

**Zeitschrift:** Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun  
**Herausgeber:** Lehrpersonen Graubünden  
**Band:** 8 (1948-1949)  
**Heft:** 3

**Artikel:** Kind und Sprache  
**Autor:** Pally, Cl.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-355699>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 26.11.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Kind und Sprache

Kinder sind Rätsel von Gott  
Und schwerer als alle zu lösen:  
Aber der Liebe gelingt's,  
Wenn sie sich selber bezwingt.

Hebbel.

Immer wieder finden sich in der Dichtung Loblieder über das Wunderwerk der menschlichen Sprache. Dies ist leicht verständlich und hat seine guten Gründe. Stellen wir uns einmal eine «sprachlose» Welt dar und denken wir uns diese Situation bis ins Einzelne zu Ende. Der Bedrückte kann sein Herz nicht ausschütten. Stumm muß er leiden, weinen. Der Begeisterte kann seinem Freudenrausch die Tore nicht öffnen. Wie traurig, allein freudig zu sein! Wer schon einmal in einer Taubstummenanstalt war, der spürte es bestimmt, was es heißt, nicht sprechen können, wie traurig eine stumme Welt ist. Mit welcher Sehnsucht verfolgen die Augen der Taubstummen jede Bewegung, auch die kleinste mimische Regung. Wie ganz anders ist doch die Stimmung in einem Blindenheim, wo man doch meinen würde, nicht sehen sei viel trauriger als nicht hören und sprechen können. Die Empirie zeigte auch eindeutig, daß die Wertsinnshemmung beim Taubstummen gewöhnlich auch in pädagogischer Hinsicht viel größere Schwierigkeiten stellt als beim Blinden. Durch diese kurzen Andeutungen wird uns bereits bewußt, welche eminente Bedeutung der Sprache zukommt. Besonders für uns Lehrer und Erzieher ist das Problem «Kind-Sprache» von besonderem Interesse.

Die neuesten methodischen Strömungen — es sei besonders die Ganzheitsmethode von Dr. A. Kern erwähnt — weisen mit allem Nachdruck darauf hin, daß die Kenntnis des Verhältnisses Kind — Gegenstand unumgänglich sei, wenn man in der Erziehung und Bildung eine dem Kinde angepaßte Methode «erfinden» wolle. Dieses Verhältnis aber gibt sich weitgehend durch die Sprache des Kindes kund. Seit dem Entstehen der Kinder- und Jugendpsychologie als Wissenschaft wurde immer wieder auf die Tatsache hingewiesen, daß das Kind nicht ein «kleiner Erwachsener» sei, sondern ein «eigengesetzliches Wesen». Trotz dieser Erkenntnis änderte man im Unterrichte herzlich wenig. Die Stoffpläne zeigen heute noch einen eher logischen als psychologischen Aufbau, genau wie zur Zeit der alten Lernschule. Wohl versuchte die Arbeitsschule unter Kerschensteiner, Gaudig, Scheibner u. a. m. im Unterricht mehr das Kind zu berücksichtigen als den Stoff. In Wirklichkeit wurden aber die ehemaligen Prinzipien übernommen und eine «alle Sinne erfassende Methode» verlangt, die schließlich doch nur objektiv gerichtet blieb. Damit soll selbstredend nicht behauptet werden, das Objekt müsse verdrängt und nur das Kind berücksichtigt werden. Nein, beide sollen ihren gebührenden Platz erhalten, Kind und Gegenstand. Aber die Struktur des dargebotenen Stoffes muß der Struktur des Kindes adäquat sein. Der Ausgangspunkt jeglichen Unterrichtes — um dies nachdrücklich zu betonen — ist die Erkenntnis, in welchem Verhältnis das Kind zum Stoff, zum Fache steht. Dies aber zeigt uns die Psychologie. Es gäbe noch zahlreiche Strömun-

gen aufzuzählen, die Versuche anstellten, das Verhältnis Kind — Sache nach bestimmten Systemen aufzubauen. Dies jedoch ist nicht meine Aufgabe in diesem Zusammenhang. Eines aber wird uns durch die «Methodenschlacht» des 20. Jahrhunderts bewußt, nämlich, daß die Individuen den Methoden Grenzen setzen, daß wir unvollkommene Menschen sind und bleiben. —

