Können denn andere Leute Gott sehen?

N: Wenn sie ihn sehen können, dann können sie ihn auch selbst sehen

I: Hat denn schon mal jemand Gott gesehen?

N: Also, da kann ich nur sagen (klopft auf den Tisch) Nee, hat noch nicht.

I: Was glaubst du denn, wie er aussehen würde wenn man ihn sehen könnte?

N: Also eben so wie so n Gott aussieht, also * halt ganz normal. [...]

I: Was würdest du denn sagen, was das ist: Unsichtbar'

N: Unsichtbar? Wenn man nicht so ist. wie man überhaupt ist, denk ich mal [...] Warum er das ist? Nee, da weiß ich keine Erklärung

Wie bei der Unmöglichkeit, Gott zu berühren, bzw. dem Unvermögen Gottes auf die Erde zu sehen, gäbe mehrere Erklärungen dafür, dass er „unsichtbar“ genannt wird. Neben der Schwierigkeit, dass Gott nicht unmittelbar zugänglich ist, bedenken Carolina und Noel die Möglichkeit, dass er wesensmäßig nicht sichtbar ist:

I: Wie ist denn das, wenn etwas unsichtbar ist?

Carolina: Ja, unsichtbar. Zum Beispiel Papas Arbeitskollege, der hat einen unsichtbaren Geist im Wohnung.

I: Ja. Erzähl mal 'n bisschen mehr.

C: Ab ob jemand hinter dir steht und atmet.

Auch Noel stimmt zu, dass Gott als unsichtbar bezeichnet wird. Er nimmt hierbei eine Ausdifferenzierung seiner spontan geäußerten Vorstellung vor, dass Gott ein Mann sei hin zu der Annahme, wie Carolina sie hat.

I: Andere Leute sagen ja auch, Gott ist unsichtbar.

Noel: Würd ich eigentlich auch so sehen. Ich denke mir eigentlich, ja, ich kann mir eigentlich nicht vorstellen, dass Gott ein Mann ist, dann würde man ihn ja sehen. Dann würde man ihn berühren. Also ich würd mir vorstellen, wie einen Geist so ähnlich.

I: Also noch etwas anders als ein Mann. Zu Anfang hast du ja gesagt, ein Mann mit Bart. Jetzt eher so in die Richtung: Ist nicht gut anzufassen, ist unsichtbar.

N: Ja, ich denke mir, dass es ein Geist ist, weil den kannst du ja schlecht berühren. Wenn du ihn berühren würdest, dann spürst du zwar, dass irgendwas kaltes ist, aber mehr auch nicht.

Janina fragt sich selbst, wieso Gott unsichtbar genannt wird, und hat keine Erklärung für einen Grund. Noel und Christina haben eine Vorstellung, die menschliche Züge trägt, aber nicht notwendigerweise im Himmel verortet sein muss.

Als dritter neben Tori und Till vertritt Björn die Ansicht, dass es gar nicht Gottes Wesen ist, unsichtbar sein, dass er also prinzipiell sichtbar ist, bloß meistens nicht erkannt wird. Bei ihm ist allerdings nicht der abgeschlossene Raum die Ursache, sondern die Tatsache, dass er nur sehr kurz zu sehen sein, bzw. die Unsicherheit der

>143<

Menschen darüber, ob es auch Gott war, den sie da sahen. Ob Gott dabei durch ein Lebewesen oder menschlich in Erscheinung tritt, bleibt unklar:

I: Manche Laute sagen ja, Gott tat unsichtbar. Was bedeutet das denn?

B: * Vielleicht, dass man den so gar nicht sehen kann. Aber, das glaub ich eigentlich nicht. Ich glaub, man kann ihn eigentlich schon sehen.

I: Ja, wie stellst du dir das dann vor?

B: Ja, dass man ihn vielleicht für'n Moment oder bisschen länger sieht, aber danach gar nicht so richtig sicher, ob das jetzt wirklich Gott war. Oder ob man da wirklich irgendwas gesehen hat.

I: Wie könnte er dann aussehen?

B: Ganz freundlich guckt er * und ja halt ganz groß und nett.

I: Das hört sich so an, was du da gerade beschrieben hast, als ob man da jemandem begegnet und danach ist der dann wieder weg und dann fragt man sich: Wer war das denn jetzt eigentlich? Moment mal

B: Jaa.

I: Ist das bei Gott auch so?

B: Ja, ich glaube schon so. Aber es ist dann nicht so, wobei man nicht so genau weiß, war das jetzt Gott oder wie sah er jetzt aus, das ist glaub ich nicht so, dass man danach nicht an den glaubt, sondern ich glaube danach erst richtig mehr oder so.

I: Stellst du dir denn Gott jetzt bei so einer Begegnung eher so vor wie einen Menschen oder mehr so, dass er in jedem Tier drinnen ist?

B: Ähm. Ich weiß nicht, ich glaube von jedem etwas und so.

Keiner der Schüler vertrat eine weibliche Gottesvorstellung. Zwei Kinder begründeten, dass sie Gott sich eher ab Mann vorstellen, mit der tief klingenden Stimme, drei mit der grammatikalisch männlichen Form: „Sonst wär’s ja eine **die** Gott“ (Nino).

6.4.3. Fazit

In der verbreiteten anthropomorphen Vorstellung gehen die Schüler eindeutig von sich selbst aus, was sich darin zeigt, dass die Beschreibung eines sehenden Gottes mit ihrer eigenen Situation vergleichen. Wie sie selbst Blindheit einordnen, kann daran nicht beurteilt werden, in der Gottesvorstellung betonen sie, dass Gott selbst sehen kann. Bedrohliche Überwachung wie bei Beiträgen von Boßmann und Sauer (vgl. Kapitel 4.4.4.) hat kein Schüler assoziiert Die vermenschlichte Darstellung wird also vermutlich von ihrer egozentrischen Orientierung („wie so’n ganz

normaler Gott eben“ (Nino)) unterstützt, weicht aber auch davon ab

Anhand der Äußerungen zu den sinnlichen Zugangsweisen zu Gott, bzw. seinen Möglichkeiten kann zwischen einem wörtlichen, analog-menschlichen Verständnis und metaphorischem Gebrauch dieser sinnlichen Wahrnehmung unterschieden werden. Fast alle Kinder gebrauchten die Impulse, um auf der Ebene der anthropomorphen Vorstellung ihr Bild auszudifferenzieren, bzw. lehnen die Impulse ab. Gott wird als warm bezeichnet, seine Stimme hört sich männlich, bzw. lieb an, er

>144<

sieht nett, „normal“ aus und die Berührung macht glücklich, bzw. kann auch eklig sein. Die Tendenz geht eindeutig zu positiven Assoziationen, die eine Interaktion ausdrücken. Quasi als Transfer verwendet Björn die Impulse, um sich vorzustellen, was „in Gedanken“ damit vergleichbar wäre, Gott zu spüren, bzw. zu hören. Dabei betritt er anhand der taktilen Möglichkeit, etwas über Gott auszudrücken, durchaus die metaphorische Ebene. Ähnliches zeigt sich bei Noels Überlegung zum „Hören im Gehirn“. Berührung als das zentrale Ausdrucksmittel für Nähe, sowie Hören ab Kommunikationsbasis geben den Kindern gute Ausdrucksmöglichkeiten.

Die Kinder verwenden den Ausdruck „Sehen“ mit dem Wissen, dass sehende Menschen einen unverstellten Zugang zu dem visuell wahrzunehmenden Objekt brauchen. Genauso wie beim Tasten ist der jedoch in Bezug auf Gott nicht gegeben. Da Gott für fast alle Kinder im Himmel lokalisiert wird, begründen diejenigen mit einer anthropomorphen Vorstellung das Unsichtbarsein damit, dass der Zugang verstellt ist. Die Beschreibung Gottes als Geist (mit dem konnotiert Noel eher Kälte) schließt eine Ablösung von dieser Begründung und von der Vorstellung eines Menschen hin zu einer nicht-greifbaren Wesensart ein. Hier muss Gott ein Geist sein, denn sonst wäre er ja zu berühren (Noel). Dieser Übergang vom Mensch zum Geist ist sowohl visuell als auch taktil zu begründen. Die Lokalisation Gottes auf

der Erde, bzw. im Weltraum wird von den Anhängern der Gott-als-Geist-Vorstellung jedoch nicht ausdrücklich erwähnt.

Insgesamt wird eine große Breite der Vorstellungen deutlich, die von Toris anthropomorphen bis zu Björns eher pantheistischen Bildern reicht.

6.5. Zugesprochene Aktivitäten und Aufgaben

-“Der platzt dann die Wolken auf“

Der Schöpfer

Carolina und Tori sehen in Gott den Schöpfer der Erde, der jetzt immer noch Einfluss auf Wetter und andere Naturereignisse nimmt. Tori stellt sich Gottes Wirken hierbei im Vergleich mit allen anderen Gesprächsbeiträgen am stärksten artifiziell vor:

T: Ja, die Wolken und die Tiere [hat Gott geschaffen], das Wasser und Wiese, das Gras und den Garten, die Erde, den Mond, die Sterne.

I: Und hat Gott auch noch andere Dinge geschaffen? Du hats ja jetzt ganz viel erzählt, was es so in der Natur gibt.

T: Den Sand. Und das Meer. Sonst wüsst ich eigentlich nichts mehr.

I: Die Gummibärchen?

I: Ja, die auch (lacht). Die Fabriken.

>145<

I: Also, indirekt auch die Gummibärchen. Oder wer ist jetzt für die Gummibärchen verantwortlich?

T: Die Fabrik.

I: Aha. Und Gott hat die Fabrik gemacht?

T: Hm.

Der Übergang zur größerer Autonomie des Menschen, der für die Artefakte zuständig ist, zeichnet sich ab:

T: Das hat Gott auch erschaffen, die Autos, die Flugzeuge.

I: Haben die Menschen da auch etwas mit zu tun?

T: Ja, die Menschen haben das ja gebaut.

I: Aber Gott hat das erschaffen?

T Also, Gott hat gesagt, dass die das bauen sollen. Und hat denen Anweisungen gegeben, wie sie das bauen sollen.

Anhand der drei Beiträge zum Wetter lässt sich der Unterschied zwischen der anthropomorphen Vorstellung bei Tori und dem hybriden Weitbild von Carolina und Noel zeigen:

„kann sein ,dass er die Wolken verschiebt. wenn er da oben aufräumt. Da kann es schon sein, so wie letzten Donnerstag, da gibt es dann schon mal einen heftigen Knall.“(Tori)

C: Er kam Wind machen, Sonne machen, Regen.

I: Wie macht er das denn?

C: Ah. da platzen die Wolken auf.

I: Und was hat Gott damit zu tun?

C: Ja. vielleicht zaubert der ja.

I: Was genau macht er?

C: Na. der platzt dann die Wolken auf, hat meine Mutter gesagt.

I: Hat denn Gott etwas damit zu tun. wenn es regnet?