Diese kurzen Hinweise sollen einerseits die enge Mitarbeit zwischen Psychologie, Pädagogik und Pädagogie andeuten. Andererseits mögen sie auch die vorliegende Arbeit rechtfertigen, die die thematische Gestaltung der vorliegenden Nummer des Bündner Schulblattes keineswegs überschreiten möchte. Ich will in meinen Ausführungen versuchen, die Entwicklungspsychologie des Kindes mit besonderer Berücksichtigung der Sprachentwicklung darzustellen. Das Verhältnis Kind-Sprache aber muß stets berücksichtigt werden, ob wir nun den Aufsatz, das Lesen, das Schreiben oder den Fremdsprachunterricht behandeln.

### *Das Kind lernt sprechen*

Wie vor einem unlöslichen Rätsel stehen wir vor dem neugeborenen Kinde. Der erste Atemzug reizt den Neugeborenen fast reflexartig zum Schreien. Es sei jedoch betont, daß ein Vergleich des Kindes mit einer Reflexmaschine völlig verfehlt wäre. Das Kind besitzt nämlich eine strukturierte Seele. Experimentelle Untersuchungen aller Art zeigten eindeutig, daß man schon beim Neugeborenen eher von Reaktionen (besser noch wäre der Ausdruck «response» angloamerikanischer Forscher) als von Reflexen reden soll. Selbst dort, wo beim Kinde reine Reflexe auftreten, stehen sie im Dienste der Entfaltung und Erhaltung des Einzelwesens. —

Schon der erste *Schrei* des Kindes wurde in der Forschung ganz verschieden ausgelegt und gedeutet. Manche wollten darin einen Ausdruck des Entsetzens oder der Entrüstung sehen über die Enttäuschung des neuen Milieus. Andere aber wollten aus diesem Schreien einen Jubelruf über die Erlösung aus der unwürdigen Gefangenschaft, oder gar einen Triumphgesang des neuen Lebens heraushören. Sei dem wie es wolle! Der Säugling schreit weiter bei den verschiedensten Situationen und Empfindungen: bei Hunger, bei Schmerz, bei «grelle» Reizen oder Erschütterungen. Zunächst ist das Schreien wohl ein Ausdruck des Unbehagens. Durch reiche Erfahrung merkt das Kind aber, daß das Schreien ein Signal, ein Appell für die Mutter oder für die Pflegerin bedeutet. Die Verwertung der Erfahrung deutet schon auf das Vorhandensein strukturierter, seelischer Fähigkeiten, und aus diesem Grunde muß die postnatale Psychogenese verworfen werden. Genaue wissenschaftliche Untersuchungen zeigen auch mit aller Deutlichkeit, daß im neugeborenen Menschen sämtliche Anlagen, die sich später manifestieren, verankert sind. —

Schon in den ersten Lebensmonaten entwickelt sich neben dem Schreien auch das *Lallen*. Durch das Lallen zeigt das Kind sein Wohlbefinden und seine Freude an Stimmuskelübungen an. Das Lallen unterscheidet sich deutlich vom Schreien. Jede negative Affektbeteiligung fehlt. Zeitlich fällt die erste Vorstufe des Lallens in die 4.—7. Lebenswoche. Die Gründe, weshalb



die Kinder lallen, sind zunächst wohl physiologischer Art. Ein Beweis dafür ist darin zu sehen, daß auch das taubstumme Kind lallt, jedoch bald nachläßt, da es seine eigene Stimme nicht hört und dadurch des lustbetonten Reizes verlustig geht. Das Kind ahmt eben später im Lallen eigene Laute nach. So kommt es zu ganzen Lallmonologen. Es achtet aber auch mehr und mehr auf die Laute seiner Umgebung und ahmt auch diese mit einer immer größerwerdenden Sicherheit nach. Es entstehen etwa Verbindungen wie baba, papa, mama. Oft beziehen nun die hocheufreuten Eltern diese Bezeichnungen auf sich, obwohl dies vom Kinde aus gesehen nicht zutrifft. Lallmonologe bedeuten Unterhaltung des Kindes mit sich selbst. Bald aber beginnt es Worte nachzuahmen: es wird nachahmungstüchtig.

Durch eine ständige Entwicklung, deren Rythmus und Schnelligkeit von inneren Faktoren, weitgehend aber auch von äußeren Momenten abhängig ist, gelangt das Kind nach und nach zum *Sprachverständnis*. Dieses entwickelt sich rascher als die Sprechfähigkeit. Verstehen lernt das Kind auf assoziativem Wege. Die Mutter zeigt beispielsweise auf die Uhr und spricht: Tick-Tack. Das Kind sieht die Uhr, beobachtet die Bewegungen der Mutter, hört das Wort Tick-Tack und lauscht scheinbar aufmerksam auf das Ticken der Uhr. Alle diese Eindrücke assoziieren sich. Schon jetzt ist es ersichtlich, wie unendlich schwerer ein blindes Kind zur Sprache gelangt, weil eben bei ihm das Sehen fehlt. Welche Bedeutung aber gerade der Gesichtssinn für die Erlernung der Sprache hat, ist aus obigem Beispiel leicht verständlich. Auch Abrichtversuche, wie «handgeben, wie groß ist Bubi?, bitte, bitte, machen,» steigern das Sprachverständnis. So verstehen Kinder mit 1; 6 Jahren oft schon 50—90 Worte. Wohl wird dabei die Bekanntschaft der akustischen Gestalt vorherrschen und nicht das Verstehen des sprachlichen Gehaltes. —

Das Kind beginnt schon früh, wie wir bereits oben andeuteten, nicht nur Laute, sondern auch *Worte nachzuahmen*. Die zeitliche Grenze dafür wird etwa zwischen dem achten und dem neunten Monat sein. Weil aber seine Sprechorgane noch nicht voll ausgebildet, noch nicht voll funktionsfähig sind, werden viele Worte ganz eigenartig verstümmelt und mißbildet. Diese Nachahmungsperiode stellt jenen bedeutsamen seelischen Entwicklungszustand dar, wo die Anfänge des Denkens sich mit dem gefühlsmäßigen Leben und Erleben verbinden. Wer kennt wohl nicht die eigenartige Baby- oder Kindersprache! Viele Laute werden einfach ausgelassen: z. B. éti (Greti), udi (Rudi), yb (lieb), Tul (Stuhl), bume (Blume). Andere Laute, die noch nicht ausgesprochen werden können, werden ersetzt: Flölein (Fräulein), Blot (Brot), täts (Tätsch), slüsseli leiche (Schlüsseli reiche, Schlüssel geben). Das Kind schreitet bei diesen Verstümmelungen den Weg der geringsten Anstrengung. Dieses Stadium der Sprachverstümmelungen und Aussprachefehler wird als physiologisches Stammelalter bezeichnet. Es heißt so, weil dieses Stadium entwicklungsbedingt ist. Dauert es aber all zu lange (etwa länger als bis zum 5. Lebensjahr), dann soll dies für den Erzieher ein Warnsignal sein, das Kind zum Kinderarzt, zum Psychologen oder zum Sprachheillehrer zu führen.

Das Kind ahmt aber nicht nur Vorgesprochenes nach, sondern es betätigt sich auch als *Sprachschöpfer*. Dadurch wächst es sprachlich auf eine ganz neue Stufe. Die Dinge seines Milieus bekommen feststehende Namen. Jeder

Gegenstand wird für das Kind gleichsam durch das Wort. Die Welt entsteht neu durch Namen und Bezeichnungen. Den Worten entspricht etwas Gegenständliches. Für das Kind ist das Wort gleichsam der Gegenstand. Es zeigen dies deutlich die typischen Wortschöpfungen, die gewöhnlich das bezeichnen, was die Dinge tun oder was man damit tut. Solche Schöpfungen mit Funktionscharakter treten oft zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr auf z. B. rolle — rolle (Wagen, Velo, Fahrzeug), wau-wau (Hund), ein gießer (Milchkanne), die umdrehlala (Orgel auf dem Karussell), der farber (Anstreicher) usw.