N: Mm * Schwer. Also, so'n bisschen denke ich mir schon. Weil er ja auch er die Flut hat kommen lassen. Abo, dass er also schon so'n bisschen beim Wetter mitspielt. Aber wie, kann ich schlecht sagen. Das macht auch am meisten die Natur.

[kurze Unterbrechung]

I: Also, du hast gesagt, wenn es regnet, dann ist da einerseits Gott daran beteiligt, andererseits ist das die Natur.

N: Gott Eigentlich nicht so viel, Gott ein bisschen, aber ich finde, am meisten macht das die Natur.

I: Was macht Gott denn? Hat er seine Aufgabe?

N: Äh, weiß gar nicht so. Ich weiß nur, dass Gott damit vielleicht beteiligt sein könnte, weil er auch damals die Flut hat kommen lassen. **Andererseits hat er das ja selber gemacht, da war die Natur eigentlich nicht mit im Spiel.**

Toris Ausdruck „aufräumen“ bleibt stark im konkreten verhaftet, während Carolina durch das „zaubern“ flexibler mit naturwissenschaftlichen Erklärungen umgehen kann. Wie es typisch für das hybride Weltbild ist, stellt Noel in seinen Überlegungen zunächst die Gesetze der Natur und auch das Wirken Gottes in Betracht (vgl. die Hervorhebung). Letzteres lässt er in Bezugnahme auf die Noahgeschichte stehen.

Der Beschützer

Nino, Janina, Björn und Stefan sprechen sich ausdrücklich dafür aus, dass es Gottes Aufgabe ist, „die Menschen zu beschützen. [...] Nicht nur heute. Immer.“ (Stefan)

>146<

„Hm, er passt vielleicht auf die Menschen auf. Und * [...] - Macht er das immer oder man dafür erst selber etwas tun? – Nee, das macht er, glaub ich, immer (Björn)“. Für Mattis ist es die erste Aufgabe Gottes Menschen zu heilen.

Nach Meinung von sechs Kindern (Carolina, Janina, Patrick, Björn, Stefan und Mattis) ist der Zusammenhang zwischen Menschen in Schwierigkeiten oder Unbehagen und Gott der, dass

Gott diesen Menschen hilft. Gott wird als Helfer und nicht als Verursacher von Krankheit assoziiert.

Janina: Zum Beispiel wenn ein paar Menschen krank sind.

I: Dann hat Gott da was mit zu tun? Hat der gemacht, dass die krank sind?

J: nee.

I: Oder haben die Menschen irgendwas gemacht?

J: Die Menschen haben was gemacht.

I: Und dann sind sie krank geworden.

J: Hm.

I: Was haben die Menschen gemacht?

I: Die waren vielleicht zu lange draußen.

I: Und was hat Gott dann damit zu tun?

J: Zu tun. * Hat er dann wieder alle Menschen gesund gemacht.

I: Oder macht er das. dass es manchen Leuten schlecht geht?

Carolina: Ja, wenn ich z.B. Kopfschmerzen habe, dann sagt er mir: Komm Christina, du isst jetzt und legst dich hin. Ich finde das auch gut.

Björn: Wenn man zum Beispiel krank ist.

I: Was sagt Gott denn dann dazu? Oder hat er etwas damit zu tun?

B: Na. ich glaub nicht, dass er's will, aber vielleicht, wenn man sich halt irgendwie/ Krankheit halt hat, ich glaub nicht, dass er's will, aber, das/ das passiert halt so, aber ich glaub schon, dass er was damit zu tun hat, wenn's einem dann wieder gut geht.

I: Hat Gott denn etwas damit zu tun, wenn es Leuten gut geht?

Stefan: Ja. Dass der das macht so. Irgendwie.

I: Okay und wenn's Leuten schlecht geht, wenn die traurig sind?

S: Dann hilft Gott denen.

I: Und wenn es den Menschen schlecht geht, ist Gott denn dafür auch verantwortlich?

Tori: Ja, also ich glaube, eher der Arzt oder die Pflegeperson.

I: Ja, wenn's jemandem mal schlecht geht, dann muss er zum Arzt oder muss gepflegt werden. Ich wollte jetzt wissen, der Grund, warum es jemandem mal schlecht geht, oder der Grund, warum es jemandem mal gut geht – hat da Gott was mit zu tun?

T: Ich glaube nicht, Ach doch, ein bisschen vielleicht. Gott hat ja auch gesagt, dass es einem nicht immer gut gehen kann.

Autonomie des Menschen

In keinem der Gespräche wird die Vermutung geäußert, dass Gott die Menschen mit Absicht oder aufgrund ihres negativen Verhaltens in eine negative Lage versetzt habe. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Ninos Hinweis darauf, dass Gott ihm vergibt, wenn ein Fehler passiert. Für solche Fehler oder Aussetzer sind Menschen selbst verantwortlich, wie auch Patrick anhand seines Missgeschicks mit dem Handy erklärt.

>147<

„Also, ich hab ein Handy. Ich hab ein Nokia 51/10 D2. Also gut, jedenfalls hab ich da zu Hause einen Fehler gemacht. Und der war, ich hab auf einen Knopf gedrückt und dann hat es einfach/ habe ich einfach lostelefoniert. Dann habe ich unbewusst telefoniert. [...] Aus Versehen ja. Da waren schon

6 Mark von meiner Karte weg. [...] Damit hat der Gott nichts zu tun. Alles, was passiert, hat der Gott damit nichts zu tun.“

Noel und Patrick benutzen naturwissenschaftliche Erklärungen für Krankheit und Genesung. In diesem Zusammenhang gibt Patrick an, dass er eigentlich nicht an Gott glaubt.

Auch die Vorstellung, dass Gott Menschen ausdrücklich schöne Erlebnisse - über Heilung und Schutz hinaus - ermöglicht, für diese also verantwortlich ist, ist den meisten Schülern fremd. Tori hatte vom Danken gesprochen sowie Nino von der Bitte an Gott um einen schönen Tag. Noel führt hier die Menschen allgemein an, Till und Janina ihre Eltern.

I: Hat Gott denn etwas damit zu tun, wenn es den Menschen gut geht?

Noel: Also, wenn sie Freude haben und so. Also, dann hängt das also mehr so an den Menschen mit der Freude und so.

Sie stellen hier eine relativ ausgeprägte Autonomie des Menschen dar. Erstaunlicherweise berichtet Patrick kurz zuvor während des Gesprächs von Gottes Autonomie:

I: Der macht also Regen. Ist das eine Aufgabe von ihm?

P: Äh, nein. Der macht das/ also Aufgabe ist das nicht. Das ist halt, das macht er (betont), wie er das will.

Diese völlige Freiheit Gottes wird aber mit dem menschlichen moralisch positiv oder negativ zu bewertenden Verhalten nicht in Verbindung gebracht. Das Verhalten Gottes und des Menschen laufen für Patrick scheinbar nebeneinander ab. Lediglich zwei Kinder gebrauchen in Bezug auf Gottes Aktivitäten die Formulierungen „Strafen“ und „Belohnen“.

I: Hat Gott denn etwas damit zu tun, wenn es den Leuten gut geht?

B: Ja, ich glaube, wenn man dann, zum Beispiel oft in der Kirche war, dann geht's einem vielleicht ganz ganz gut, weil Gott dann richtig weiß, dass die Menschen, die da sind an ihn

glauben. Ja, und wenn's denen dann so wirklich gut geht, dann ist das vielleicht wie so ne Belohnung oder so.

Obwohl er sonst immer von der beruhigenden und frohmachenden Wirkung spricht, die sein Vertrauen auf Gott auf ihn hat, weist er die Ursache für diese Wirkung hier sozusagen an Gott zurück. Carolina gibt hier ein Beispiel dafür, wie sie Gottes Handeln deutet, indem es durch eine andere Person ausgeführt wird:

C: Ja, weißt du, wenn mein Cousin mich dauernd auf die Schultern haut, wenn der mich gehauen hat, dann habe ich geweint und dann hat der Gott meinen Cousin bestraft. [I: Hm.] Ja, also meine Tante. Der hat mit so einem dicken Stock auf mich gehauen.

>148<

Fazit

Die Kinder verstehen sich gegenüber ihren Erlebnissen autonom, d.h. sie sprechen Gott keine Reaktion auf gutes und falsches Verhalten zu. Seine Aufgabe ist es, die Menschen froh zu machen, ihnen durch Schutz und Heilung zu helfen. Bei negativen Erlebnissen sehen die Schüler sich entweder selbstverantwortlich oder nehmen gar keine Ursachenzuschreibung vor.

Bis auf Carolina schilderte kein Kind eine Situation, die der do-ut-des-Verständnisweise von Gottes Handeln nach Oser und Gmünder entspricht. Neben dieser Ausnahmen kommt das Erklärungsmodell nicht zum Tragen, schon gar nicht im Zusammenhang mit Blindheit, in der Weise: „Ich bin blind, weil...“ Hieraus kann nicht automatisch geschlossen werden, dass die Schüler sich noch in der Phase der deus-ex-machina befinden würden. Vielmehr treten Vorstellungen von relativ hoher Autonomie zusammen mit einem in erster Linie helfenden Gott auf.

6.6. Metaphorische Sprache

-„Im Himmel? Da fühlt man sich fast wie zu Hause.“

Mattis, Tori, Till und Stefan vervollständigten den Satzanfang „Gott ist für mich wie...“ mit „wie ein Mensch.“ Stefan fügt „gut“, Tori „wichtig“ hinzu. Mattis erklärt:

„Wie ein Mensch, der im Himmel lebt.“ und fasst damit seine gesamten Aussagen zusammen. Für zwei Kinder dominiert die Beschützerrolle: Für Janina ist er wie „ein Schutzengel“, für Noel Jemand, der mich schützt.“ Nino ergänzt: „Gott ist für mich wie alles andere, vielleicht.“ Im weiteren Gespräch bekräftigt er: „Ich stell ihn mir ganz normal vor, hab ich doch schon gesagt.“

Anders als diese analogen Beschreibungen, sind die von Carolina und Björn gebrauchten Metaphern bewusst aus einer Bildebene² gewählt:

I: Vielleicht gibt es etwas, was gut zu Gott passt.

C: Papa. Vater.

I: Wie ein Vater.

C: Ja.

I: Ja, warum? Erklär doch mal.

C: Ja, dass er im Himmel ist und das (Anmerkung zur Umsetzung: So im Original) er mich beschützt.

I: Und das passt zu einem Vater.

C: Der richtige Vater arbeitet und so. Und der Gott macht manchmal auch Arbeit. Also, er macht Regen und Sonne und Gewitter und so Donner und Blitz.

I: Kannst du den Satz vielleicht vervollständigen: Gott ist für mich wie...

B:... mein Vater.

I: Warum passt das jetzt besonders gut?

² Wenn bewusst aus einer Bildebene ein Wort eingesetzt wird, spreche ich hier von einer Metapher. Der Vergleich mit „wie“, der nach linguistischer Definition bei einer Metapher nicht mehr auftritt, ist hier jedoch zulässig.

>149<

B: (lacht) Ja, weil der halt auf viele Menschen, auf alle Menschen aufpasst und er weiß dann auch, was für Menschen gut ist und so was.

Die Arbeit deutet auf eine artifiziellistische, Schutz und Wissen auf eine vertrauenswürdige Vorstellung hin.

Der Name Gottes

Bei der Frage danach, ob die Kinder wissen, ob Gott einen Namen hat, antwortet keines mit der Geschichte von Mose am brennenden Dornbusch, in der sich Gott mit seinem Namen „Ich bin der ‚Ich bin da‘.“ vorstellt (2. Mose 3,1-15). Demzufolge nehmen die Kinder an, er habe keinen Namen. Es antwortet jedoch auch kein Kind spontan mit „Jesus“. Nur Carolina stimmt auf die Nachfrage, ob sie statt dem von ihr vorgeschlagenen Namen „Josef“ nicht vielleicht „Jesus“ meine, zu. Auch Janina schlägt Josef als passenden Namen vor, den sie Gott geben würde, „weil ich schon eine Geschichte paar mal gehört habe.“. Carolina schlägt weiterhin „Iwanow“ vor:

I: Und wenn du ihm jetzt einen Namen geben müsstest, welchen Namen würdest du ihm denn geben?

C: Hm, ich würde zum Beispiel Iwanow.

I: Iwanow, was bedeutet das?

C Ja. das ist so wie ein Skelett.

I: Kennst du jemanden, der so heißt oder hast du mal so eine Figur gesehen?

C: ich habe mal so eine Figur gesehen.

I: Im Fernsehen??

C: Nee, nee.

I: Ich kenn die jetzt gar nicht die Figur, beschreib doch mal.

C. Na, das sind so Arme, 'n Skelett halt.

I: Aha und der Name, der passt auch zu Gott.

C: Ja, Ich find schon.

I: Hat Gott irgendwie Ähnlichkeit mit diesem Skelett?

C: Hm, weiß nicht.

I: Aber wie bist du denn jetzt auf diesen Namen gekommen?

C: Ein Mann, der mit mir Gymnastik gemacht hat, der hatte so ein Skelett gehabt.

I: Ah, und das Skelett, das hieß Iwanow?

C: Ja, der war soo groß! Größer als ich.

Diese spontane Namensgebung passt zu Carolinas sonstigen Assoziationen wie Geist und der „unheimlichen“ Geschichte von der Kreuzigung. Der Vergleich mit dem Skelett deutet auf etwas Jenseitiges hin, womit sie die Transzendenz Gottes ausdrücken würde. Die weiteren von ihr genannten Namen sind „Pumuckl“ und „Patrick“, wobei deren Begründung nicht geklärt wurde.

Die von Tori nach längerem Überlegen vorgeschlagenene Namen sind „Abraxas“ und „Axel“ könnten ebenso mit etwas Geheimnisvollen verbunden sein, da Abraxas der Name eines Rabes aus Geschichten über eine kleine Hexe ist. Axel gefällt ihr einfach wegen des Klanges, ähnlich wie Nico „Eros“ als Name auswählt:

N: Ob der jetzt einen Namen hat, das weiß ich gar nicht so genau. Ich kenn' verschiedene Namen, aber nicht den von Gott.

>150<

I: Welchen Namen würdest du ihm denn geben?

N: Eros.

I: Wie kommst du darauf?

N: Der Name ist mir eingefallen

I: Woher kennst du den denn|

N: Den hab' ich mal im Radio gehört. Eros Ramazotti. Aus Italien kommt der. Da hab' ich den genommen.

I: Warum? Weil dir der Name gefällt, oder...?

N: Da ist ja ein „r“ drin, in der Mitte. Also, machen wir das so.

I: Nennen wir ihn Eros.

N: Eros. Und nicht vergessen

I: Hat der Name vielleicht mich irgendeine Bedeutung oder passt der einfach gut zu Gott?

N: Der passt einfach gut zu Gott.

I: Warum?

N: Weil der so komisch klingt, der Name. Aber der ist trotzdem gut.

Möglicherweise meint Nino hier mit „komisch“ „besonders“ und findet deshalb den Namen passend, ähnlich wie die beiden Mädchen die außergewöhnlichen Namen „Abraxas“ und „Iwanow“ Das „Komische“ gibt Gottes Besonderheit wieder. Mattis und Patrick geben keinen Namensvorschlag an. Noel und Björn assoziieren keinen neuen Namen, machen aber darauf aufmerksam, dass Muslime Allah zu Gott sagen. Sie selber würden „Gott“ sagen.

I: Weißt du, ob Gott einen Namen hat?

B: (lacht) Äh. Ich glaube schon. Ja. Ähm, ist halt verschieden. Wir sagen ja so Gott, und die Muslime sagen dann halt Allah. Ich weiß nicht, er hat halt vielleicht * mehrere Namen und ich glaube, man kann ihn von jedem ansprechen. Er fühlt sich

auch dann angesprochen. Ob man da jetzt Gott oder was anderes sagt.

Stefan schlägt spontan „Allah“ als Neubenennung für Gott vor und versteht darin den Gebrauch einer türkischen Vokabel. Till antwortet auf die Frage, ob er weiß, ob Gott einen Namen hat:

T: Ich nenne Gott Berner [alle Namen geändert].

I: Wieso Berner?

T: Weil ich auch Berner heiße. Gott Berner-Ebing. Weil meine Freundin heißt ja Vanessa Ebing.“

Der egozentrische Ausgang, der die Assimilation der Vorstellung in ein vorhandenes System begünstigt, wird hier sprachlich deutlich. Wie zeichnerische Darstellungen sich häufig am Äußeren des Kindes orientieren, fügt Till sein Gottesbild in den Rahmen seines Namens, seiner Familie ein.

Die Herkunft der Worte

Das Gespräch mit Till widmet sich zu einem Drittel dem Thema „Wörter finden“. Till benutzt eine große Anzahl von Kunstworten, die Wesen aus einer imaginären, sogenannten „Schwachsinnswelt“ bezeichnen. Er ruft diese Namen wie z.B. „Wölschel“ während des Interviews häufig aus, besonders, wenn es sich für ihn um eine schwierig zu beantwortende Frage handelt.

>151<

T: Wuschter, Wuschawischer, Kistwaschoter. [...] Wüschkröte. [...] Ja, das ist so 'ne Kröte, die sitzt in einem Käfig drin, damit sie nicht wegläuft. Ich hab sogar, in der Schwachsinnswelt, einen richtigen Garten.

I: Einen Garten?

T: Ja und ein Haus auch noch.

I: Und da sind dann diese ganzen Wesen drin? Aber dieser Wuschler, der kommt da manchmal auch raus?

T: Wöschler: W-ö-s-c-h-l-e-r.

I: Ist der jetzt hier dabei?

T: Ja, der krawüschet und verdükt. Der kann z.B. etwas zerdrützel.

Dieses Phänomen der „unsichtbaren Begleiter kommt häufig während der frühen Kindheit vor und zeigt sich darin, dass die Kinder mit einem Phantasiewesen kommunizieren, das in den Alltag mit einbezogen wird. So verlangen sie z.B., dass die Eltern ihm einen Platz am Esstisch reservieren und es in das Abendritual miteinbeziehen (vgl. Friedberg 1993). In Tills Alter ist das Vorkommen unsichtbarer Begleiter ungewöhnlich, wobei an dieser Stelle keine Erklärungszusammenhänge erörtert werden können. Till beschreibt anhand dieser „Schwachsinnswelt“ seine Sicht zu der Herkunft von Worten:

I: Warum gibt es denn eigentlich Worte für etwas?

T: Weiß ich nicht. Weil der Erfinder das so erfunden hat.

I: Wer ist denn der Erfinder?

T: Der hat das erfunden.

I: Und wer ist das?

T: Weiß ich nicht der, der die erfunden hat.

I: Hast du auch schon mal ein Wort erfunden?

T: Ja, diese ganzen Schwachsinnswörter habe ich erfunden.

Till beschreibt, dass er sich nicht nur die Worte, sondern auch die Wesen ausgedacht hat, die jedoch selbständig sind und von ihm sozusagen gezähmt werden müssen. Zwar gebraucht er ständig Neuschöpfungen, jedoch kombiniert er keine bestehenden Worte oder gebraucht bewusst andere Begriffe zweckentfremdet, bzw. symbolisch. Damit reflektiert er die Arbitrarität von Zeichen und Referent im Sinne des „Worte Erfinden“. wobei in diesem Fall auch der Referent arbiträr ist. Andere Kinder, z. B. sind sich über die Herkunft der Worte weniger klar:

I: Und warum gibt es sonst Namen für etwas? Z.B. Gummibärchen, warum heißen die Gummibärchen?

S: Weil die aus Gummi sind?

I: Ja, das ist dann ja so die Erfindung. Bärchen die aus Gummi sind. Aber woher kommt das Wort?

S: Dazu weiß ich keine Erklärung.

I: Woher kommen denn die anderen Namen, für andere Dinge?

S: Das weiß ich auch gar nicht.

Tori findet eine praktische Erklärung innerhalb des artifiziellen Rahmen:

I: Warum gibt's denn überhaupt Namen für etwas?

T: Damit man weiß, wie man den ansprechen soll. Wenn's einem nicht gut geht, dass man dann weiß: Mir geht's gut. Warum könnte man das nicht machen [den anderen ansprechen], Mensch, ich weiß doch wie er heißt! Da könnte man ihn besser beim Namen nennen, damit man weiß, was gemeint ist...

>152<

I: Und woher kommen die Namen?

T: Auch, glaube ich, von Gott. Aber die Eltern dürfen sich den Namen aussuchen, ne? Gott hat sich praktisch nur die Namen überlegt, ausgedacht.

Auffällig ist, dass Tori zuerst eine finalistische, dann eine kausale Begründung abgibt. Der Zweck der Namen ist dominant gegenüber der Herkunft.

Fazit

Zwischen den beiden Aufgaben, einen Vergleich und einen Namen für Gott zu finden, hat keines der Kinder eine Verbindung

hergestellt. Wie die Frage nach dem Wesen der Namen zeigt, sind Namen für sie kein Beschreibungsmittel, das möglichst treffend etwas über den Träger aussagen will, bzw. seinem Träger erst eine bestimmte Bedeutung gibt. Dass Menschen Gott nur beschreiben, aber nichts über sein eigentliches Wesen sagen können, stellt demzufolge kein Kind fest. Die Metaebene, auf der festgestellt wird, dass sie menschliche Vergleiche bemühen, Gott aber noch einmal ganz anders ist, war so nicht zu erreichen. Das Namensspiel brachte andere interessante Ergebnisse, konnte jedoch nur insofern Hilfestellung bieten, als dass Björn feststellte, Gott habe „vielleicht mehrere Namen und ich glaube, man kann ihn von jedem ansprechen. Er fühlt sich dann auch angesprochen“ Auch die Aufgabe, den Satz zu vervollständigen, zeigte, dass die Schüler hier eher Beschreibungen verwenden als Metaphern Die einzige in diesem Zusammenhang bewusst eingesetzte Metapher war „Vater“. „Schutzengel“ ist dem Beschreibungsfeld zuzurechnen und „wie ein Mensch“ stellt keine Übertragung dar, da hier lediglich die bisher beschriebene Gottesvorstellung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht wurde.