Das Nachsprechen und das immer mehr zunehmende Spontansprechen des Kindes ist außerordentlich gefühlsbetont. Das Kind freut sich seiner Sprache. Leider wird es oft auf dieser Stufe von den Eltern sprachlich überanstrengt. Es muß immer wieder zeigen, was und wieviel es schon sprechen kann. Sobald wir aber das Kind im Nachahmen «forcieren», kann auch dadurch ein Unlustgefühl geweckt werden. Aus dem Lachen der Umgebung merkt das Kind bald, daß etwas bei ihm nicht ganz in Ordnung ist. Es will eben mehr sagen, als was es sprechen kann. Wer sprechenlernende Kinder genau beobachtet, erkennt die dadurch entstandene und stark gefühlsbetonte *Sprechnot* deutlich. Das Kind ringt um die Laute und Lautgebilde. Dieses Ringen ist aber sehr unlustbetont. Das Verhalten des Kindes verrät dies deutlich. Stark gesteigert wird diese Unlust öfters durch das Auslachen, Nachäffen oder gar durch das Tadeln der Erwachsenen. Durch diese bisherigen Ausführungen zeigt es sich klar, daß das Gefühl, der Affekt der Wecker der Sprache ist. Das Gefühl kann sich aber nicht nur fördernd, sondern auch hemmend auf die Sprache auswirken, wie eben kurz angedeutet wurde. Bei einem leicht überreizbaren Nervensystem und Gehirn kann diese Hemmung von bleibendem Schaden sein. Aus der Sprechscheu und aus dem unlustbetonten Stocken kann leicht eine dauernde Störung, das Stottern entstehen. Der Affekt schafft die Sprache. Er kann sie aber auch stark schädigen oder gar wieder zerstören. Dies zeigt sich besonders in der hysterischen Aphasie, die nicht organisch sondern psychogen verursacht wird.

Von den *Wortarten* treten zunächst in der Sprachentwicklung das Dingwort, das Tunwort, das besitzanzeigende Fürwort und erst etwa Ende des 3. Lebensjahres das persönliche Fürwort «ich» auf. (Erstes Trotzalter!) Wenn wir die äußere Form der Sätze betrachten, so schreitet die Satzentwicklung vom Einwortsatz (ein Wort bedeutet einen ganzen Satz) zum Zweiwortsatz (meistens im vierten Halbjahr) zum Drei- und Mehrwortsatz fort.

Das Aneignen der kindlichen Sprache wird auch durch den Drang, alles mögliche zu fragen, stark gefördert. Man spricht von einem ersten *Fragealter*, welches allgemein zwischen 1; 5 und 1; 7 Jahren beginnt. Das Kind fragt nicht nur isse, isse (was ist das?), weil es entdeckte, daß jedes Ding einen Namen hat. Es will nicht so sehr wissen, *wie* ein Ding heißt als vielmehr *was* ein Ding sei. Es will sich den Gegenstand erobern. Die eigentlichen Fragen treten jedoch viel später auf. Den Höhepunkt kindlicher Fragetätigkeit stellen wir zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr fest (zweites Fragealter). Die Fragen bedeuten hier schon eine Sinnentnahme aus dem Objekt. Da tauchen neben den schon früher gebrauchten Was- und Wofragen auch die Wann-, Wozu- und Warumfragen auf. Jede kindliche Frage ver-



langt psychologisch und pädagogisch gesehen eine Antwort. Diese soll kurz, wahr und sprachlich richtig sein. Die Frage bildet ja eine sehr willkommene Gelegenheit, auf das Kind erzieherisch einzuwirken. Verlauche nie eine kindliche Frage, auch wenn sie in deinen Augen töricht scheint!