Unreflektiert gebrauchen die Kinder allerdings gehäuft Bilder, um sich über Gott auszudrücken. Alle Vergleiche mit der Gestalt eines Menschen sind hierzu zu zählen Die Rede von Gottes Händen bei Tori zeigt z.B. die Absicht seine schaffende Tätigkeit zu vermitteln. Die Ausführungen zu den sinnlichen Eigenschaften Gottes sind durchzogen von metaphorischen Sprachgebrauch. Björn nennt seine Ausführungen zwar nicht Vergleiche oder grenzt sie mit „wie“ ab, verwendet jedoch einmal die Distanzierung: „Aber In Gedanken.“ Gott kann ihn nicht handgreiflich anrühren, jedoch in Gedanken weiß er, dass Gott ihm ermutigend auf die Schulter klopft. Das fast übergelaufene Wasserglas symbolisiert, wie riskant die Situation vor Björns Operation war.

>153<

Zur Erläuterung von Begriffen mit visuellen Merkmalen setzt Tori einen metaphorischen Vergleich ein: „Dann/ hat auch richtig/ hat er gesagt: Das Licht ist die Sonne und die Heizung ist auch die

Sonne, weil die Sonne, die wärmt ja auch.“ Um zu erläutern, was das Licht ist, zieht sie die Sonne heran. Diese muss sie allerdings selbst auch vergleichen und wählt dann die Heizung. Dabei dreht sie die Reihenfolge von dem zu beschreibenden Begriff und der Metapher um: Anstatt von „Die Sonne ist hell wie das Licht und warm wie die Heizung.“ kommt es so zu dem Vergleich „Die Heizung ist auch die Sonne.“ Nino benutzt einen aussagekräftigen Vergleich darüber, wie er sich den Himmel vorstellt: „Da fühlt man sich so wie zu Hause.“, was ihn zu folgendem Schluss leitet: „Da denke ich fast, der Himmel ist das Zuhause.“

Der Hinweis auf die Übersetzung der Gottesnamen, Gottes Verständnis aller Anreden, sowie das Wissen darum, dass Wörter erfunden werden, zeigen ein Verständnis der Kinder dafür, dass es sich bei der Benennung Gottes um eine menschliche Annäherung handelt. Die Auswahl eines Namens begründen einige auf der phonetischen Ebene, andere gebrauchen Vergleiche. Till assimiliert den Gottesnamen unter seinen Familiennamen. Auch Metaphern setzen einzelne Kinder ein, wie sich auch im Folgenden anhand der Beschreibungen vom Himmel und anderen Begriffen mit visuellen Merkmalen zeigt.

6.7. Visuelle Merkmale innerhalb des Gottes- bzw. Weltkonzeptes

Anhand der Fragen zum Himmel soll der Umgang der Kinder mit vorrangig visuellen Begriffen und derer Bedeutungszuschreibung untersucht werden. Die bisherigen Ausführungen zu den Begriffen „unsichtbar“, bzw. „Sonne“ werden im Fazit berücksichtigt. Im Kontext des Gesprächs über die Gottesvorstellung wird ein Zusammenhang zwischen Gott und Himmel hergestellt. Allerdings sind die Beiträge zum lokalen Himmel und dem transzendenten nicht immer voneinander getrennt. Demzufolge werden hier sowohl Äußerungen zu Himmelkörpern wie auch zum Aufenthaltsort Gottes wiedergegeben.

6.7.1. Lokalisation des Himmels

Zum Himmel werden drei unterschiedliche Merkmale genannt: Die Höhe, seine Hohlform, bzw. der Friedhof. Letzteres assoziiert Nino:

N: Bei uns ist der Himmel immer der Friedhof. Der Kirchhof. Dahin gehen wir immer. Meine Oma, die ist ha auch beerdigt worden.

I: Deine Oma ist jetzt im Himmel?

>154<

N: Ja. bei Gott.

I: Wie ist es denn da?

N: Gut und ich hoffe, ihr wird's auch immer gut gehen.

Er grenzt nicht von sich aus den lokalen Himmel von dem transzendenten ab.

I: Gibt's da vielleicht noch einen anderen Himmel?

N: Schon, aber bei meiner Oma oder den anderen Omas, da ist es der Friedhof, der Himmel.

Für alle anderen Kinder ist der Himmel „oben“. Diese Angabe steigern sie mittels Komparativen zu anderen Dingen, die auch oberhalb von ihnen selbst liegen. Till bildet hier mit seiner Meinung, dass der Himmel schon am Dach eines sehr hohen Hauses beginnen könnte, eine Ausnahme.

Carolina: Höher als die Schule zum Beispiel

I: Höher als der dritte Stock.

C: Ja.

I: Und was kommt dann obendrüber?

C: Der Dach

I: Ja und dann?

C: Nichts mehr. Oder?

I: Was gibt' s denn noch so in der Luft?

C: Wind. Sonne

I: Die Sonne ist dann aber schon ganz hoch oben. Was ist denn da noch alles dazwischen, zwischen dem Dach und der Sonne? Weißt du, was es da alles so gibt? Es gibt ja zum Beispiel Flugzeuge...

C: und Vögel.

I: Genau, sowas ist da auch. Ja. und wo meinst du, ist dann Gott? Jetzt haben wir schon in Paar Sachen gehabt die oben sind.

C: Ja noch höher

I: Höher als die Sonnt?

C: **Hm.

Carolina tastet sich hier in einen Bereich vor, in dem sie nicht ganz sicher ist. Der Weltraum taucht hier nicht auf, die Linearität der Höhe kommt aber auch nicht an ein Ende. Ob Gott allumfassend oder punktuell gedacht wird, ist nicht klar.

Eine Begrenzung des Himmels, quasi als hohle Kugel, gibt es nur in der Vorstellung von Tori. Sie führt mit der Vorstellung der hohlen Kugel eine ausdifferenzierte idiosynkratische Bedeutung des Begriffs ein. Alle anderen nehmen keine Grenze, bzw. einen Boden an.

„Und ich stell mir den Himmel so vor, der ist rund. Auch wie die Sonne, nur in anderen Farben. Also, in diesem Himmel, innen drin, also in diesem Luftballon, stell ich mir vor, da ist dann der Gott drin. [...Flugzeuge] fliegen dann in diesem Himmel. Also ein Stück unter diesem Himmel, also fast. Im Himmel da ist so ein halber Zugang glaub ich. Dann ist das

ein Stück, also nicht ganz oben am Himmel, sondern ein Stück drunter.“

Die Ortsangabe „im Himmel“ bezieht Tori auf den Inhalt dieses „Luftballons“. In ihm gibt es für die Sternschnuppen, Wolken und Wasser, wobei sie auf Nachfrage erläutert, dass es sich um festes Wasser handelt, „also, das sind ja die Wolken“. Der Himmel liegt für sie ebenfalls weit über der Erde.

>155<

6.7.2. Der Himmel als Gottes Aufenthaltsort

Zu Gottes Platz im Himmel äußert sie sich genauer:

T: Man muss sich das so vorstellen, da der Himmel ist wie son Haus und in diesem Haus wohnt auch Gott.

I: Und das Haus, steht das da an einem Fleckchen oder ist der ganze Himmel wie das Haus?

T: Der Himmel ist ja wie son Luftballon, so stell ich mir das vor. Und da drüber, ich stell mir das vor wie so 'ne Schale, da ist noch ne Schale. Und da, an dieser Schale bis da, da wohnt Gott.

I: Also außen an dieser Schale dran? Oder wenn man sie von innen anfassen würde?

T: Von innen, (greift in die hohle Hand)

Wie bei Carolina liegt auch in dieser Beschreibung eine Steigerung. Nicht linear nach oben, sondern in vielen Schichten um die runde Form drückt Tori die Andersartigkeit des Himmels aus. Dieses Beispiel erinnert stark an das Gespräch von Hull mit seinem Kind, das Gott oben in einer „ganz, ganz kleinen Hütte“ beschreibt (vgl. Kapitel 4) Nach Hull ist es die Stärke von konkreter Beschreibung, durch Wiederholung und Stimmung der Schilderung die Spannung und Transzendenz der Botschaft auszudrücken, auch wenn diese selbst nicht reflektiert werden können. Der Himmel ist als ein Ort in großer Höhe der

dominierende Begriff, den alle Schaler nennen und näher ausführen. Bis auf Patrick und Björn gehen alle Schüler spontan davon aus, dass Gott dort wohnt. Zwei Kinder stellen sich Gott auch außerhalb des Himmels vor. Für Carolina wohnt Gott auch „im Herz“, während Björn Gott als Teil von „allen Sachen, was eigentlich lebt“ bezeichnet. In Konfrontation mit der Vorstellung, dass Gott im Himmel wohne, überlegt er folgendes:

I: Manche Leute sagen ja, Gott wohnt im Himmel. Was sagst du denn dazu?

B: Ähm ja. Weiß nicht, das könnte natürlich auch sein. Weil Jesus, sagt man ja, ist ja auch dahin gegangen, also gefahren. Ja. Könnte auch sein. Vielleicht ist ein Teil von dem auf der Erde und ein Teil von dem im Himmel.

Der Großteil der Kinder schließt die Vorstellung, dass Gott auf der Erde ist, aus.

I: Ist er denn nur im Himmel oder vielleicht auch noch woanders?

N: Ich vermute, auch noch woanders. Ich weiß zwar auch nicht wo, aber vielleicht bleibt er auch nur im Himmel, bestimmt.

Nach der Auffassung von fünf Kindern (Till, Jessica, Björn, Tori und Stefan) ist es Gott durchaus möglich, an vielen Orten zu sein. Er fliegt in einer Rakete (Till) oder ist überall gleichzeitig (Jessica, Björn, Stefan, Tori). Nach Till ist er auch auf der Erde und fliegt an Himmelfahrt zurück in den Himmel.

6.7.3. Der Himmel als transzendenter Ort

Im Himmel vermuten Tori, Noel und Nino außer Gott die Toten. Noel spricht genauer von den Geistern der Toten, außerdem von Engeln, Till von den Jüngern.

>156<

Stefan nimmt an, dass auch Jesus dort ist. Tori nennt Jesus, Maria und Josef. Sie erklärt genauer, wie sie sich die Geschehnisse nach dem Tod vorstellt.

„Wenn man Leute in der Erde vergräbt, dann wird daraus Asche. Und man sagt ja auch, dass die Knochen und alles, was da drinnen ist, diese Seelen, diese Gedanken, dass das in den Himmel kommt. [...] Also, wenn die Haut/ wenn man man jetzt vergraben, dann kommen die Knochen und die Haare und die ganzen anderen Sachen mit in diesen Himmel rein, also praktisch der ganze Körper. Aber dann. Aber dann liegt dieser Mensch/ Also, deswegen sagt man ja auch, dass da das Grab von diesem Menschen ist, weil Gott/ weil man den Menschen da vergraben hat.“

Patrick schildert seine Vorstellung vom Sterben ohne Bezug auf ein Leben im Himmel:

P: Also, dann wird der Mensch zu einem Skelett. Also der wird dann so ausgefressen, das ganze Fleisch. Dann besteht der nur noch aus Knochen.

[...]

I: Dann ist der Körper so erst mal nicht mehr da. Und manche Menschen glauben, dass wenn man hier gestorben ist, dass man dann im Himmel ist. Und dass man dann sozusagen einen neuen Körper hat.

P Ja, aber das gibt es nicht

Tori beschreibt folgenden Zusammenhang zu der Möglichkeit, in den Himmel zu kommen:

„In dem Luftballon, da sind nämlich so Fenster. Und dann sind da die Wolken, und wenn eine Wolke nach unten fällt, dann gibt das so eine Sternschnuppe, dann kann man mit denen nach oben reisen, dann kann man sich was wünschen. Und dann kann man darein. Durch ein Fenster innen rein.“

Tori mischt hier Teile aus naturwissenschaftlichen Erklärungen, ihre eigene Himmelsvorstellung und das Spiel, sich etwas bei Sternschnuppen zu wünschen. Nino assoziiert eine sehr positive Atmosphäre mit dem Himmel: „Ja, man fühlt sich da so wie zu Hause. Da denke ich mir mal, der Himmel ist das Zuhause.“ Er stellt sich vor, „man könnte sich irgendwelche Bilder anschauen oder sowas.“ Noel stellt sich vor, dass man im Himmel fliegen kann, weil die Wolken zu weich zum Stehen sind.

6.7.4. Weitere visuelle Begriffe

Die Kinder assoziieren mit dem Begriff „Himmel“ hauptsächlich weitere rein visuell repräsentierbare Objekte wie die Sterne (Mattis, Tori, Stefan), Wolken (Noel als erste Assoziation zum Himmel: „Wolken, Wolken, Wolken. Über der der Erde.“, Björn, Mattis) und den Mond (Mattis, Tori, Carolina). Stefan vermutet, dass es im Himmel dunkel ist, ist sich aber unsicher. Noel stellt sich diesen Ort kalt vor. Zu diesen von ihnen aufgeführten Begriffen können die Kinder folgende Details nennen:

„Wie die Sterne, ganz normale Sterne.“ (Mattis zu Sternen) Er übernimmt aus meinen Vorschlägen, ob er sich die Sterne eher in gezackten Form wie Plätzchen oder eher wie eine Kugel vorstellt, die Aussage „So wie'n Plätzchen.“

>157<

„Die Sterne da ist ein Viereck mit so Zacken dran. Als, oben, unten, links, rechts, wie son Kreuz. Nur so, eine Zacke weniger.“ (Tori zu Sternen)

„Kreis. Oder?“ (Stefan zu Stern)

Bei Sternen ist den Kindern, die sich zu ihnen äußern, die Form prägnant. Wegen der auffälligen tastbaren Gestalt der konventionellen Darstellung ist dieser Zugang verständlich, allerdings bleibt offen, warum darüberhinaus keine weiteren bedeutungsvollen Merkmale genannt werden. Naturwissenschaftlichen Informationen beziehen die Kinder nicht in ihre Vorstellung ein. Auch innersprachliche Beschreibungen, z.B. aus der Liedzeile

„Weißt du wieviel Sternlein stehen an dem weiten Himmelszelt“ nennen sie nicht. Inwieweit die Kinder sich strahlenförmige „Plätzchen“ in der Höhe vorstellen, wie es hier den Anschein hat, bleibt offen. Die Rückfrage von Stefan nach dem Kreis geht über die strahlenförmige Form, die ihm auch bekannt ist, hinaus. Möglicherweise assoziiert er eine kugelförmige Gestalt.

„Und der Mond der ist so * gelb und rund, wie die Sonne. Nur dass die Sonne wärmt und der Mond nicht. Er lässt nur Licht scheinen. Und der wird ab und zu dicker und dünner und dicker und dünner. Und wenn er ganz dick und rund ist, dann nennt man das Vollmond.“ (Tori zum Mond)

Hier werden Informationen zu einem visuellen Merkmal zusammengetragen, das für Mond das sicher bekannteste ist, sozusagen Prototypenqualität hat. Tori gibt die Farbe und Form der visuellen Darstellung wieder und kombiniert dies mit Hinweis auf die für sie selbst wahrnehmbare Temperatur. Vermutlich fällt es Tori im Gespräch mit Sehenden von ihrem Kenntnisstand her leicht. Ober den Mond zu kommunizieren.

„Ganz, äh, da denkt man immer/ da ist man ganz hoch. Dass es da viele Steine und so was gibt. [...] Die liegen da, glaub ich, auf dem Mond.“ (Björn zu Mond und Umgebung)

„Der ist einfach nur so ein Halbkreis. – Und wenn man da oben hinfliegt, kann man den irgendwie anfassen? – Hm, weiß ich nicht. Schwer zu sagen. Könnte sein. Könnte auch nicht sein.“ (Till zum Mond)

Bei Tills Beschreibung ist wie bei den Beiträgen zu den Sternen fraglich, ob er diese Vorstellung des Halbkreises in die Höhe überträgt. Björn hat sich für seine Erklärung quasi gedanklich auf den Mond selbst versetzt und gibt deshalb nicht ein Verständnis von anderen Personen wieder, die ihre Wahrnehmung des Mondes bereits ausgedrückt haben. Allerdings scheint es für Stefan und Till im Gegensatz zu Tori nicht anders möglich als über das taktile Nachempfinden der visuellen Vorstellung einen Eindruck über den Mond zu bekommen.

„Einen Mond hab ich noch nie gefühlt, deswegen.“ (Stefan)

>158<

Zu Wolken und Mars, die genannt werden, gibt es wenig Beschreibungen.

„Könnte auch sein oder könnte auch nicht sein, dass man den nicht anfassen kann.“ (Till zum Mars)

„Äh ja, halt, dass das halt ganz viele sind und *“(Björn zu Wolken)

Möglicherweise führt Björn, der sich ansonsten sehr ausführlich äußert, seine Vorstellung hier nicht weiter aus, weil er sonst visuelle Merkmale wiedergeben würde.

Für Janina ist der Himmel so hoch wie das Weltall. Auch Till, Björn und Noel grenzen den Himmel zum Weltraum ab. Dort gibt es „die ganzen Astronauten“ und Raketen (Till). Gott ist nach Meinung der Kinder nicht dort, mir im Himmel. Seine Informationen zum Weltraum zieht Till aus einer Geschichte: „Der ist ein Raum und der ist dunkel. Gibt es den Weltraum wirklich?“ Die „Oder?-Nachfragen von Stefan hinter seinen Äußerungen zu visuellen Merkmalen, sowie die zögerlichen Äußerungen von Kindern, die sonst sehr mitteilbar waren, zu diesem Thema deuten darauf hin, dass hier eher Unsicherheit vorliegt als bei Themen, die nicht nur visuellen Merkmalen gelten, bzw. bei denen nicht nach der persönlichen Bedeutung dieser nachfragt wird. Bis auf Tori greift keines der Kinder zu einer persönlichen Bedeutungsebene. An anderen Begriffen wie Sonne oder Sonnenaufgang wäre dies vermutlich leichter als in dem hier gewählten Beispiel Mond and Sterne

6.7.5. Fazit

Die meisten Schüler geben Verbalisierungen von tastbaren Darstellungen, bzw. von gehörten visuellen Beschreibungen wieder. Nur Tori schildert mit dem Hinweis auf die Temperatur

von Mond und Sternen eine Bedeutung auf sinnlich erfahrbarer Ebene.

Gerade bei dem Himmelskörpern, deren fotografische Nahaufnahmen von sehenden Kindern lange nicht mit dem Eindruck, den sie selbst von der Erde aus von Mond und Sternen haben, in Verbindung gebracht werden können, ist die Kontrastierung von Kinderbeschreibungen mit dem heliozentrischen Weltbild der Erwachsenen schwierig. Möglicherweise stellen sich sehende wie blinde Kinder im Himmel schwebende Halbkreise vor. Insofern sollte die Vorstellung der Halbmonde und „Plätzchen“ im Himmel nicht problematisiert werden. Allerdings wäre zu überlegen, wo den Kindern weitere Zugänge zur Himmelsvorstellung ermöglicht werden können, z.B. über das Bild des Daches oder Himmelzeltales oder über Lieder, die bestimmte Stimmungen transportieren. Daneben wären naturwissenschaftliche

>159<

Modelle zu stellen. Über diese Wege wird zwar auch eine vorgefertigte Deutung transportiert, es wird jedoch mehrdimensional und unter Einbezug der verschiedenen Bedürfnisse der Kinder differenziertere Vorstellungen ermöglicht.

Tori und Till haben mit ihrer Darstellung von Weltraum und Himmel als Raum auf eine individuelle Vorstellung hingewiesen, die sie von der Erwachsenenvorstellung unterscheidet. Möglicherweise denken sich auch andere Kinder vom Wort her den Weltraum als „Raum“ und das All begrenzt. Für die blinden Kinder könnte es auch naheliegender sein, da es für sie leichter ist, sich einen begrenzten Raum vorzustellen als ein unendliches All. Möglicherweise ist aber auch das Gegenteil der Fall und mit Blindheit tritt eher eine lineare Vorstellung auf, da ein von Grenzen bestimmter Raumeindruck eher der visuellen Wahrnehmung entspricht. Um hier eine Aussage machen zu können, müsste auf Untersuchungen zur Raumvorstellung zurückgegriffen werden.

Nach Angabe der hier befragten Kinder stellen sie sich jedoch keine Begrenzung des Himmels vor und heben somit auch nicht

die Vorstellung eines Daches oder Himmel-Zeltes Dies würde sie von den sehenden Kindern unterscheiden.

Abschließend bleibt zum Verhältnis von lokalem und transzendentalen Himmel zu sagen, dass beide hier nicht ausdrücklich getrennt werden. Wie genau beide integriert werden, bzw. ob auch eine Integration der Tasteindrücke von Sternendarstellungen in die lokale Vorstellung vorgenommen wird, kann aufgrund des vorliegenden Materials nicht beantwortet werden.

Von daher ist es schwierig, die individuelle Bedeutungskonstruktion insgesamt nachzuvollziehen. Zu vermuten ist, dass die Kommunikation hier eine wichtige Rolle spielt. Tori hat ihre Kenntnisse aber den Vollmond möglicherweise aus Gesprächen und kennt Situationen, in denen Menschen den Mond betrachten.

6.8. Diskussion der Ergebnisse

Abschließend sollen die Ergebnisse der Interviews mit Blick auf die formulierten Hypothese diskutiert und mit den in der Arbeit aufgeführten Ergebnissen aus der Blindenpädagogik in Bezug gesetzt werden.

>160<

6.8.1 Sinnliche Zugänge in der Gottesvorstellung

Hypothese 1 bezog sich auf Beschreibungen der Umwelt durch blinde Kinder, die für sie funktional sind, um ihre Vorstellungen von Gott wiederzugeben:

1. Es wird davon ausgegangen, dass die blinden Kinder in ihrer Gottesvorstellung in Bezug auf ihre sensorischen Zugänge zur Umwelt neue Beschreibungen anführen werden, die über bisher gehörte hinausgehen, entweder, weil die sehenden Kinder nicht weil sie für sie geringere Bedeutung haben.

Als Variablen, die in Bezug auf Blindheit hier relevante Bedingungen mitbestimmen, wurden die Raumvorstellung, das

Wahrnehmen nicht-visueller Eigenschaften und der Einfluss des Selbstbildes genannt. In diesem Abschnitt wird zunächst der zweite Punkt beachtet.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Aussagen der blinden Kinder denen aus den Untersuchungen von Arnold et al. (1998) und Bucher (1994) stark ähneln (vgl. 4) Es zeigen sich die gleichen Tendenzen im Hinblick auf den bedeutsamen Kontext und die Aufgaben und Eigenschaften Gottes.

Dies gilt besonders für die überwiegend anthropomorphen Darstellungen. Hier drücken die Schüler ein ihnen funktionales Konzept, nämlich den Vergleich am Menschen, mit ihren Mitteln aus. D.h., sie beschreiben durch andere sinnliche Zugänge, die stärker nicht-visuelle Darstellungen berücksichtigen, die gleiche Absicht wie die sehenden Kinder, die Gott mit einem Menschen verglichen.

Auch die anderen Varianten „Geist“ und „Gott in allen Dingen“, die gerade nicht Menschliches beschreiben, finden sich in der vorliegenden Stichprobe, besonders bei Björn und auch bei Carolina und Noel. Diese sind in anderen Untersuchungen ebenso aufgetreten (vgl. die Bilder in Kapitel 4.4.3.). Auch hier haben die blinden Schüler mit ihren Mitteln Vorstellungen wiedergegeben, die denen von sehenden Kindern stark gleichen.

Hiermit kann also bestätigt werden, was Anderson (1984) nach den Definitionen der befragten blinden Kinder zu Objektworten feststellte: Ähnliche Grundaussagen werden von den zwei Gruppen mittels ihrer spezifischen sinnlich bedeutsamen Merkmale dargestellt. Dabei zeigte sich ebenso, dass die Schüler bei Begriffen mit

>161<

visuellem Bezug wenig auf die Nennung von Situationen ausweichen (vgl. Kapitel 3.4.). Auf die visuellen Begriffe wird in Kapitel 6.8.2. eingegangen.

Neue sinnliche Beschreibungen für Gottesvorstellungen wurden in Bezug auf Variablen erwartet, die durch Blindheit bedingt sind

(vgl. Kapitel 5.2.). Da bei blinden Kindern besonders das akustische, kinästhetische und haptische Sinnsystem sowie das gustatorische und olfaktorische Sinn Bedeutung zur Konstruktion der Umwelt einnehmen, werden vor diesem Hintergrund die Eigenschaften der Gottesvorstellung entwickelt. Auf der Ebene der anthropomorphen Vorstellung heißt das, dass ein Gottesbild entworfen wird, das sich eng an der eigenen Person und der eigenen Wahrnehmung von Umwelt orientiert. Was ein Kind über sich selbst weiß, transportiert es in diese Vorstellung.

In einzelnen Aussagen wurde dies zum Thema Riechen und Fühlen deutlich. Das Bild von Gott, der einem auf die Schulter klopft und so dazu verhilft, dass sich das Kind ermutigt fühlt, zeigt einen sprachlich und inhaltlich komplexen Ausdruck für die Gottesbeziehung. Die Überlegung, dass Gott durch den Duft der blühenden Bäume zu riechen ist, ist ebenso ein bedeutungsträchtiger, selbständig gefundener Ausdruck auf einer gut bekannten Ebene.

Solche Beschäftigung mit sinnlichen Zugängen trägt offensichtlich dazu bei, die Gottesvorstellung zu differenzieren, wie Noels Beispiel zeigt, der sich anhand der Frage, ob oder wie Gott (noch anders als direkt akustisch) zu hören ist, Gedanken über den Kontakt zwischen Gott und Mensch macht. Über den Ansatz der sinnlichen Eigenschaften kam eine weiterführende Entwicklung von der wörtlich anthropomorphen Vorstellung zu der des „Geistes“, bzw. zum metaphorischen Sprachgebrauch angeregt werden.

Schon im Laufe des Interviews zeigt sich, dass die Kinder ihre Vorstellungen kontinuierlich erweiterten. Noel, der zu Beginn des Interviews erklärt, dass er seine anderen Gottesvorstellungen, neben der vom Mann in den Wolken, nicht beschreiben kann, revidiert später dieses Bild. Gott kann doch kein Mann sein, da man ihn sonst ja sehen und berühren können müsste.

Mit der Vorstellung von Gott als Geist, mit der sich die Abkehr vom punktuell lokalisierten Gott vollzieht, gerät sowohl die Vorstellung des sichtbaren als auch die des berührbaren

menschlichen Gottes in den Hintergrund. Die Gottesvorstellung, die

>162<

hier nicht mehr lokalisiert wird, sondern nicht-substantiell und überall gedacht wird, kann also sowohl eine visuelle als auch greifbare Vorstellung ablöse.

Der Gebrauch von Metaphern wiederum wendet sich spontan geläufigen Bildern zu. Dazu sind wieder eigenständige Vergleiche, bzw. in Bezug auf Blindheit und Sicht neutrale Metaphern wie z.B. Vater zu erwarten.

Zusammenfassen kann also festgestellt werden, dass sich Hypothese 1 bestätigt hat. Die Kinder fanden auf sinnlichen Ebenen Ausdrücke, die über übliche Bilder hinausgehen. Solche können in den Dialog mit blinden Kinder aufgenommen werden.

6.8.2. Eigenständige Konzepte und Bedeutungen visueller Merkmale

Hypothese 2 lautete:

2. Weiterhin wird angenommen, dass die Kinder eigenständige Konzepte für die Zusammenhänge von Welt und Gott und damit eigenständige Bedeutungen für Worte mit visuellen Merkmalen finden werden.

Die zweite Hypothese hat sich dahingehend bestätigt, dass die Kinder zu Worten mit visuellen Merkmalen auf der Basis eigener Währungen eigene konstruiert haben. Diese Begriffe wie „Sehen“ bzw. „sichtbar“, „Sonne“, „Weltraum“ und „Himmel“ kamen im Kontext der Gottesvorstellung vor, ihr Verständnis müsste aber selbst jeweils in einem weiteren Gebrauchsfeld untersucht, um es näher beschreiben zu können.

„Sichtbar“ wird nach den Beschreibungen der befragten Kinder – und neben zahlreichen nicht kommunizierten weiteren Möglichkeiten – sowohl als „tastbar“ oder auch als „wahrnehmbar,

wenn der Zugang nicht verstellt ist“ verstanden. Damit ähnelt die Beschreibung der von anderen blinden Kindern (vgl. Kapitel 3.6.). „Sonne“ hat eine Bedeutung durch Wärme, durch die Ortszuweisung oben am Himmel und durch Kenntnis einer tastbaren Darstellung in ikonischer Form. Die Integration dieser Bezugspunkte muss offen bleiben.

Für „Weltraum“ und „Himmel“ haben einzelne Kinder eine idiosynkratische Vorstellung entwickelt, die sich auf einen möglicherweise enger begrenzt gedachten Raum bezieht. Tori gibt ein herausragendes Beispiel dafür, wie Sprachgebrauch und

>163<

das eigen räumliche Konzept der Umwelt die Vorstellung prägen. Sie denkt sich den Himmel als geschlossenen Raum (wie einen Luftballon) oberhalb der Erde und legt hier somit eine eigenständige Bedeutung des Begriffes vor. Diese entspricht zum einen der sprachlichen Ausdrucksweise „im“ und „Raum“ und korrespondiert gleichzeitig mit der möglicherweise unter der Bedingung von Blindheit funktionaleren Lösung, ein Gebiet eher zu begrenzen als es sich, zumindest tendentiell, unendlich vorzustellen.

Verbalismus in der Weise, dass die Schüler Worte gebrauchen, ohne eine Deutung vornehmen zu können, ist in den Interviews nur in Ausnahmen und zwar beim Thema der Himmelskörper aufgefallen. Ansonsten konnte z.B. Nino, der gern Redewendungen und Floskeln gebraucht und auch die biblische Weihnachtsgeschichte quasi auswendig gelernt aufsagte, gleichzeitig einzelne Begriffe auf Nachfrage, jedenfalls in unserem Kontext, selbständig beschreiben. Die Kinder zeigen ein eigenes, bedeutsames Wissen (vgl. Anderson in Kapitel 3.8.3.). Bei der Rede über die Himmelskörper konnten einige Kinder jedoch nur wenige Erläuterungen geben. Ihre Beschreibungen von Mond und Sternen wurden bereits in Kapitel 6.2.5. aufgeführt und mit dem Hinweis auf die generelle Schwierigkeit, den eigenen Eindruck von Welt mit einem naturwissenschaftlichen Weltbild zu verbinden, interpretiert. Hier behalf sich erstaunlicherweise kein Kind mit einer Situationsschilderung und einer persönlichen Bezug-

nahme, was ansonsten ein gern gebrauchter Modus zur Eingrenzung ist. Unter der Voraussetzung, dass dies für sie funktional wäre, ist deshalb zu schließen, dass nur wenige Konnotationen bekannt sind.

Im Zusammenhang mit Verbalismus. also der veränderten oder eingeschränkten Erfahrbarkeit von Bedeutungen, steht das Thema der Glaubensdimension, die bei blinden Kindern froher als bei sehenden Kindern beginnt.

Tills Rückfrage danach, ob es den Weltraum wirklich gebe, weist auf die Basis hin. auf der die Vorstellungen von blinden Kindern stehen. Sie macht deutlich, dass für die Kinder naturwissenschaftliche Aussagen, die für sehende Kinder empirisch zu prüfen sind, auf die Vertrauens- und Vorstellungsebene angewiesen sind. Sehende Kinder machen den unterschied zwischen Glaubens- und Wissensinhalten z.B. häufig davon abhängig, ob sie zu dem jeweiligen Inhalt ein

>164<

Foto kennen oder nicht, Die Fragen nach einer Geschichte „Stimmt das so?“ oder „Gibt's das wirklich?“, mit denen sich Kinder darüber vergewissern, welche Haltung der Erwachsene zu der vorgestellten Meinung, bzw. Erzählung einnimmt, sind bei blinden Kindern möglicherweise häufiger.

6.8.3. Zusammenfassung

Der Ansatz, Wortbedeutungen, hier quasi die des Gotteskonzeptes, kontextbezogen zu erheben, hat sich insgesamt als sinnvoll erwiesen. Für die Gottesvorstellungen der befragten blinden Kinder zeigte sich, dass Gott als Gegenüber, auf dessen Schutz und Hilfe sie vertrauen und den sie als Schöpfer betrachten, für sie in konkreten Situation relevant wird. Die Gottesbeziehung, die die Gottesvorstellung entscheidend mitprägt, ist bei den meisten Kindern intensiv und positiv besetzt. Wenn ein betastetes Selbstbild Auswirkungen auf das Gottesbild nimmt, wurde dies hier nicht deutlich.

Die Kinder äußerten sich sehr involviert bis kritisch.

Innerhalb dieses Rahmens fielen die Beschreibungen der Eigenschaften und Aufgaben. Dabei griffen die Kinder sowohl auf eigene Erfahrungen wie auch auf Informationen, die sie durch dritte, durch Geschichten oder sprachliche Bilder vermittelt bekamen, zurück. In einigen Fällen trugen auch innersprachliche Komponenten zu der Bedeutungskonstruktion bei, wie bei dem Ausdruck „**im** Himmel“.

Wie Blindheit von den Kindern selbst reflektiert wird und wie dies das Gottesbild prägt, wurde hier nicht explizit gefragt. Viele Schüler stellten von sich aus einen Bezug zwischen Gott und Blindheit her, der aber sehr unterschiedlich ausfiel. Die Konnotationen reichten von den Gebeten um Sehenkönnen bis zu dem Erlebnis von Gottes Schutz vor dem Tod im Kontext der Erblindung. Um den Umgang mit Gott vor dem Hintergrund von Blindheit als Behinderung beschreiben können, müsste ein Ansatz gefunden werden, der das Selbstbild der Schüler mit Blindheit als eine weitere Komponente untersucht und es mit der Gottesvorstellung in Verbindung setzt (vgl. Daniel 1997).

>165<

7. Schluss mit Ausblick auf Umsetzungen im Religionsunterricht mit blinden Kindern

Als Gesamtergebnis der Erhebungen zum Gottesbild der befragten blinden Kinder kann festgehalten werden, dass sie eine Fülle von persönlichen, aussagekräftigen Bildern besitzen, um ihre Gottesvorstellung auszudrücken. Deren Bedeutsamkeit ist sowohl von ihren eigenen Möglichkeiten geprägt, Umwelt zu konstruieren, wie auch durch die Kommunikation mit Menschen in ihrer Umgebung. Die Einflussnahme und Verbundenheit beider Faktoren in Bezug auf die Konstruktion von Umwelt und Sprache bei Blindheit konnte in dieser Arbeit herausgestellt werden.

Die Beiträge der Kinder unterstreichen, dass es Grund dazu gibt, sie zu ermutigen, ihre eigenen Überzeugungen mitzuteilen. Das

methodische Vorgehen, Bedeutungskonstruktionen zu einem Konzept zu verfolgen, kann so auch in anderen Bereichen als der religiösen Thematik, z.B. im Sachunterricht dazu dienen, Bedeutungen zu erheben, bzw. deren Entwicklung zu fördern.

Als Fazit ist herauszustellen, dass es sinnvoll ist, diese Ausdrucksmöglichkeiten im Gespräch zu fördern und für Kinder, deren Vergleiche noch undifferenziert sind, im Unterricht Anlässe zu schaffen, diese zu erweitern. Es ist zu hoffen, dass auch diese Interviews für die beteiligten Kinder dazu beigetragen haben, eine bewusste Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Glauben und auch Zweifel anzuregen. Mit dem Wissen über die bedeutungsvollen Zugänge zur Gottesthematik und mit der Kenntnis der von den Kindern bevorzugten Ausdrucksweise ist es nun möglich, dazu ausgewählte biblische Texte in ihren Lebenshorizont zu rücken.

Ausgehend von den Ergebnissen dieser Arbeit kann somit gezielt nach neuen Bildern gesucht werden, die sich dazu eignen, eine Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der Gottesvorstellungen anzuregen. Bedeutungsvolle Situationen für die Schüler sind Schutz und Hilfe durch Gott in Schwierigkeiten. Bildhafte Vorstellungen, die in diesen Zusammenhang passen, sind u.a. in großer Zahl in den Psalmen zu finden, z.B. in Psalm 91:

“Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzt und unter dem Schatten des Allmächtigen bleibt, der spricht zu dem Herrn: Meine Zuversicht und meine Burg, mein Gott, auf den ich hoffe.“ (Ps 91,1f)

>166<

Im Zusammenhang mit diesem Text kann auch das Thema des Weltbildes und des beschirmten Raumes erschlossen werden.

Die Geschichte von Elia am Berg Horeb (1. Kön 19, 1-13a), in der Elia zugesprochen wird, dass Gott an ihm vorübergehen wird, eignet sich, um sinnliche Bilder zum Thema “Berührung” anzubieten und um Gottes Wesen zu benennen, das sich nach dem

Alten Testament in einem "sanften Sausen" darstellt. Nach anderer Übersetzung wird dies auch mit "Stille" übersetzt:

„Und ein großer, starker Wind, der die Berge zerriß und die Felsen zerbrach, kam vor dem Herrn her; der Herr aber war nicht im Winde. Nach dem Wind kam ein Erdbeben; aber der Herr war nicht im Erdbeben. Und nach dem Erdbeben kam ein Feuer, aber der Herr war nicht im Feuer. Und nach dem Feuer kam ein stilles, sanftes Sausen.“

Die Hinweise auf eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität schlossen bei einigen Schülern den Wunsch zu sehen ein. Auf dieses Thema kann sicherlich nur persönlich und nach guter Kenntnis der Situation des Schülers eingegangen werden. Unabhängig von dem Stellenwert und dem Umgang mit einer Sehschädigung kann diese Auseinandersetzung durchaus durch die Erarbeitung von biblischen Geschichten zum Thema Heilung positiv beeinflusst werden, wie auch ein Schüler im Gespräch zeigte. Hier sollte der Schwerpunkt auf die Themen Vertrauen und Wertschätzung gelegt werden.

Um das Thema "Berührung" aufzugreifen, bietet es sich an, das Symbol "Hand" zu erschließen und in die Rede von Gott zu übertragen. Als weiteres Symbol bietet sich z.B. die Sonne an. Über die Verbalsprache hinaus kann weiterhin der Einsatz von bestimmten Musikstücken dienen, um in ein Gespräch zu kommen. Wie blinde Kinder auf der Ebene der Symbole ihre Gottesvorstellung verbalisieren und auch mit nicht-sprachlichen Mitteln erweitern können, wäre ein Thema für zukünftige Untersuchungen.

>167<

8. Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1985): Zur Einführung.

In: Seiler, Th. B. & Wannemacher, W. (Hg.) (1985): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Theoretische, empirische und

methodische Untersuchungen. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio, V-VIII.

Andersen, E.S.; Dunlea, A.; Kekelis, L.S. (1984): Blind children's language – resolving some differences.

In: Journal of Children's Language (2), 645-664.

Anderson, D.W. & Olson, R. M. (1981): Word Meaning among Congenitally Blind Children.

In: Visual Impairment and Blindness (75), 4, 165-168.

Anderson, D.W. (1984): Mental Imagery in Congenitally Blind Children.

In: Visual Impairment and Blindness (78), 5, 206-210.

Arnold, U.; Hanisch, H.; Orth, G. (1997): Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt. Stuttgart.

Baecker, J.; Borg-Laufs, M.; Duda, L.; Matthies, E. (1992): Sozialer Konstruktivismus - eine neue Perspektive in der Psychologie. In: Schmidt, S.J. (Hg.) (1992): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt, 116-140.

Barth, K. (1958): Kirchliche Dogmatik. 4. Aufl. Bd. II/ 1. Zollikon.

Bigelow, A. (1987): Early words of blind children.

In: Journal of Child Language (14), 47-56.

Bigelow, A. (1990): Relationship between the development of language and thought in young blind children.

In: Visual Impairment and Blindness (84), 10, 414-419.

Boßmann, D. & Sauer, G. (Hg.) (1984): Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott. München.

Brümmer, V. (2000): Art.: Gott. IV. Religionsphilosophisch.

In: Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft (RGG). Bd.3. 4.Aufl. hg. v. Betz, HD.; Browning, D.S ; Janowski, B.; Jüngel, E. ab 1998. Tübingen.

Bucher, A.A. (1987): Das Weltbild des Kindes.
In: Praxis Katechetisches Arbeitsblatt (18), 3, 2-21.

Bucher, A.A. (1989): "Wenn wir immer tiefer graben...kommt vielleicht die Hölle" Plädoyer für die Erste Naivität.
In: Katechetische Blätter (114), 654-662.

>168<

Bucher, A.A. (1994): Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen.
I: Merz, V. (Hg.) (1994): Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation.
Freiburg (CH), 79-100.

Buggle, F. (1997): Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets.
3.Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln.

Bühler, K. (1934): Sprachtheorie.
In: Hoffmann, L. (1996): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin, New York, 51-71.

Bußmann, H. (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2.A.
Stuttgart.

Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2000): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Reader. Stuttgart.

Büttner, G. (2000): Wie kommen Glaubensvorstellungen in unsere Köpfe? Religionspädagogische Überlegungen zum sogenannten Radikalen Konstruktivismus.
In: entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen (30) 1, 30-33.

Csocsán, E. (1999): Sinfonieeffekt in der Mathematik.
Antrittsvorlesung. Skript. Universität Dortmund.

Cutsforth, Th.D. (1951): The Blind in School and Society. A Psychological Study. New York.

Daniel, G. (1997): Selbst- und Gottesbild. Entwicklung eines Klärungsverfahrens bei Kindern mit Sprachstörungen. Essen.

Delius, Ch.; Gatzemeier, M.; Sertcan, D.; Wünscher, K. (2000): Geschichte der Philosophie. Von der Antike bis heute. Köln.

DeMott, R.M. (1972): Verbalism and affective meaning for blind, severely visually handicapped and normally sighted children. In: The New Outlook for the Blind (66), 1, 1-8.

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1981): Richtlinien für die Schule für Blinde (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Köln.

Dobslaw, G. (1993): "Da kann ich nur das Wort sagen". Eine vergleichende Analyse der Kategorisierungsleistungen und der Inhalte von Wortbedeutungen über Objekte bei blinden und sehenden Vorschulkindern. Münster, New York.

Dunlea, A. (1984): The relation between concept formation and semantic roles.

I: Feagans, L. u.a. (1984): The Origins and Growth of Communication. Norwood, 224-243.

Dunlea, A. (1989): Vision and the emergence of meaning. Cambridge.

>169<

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (1985): Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Revidierte Fassung 1984. Stuttgart.

Faust-Siehl, G.; Krupka, B.; Schweitzer, F.; Nipkow, K.E. (Hg.) (1995): 24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis. Münster.

Fetz, R.L. (1984): Die Entwicklung der Himmelsymbolik. Ein Beispiel genetischer Semiologie. In: Jahrbuch der Religionspädagogik. JRP 2. Neukirchen-Vluyn, 206-214.

Finello, K.M., Hanson, N.H., Kekelis, L.S. (1992): Developing cognition, concepts, and language in young blind and

visually impaired children.

In: Poggrund, R.L., Fuzzi, D.L., Lampert, J.S. (Hg.) (1992): Early Focus. Working with Young Blind and Visually Impaired Children and Their Families. New York, 34-49.

Flick, U. (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses.

In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v.; Wolff, St. (Hg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, 148-176.

Flick, U. (1995): Qualitative Sozialforschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg.

Fowler, J.W. (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh.

Friedberg, R.D. (1995): Allegorical Lives. Children and their Imaginary Companions. In: Child Study Journal (25), 1-21.

Glaserfeld, E. von (1988): Einführung in den radikalen Konstruktivismus.

In: Watzlawick, P. (1988): Die erfundene Wirklichkeit. Woher wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 5. Aufl. München, 16-38.

Grimm, H. (1995): Sprachentwicklung - allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet.

In: Oerter, R. & Montada, L. (1995): Entwicklungspsychologie. 3.A. Weinheim, 705-757.

Groenveld, M. & Jan, J.E. (1992): Intelligence Profiles of Low Vision and Blind Children. In: Journal of Visual Impairment & Blindness (86), 1, 68-71.

Hall, A. (1981): Mental Images and the Cognitive Development of the Congenitally Blind.

In: Visual Impairment and Blindness (75), 9, 281-285.

Hanisch, H. (1996): Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung mit religiös und nichtreligiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren. Stuttgart, Leipzig.

Hanisch, H. (1998): "Wenn eine Wolke vorbeizieht, könnte ich mir vorstellen, dass er da auf die Erde guckt und sich denkt: ,Nanu, was ist denn da los...'" Die schöpferische Kraft der religiösen Phantasie von Kindern.
In: ru. Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht (28), 3, 86-89.

Heimbrock, H.-G. (2000): Vom Abbild zum Bild. Auf der Suche nach neuen Zugängen zur Religiösität von Kindern.
In: Fischer, D. & Scholl, A. (Hg.) (2000): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster.

Heller, D. (1986): The children's God. Chicago, London.

Heller, Th. (1904): Studien zur Blindenpsychologie. Leipzig.

Hopf, Ch. (1991): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick.
In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v.; Wolff, St. (Hg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, 177-181.

Hudelmayer, D. (1970): Nicht-sprachliches Lernen von Begriffen. Stuttgart.

Hull, J.M. (1997): Wie Kinder über Gott reden! Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende. Gütersloh.

ICIDH-2 (1999): International Classification of Functioning and Disability. Beta-2 draft, Full Version. Entwurf der revidierten deutschen Fassung. April 2000. Geneva, World Health Organization.

Ilg, Christiane (1989): Das Weltbild des blindgeborenen Kindes und seine gestalterische Darstellung. Dissertation. Basel.

Klann-Delius, G. (1999): Spracherwerb. Stuttgart, Weimar.

Kollmann, R. (1990): Religionsunterricht an Sonderschulen. Religionspädagogisch-katechetischer Kurs. Neuauflage, Bd. 22. Würzburg.

Kurtz, J. (1988): Semantische Entwicklungsprozesse und kognitive Gestalten. Eine empirische Studie zur Bedeutungsentwicklung und mentalen Repräsentation von Farbwörtern bei Kindern im Alter von 4-6 Jahren. Frankfurt a.M.

Landau, B. & Gleitman, L.R. (1985): Language and experience. Cambridge, London.

Landau, B. (1983): Blind Children's Language is Not "Meaningless".

In: Mills, A. (Hr.) (1983): Language acquisition in the blind child. London, Canberra, San Diego, 62-76.

>171<

Linke, A.; Nussbaumer, M.; Portmann, P.R. (1996): Studienbuch Linguistik. 3.Aufl. Tübingen.

Madelung, E. (1996): Vorstellungen als Bausteine unserer Wirklichkeit. Grundlegende Gedanken zum Projekt imaginatives Lernen.

I: Fauser, P. & Madelung, E. (Hg.) (1996): Vorstellungen bilden. Seelze.

Maurer, E. (1998): Theologische Hermeneutik. Skript zur Vorlesung. Wintersemester 1998/99. Universität Dortmund.

Mayring, Ph. (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. München.

McGinnis, A.R. (1981): Functional Linguistic Strategies of Blind Children.

In: Visual Impairment and Blindness (75), 5, 210-214.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1985): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre Frechen.

Oberthür, R. (1994): "Wieso heißt Gott Gott?" Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht.
In Schweitzer, F. & Faust-Siehl, G. (Hg.) (1994): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung. Frankfurt a M . 233-236.

Oberthür, R. (1995): Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München.

Oberthür, R. (2000): Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen. München.

Oelkers, J. (1994) Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern.
In: Merz, V. (Hg.) (1994): Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation. Freiburg (CH), 13-22.

Oerter, R. & Dreher, M. (1995): Entwicklung des Problemlösens.
In: Oerter, R. & Montada, L. (1995): Entwicklungspsychologie. 3.Aufl. Weinheim, 561-621.

Ogden, C. & Richards, I.A. (1923/1974): Die Bedeutung der Bedeutung. Frankfurt.

Orth, G. & Hanisch, H. (1998): Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben. Teil 2. Stuttgart.

Oser, F. & Gmünder, P. (1988): Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. 2.Aufl. Gütersloh.

>172<

Paprotté, W. (1985): Linguistische Aspekte der Begriffsbildung.
In :Seiler, Th. B. & Wannemacher, W. (Hg.) (1985):

Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Theoretische, empirische und methodische Untersuchung. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio, 75-104.

Piaget, J. (1926/ 1999): Das Weltbild des Kindes. 6. Aufl. München.

Piaget, J. (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart

Piaget, J. (1981) Jean Piaget über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht. München

Rath, W. (1987) Sehbehindertenpädagogik. Stuttgart.

Reim, M. (1990): Augenheilkunde 3.Aufl. Stuttgart.

Rosenberg, K. (1989) Die Entwicklung von Gebetskonzepten. In: Bucher, A.A. & Reich, K.H. (Hg.) (1989): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, praktische Anwendung. Freiburg, Schweiz 175-198.

Santin, S. & Simmons, J.N. (1977): Problems in the Construction of Reality in Congenitally Blind Children. In: Visual Impairment and Blindness (71), 12, 425-429.

Schmidt, S.J. (1992): Radikaler Konstruktivismus. Forschungsperspektiven für die 90er Jahre. In: Schmidt, S.J. (Hg.) (1992): Kognition and Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt, 7-24.

Schnurnberger, M. (1996): Bewegte Bilder- Bilder bewegen. Zum Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und Phantasie. In: Fauser, P. & Madelung, E. (Hg.) (1996): Vorstellungen bilden. Seelze, 11-26.

Schulte, A. (2001): Sprache finden. Religiöse Kompetenz im Umgang mit Kindern. In: Praktische Theologie (36), 1, 34-43.

Schweitzer, F. (1987): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München

Schweitzer, F. (2000) Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh.

Seiler, Th. B.: (1985): Sind Begriffe Aggregate von Komponenten oder idiosynkratische Minitheorien? Kritische Überlegungen zum Komponentenmodell von Dedre Gentner und Vorschläge zu einer alternativen Konzeption.

>173<

In: Seiler, Th. B. & Wannemacher, W. (Hg.) (1985): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio, 105-131.

Sekowski, A. (1989): Untersuchungen über Ersatzvorstellungen bei Blinden.

In: Zeitschrift für Heilpädagogik (40), 10, 717-722.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998.

Shepard, R.N. & Cooper, L.A. (1992): Representation of colors in the blind, colorblind, and normally sighted. In: Psychological Science (3), 2, 97-104.

Sodian, B. (1995): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens.

In: Oerter, R. & Montada, L. (1995): Entwicklungspsychologie. 3.Aufl. Weinheim, 622-653.

Spittler-Massolle, H.-P. (2000): Blindheit und blindenpädagogischer Blick. Der Brief über die Blinden zum Gebrauch für die Sehenden von Denis Diderot und seine Bedeutung für den Begriff von Blindheit in der Gegenwart. Dissertation. Hannover.

Stern, C. & Stern, W. (1928/1975): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Unveränderter reprographischer Nachdruck der vierten, neubearbeiteten Auflage, Leipzig, 1928. Darmstadt.

Streeck, J. (1991): Sprachanalyse als empirische Geisteswissenschaft: Von der "philosophy of mind" zur "kognitiven Linguistik".

In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v.; Wolff, St. (Hg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, 90-100.

Szagun, G. (1993): Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. 5.Aufl. Weinheim.

Walthes, R. (1999a): Ich sehe Dich - ich bin hier. Überlegungen zu Blindheit und Sicht.

In: Schmelz, D. & Wachtel, P. (1999): Entwicklungen, Standorte, Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongreß 1998. Würzburg, 69-79. In: www.vds-bundesverband.de/material/kongress98/walthes.htm , 1-11.

Walthes, R. (1999b): Förderschwerpunkt Sehen.

In: Zeitschrift für, Heilpädagogik (50), 4, 165-170.

Wannenmacher, W. & Seiler, Th. B. (1985): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung: Theoretische, methodische und inhaltliche Fragestellungen.

>174<

In: Seiler, Th. B. & Wannenmacher, W. (Hg.) (1985): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio, 3-44.

Wannenmacher, W. & Seiler, Th. B. (1987): Begriffs- und Bedeutungsentwicklung.

In: Oerter, R. & Montada, L. (1987): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2.Aufl. München, Weinheim, 463-504.

- Warren, D.H.** (1994): Blindness and children. An individual differences approach. Cambridge, New York, Melbourne.
- Weinläder, H.** (1971): Zum Problem des "Verbalismus" bei Blinden.
In: Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen (91), 167-175.
- Wittgenstein, L.** (1921): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung.
In: Wittgenstein, L. (1960): Schriften. Frankfurt a.M.
- Wittgenstein, L.** (1953/1967): Philosophische Untersuchungen.
Frankfurt a.M.
- Wygotski, L. S.** (1934/1977): Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.
- Wyver, Sh.R.; Markham, R.; Hlavacek, S.** (2000): Inferences and Word Associations of Children with Visual Impairments.
In: Journal of Visual Impairment and Blindness (94), 4, 204-217.
- Zeppuhar, M.E. & Walls, R.T.** (1998): Knowledge of Concept Prototypes of Students Who Are Blind or Have Low Vision.
In: Journal of Visual Impairment and Blindness (92), 11, 812-822.
- Zimbardo, G. Ph. & Gerrig, R.J.** (1999): Psychologie. 7.Aufl. Berlin u.a.