Durch diese kurzen Hinweise sind die Grundelemente der Spracherlernung und -entwicklung gegeben. Von hier an geht der Aufstieg scheinbar viel schneller und müheloser als bis anhin. Aus dem Dargelegten ist ersichtlich, welch entscheidender Einfluß vom *Milieu* auf die Sprache des Kindes hinüberstrahlt. Wenn viele Kinder in einem verschiedenen Zeitpunkt sprechen lernen, so ist weitgehend die Umwelt daran schuld. Die soziale Wärme in der frühen Kindheit ist auch für die Sprachentwicklung sehr wichtig. Schlimm steht es gewöhnlich bei Kindern, wo das Pflegepersonal in den ersten Lebensjahren oft wechselt. H. Hetzer zeigte durch weitgehende Untersuchungen, daß gepflegte Kinder den entscheidenden Schritt ins Reich der Sprache um volle sechs Monate früher tun als ungepflegte. Noch größer ist der Unterschied bei der Feststellung des Wortschatzes in einem bestimmten Alter. Drei Monate später tritt beim ungepflegten Kinde das Fragealter auf. Sechs Monate später vollzieht sich der Uebergang vom Einwortsatz zum Zweiwortsatz. W. Stern stellt sogar fest, daß zwischen dem dritten und dem siebenten Lebensjahr der Vorsprung der gepflegten Kinder acht volle Monate betrage. Wichtig ist es aber zu wissen, daß dieser sprachliche Rückstand bei den ungepflegten Kindern sich auch in der ganzen übrigen Entwicklung des Kindes bemerkbar macht.

### *Die Sprachentwicklung in der Schulzeit*

Die große Zahl schulaltriger Kinder, die jährlich wegen körperlicher oder geistiger Unreife von der Schule zurückgestellt wird, zeigt mit aller Deutlichkeit, daß mit der gesetzlichen Feststellung des Schuleintrittsalters allein die Schulreife eines Kindes nicht erfüllt ist. Damit ein Kind schulreif sei, muß es einen ganz gewissen psycho-physischen Entwicklungszustand erreicht haben. Die wichtigsten Merkmale der Schulreife sind etwa folgende: (nach G. Strebel, siehe Literaturangabe)

In sozialer Hinsicht:

#### 1. Sachliche Einstellung gegenüber der Umwelt.

Das Kleinkind ist in seinem ganzen Erleben stark subjektiv gerichtet. Sein und Schein werden noch nicht unterschieden. Die Dinge werden subjektiv beseelt. Das Kind lebt im Mittelpunkt einer kleinen Welt von Dingen und Personen, denen es selber immer wieder neue Bedeutungen verleiht, die es aufbaut und formt je nach Gefallen. Zwischen Idee und Wirklichkeit ist noch keine Diskrepanz. Völlig anders sieht der ABC-Schütze die Welt, wenn er schulreif ist. Er zeigt ein mehr sachliches Denken. Dieses bildet sich nach O. Kroh etwa vom 4.—8. Lebensjahr. Das Kind zeigt eine gewisse Ueberlegung und ist «vernünftiger» geworden. Es will nicht mehr etwas in die Dinge hineinlegen, sondern es will wissen, wie die Dinge sind. Objektive Momente sind ausschlaggebend. Am deutlichsten zeigt sich die-

ser Wandel in der Kinderzeichnung. Diese Umstellung ist aber für die Schulreife nötig, denn der Unterricht verlangt nicht «Ich-» sondern Sachbezogenheit.

2. Werkreife und Aufgabewilligkeit.

Die Wendung geht hier vom Spiel zur Arbeit als Spiel. Nicht reines Funktionsspiel, welches jeder Zeit abgebrochen werden kann, steht an erster Stelle in dieser Periode, sondern Herstell- und Konstruktionsspiele, die auf das Produkt hinzielen. Diese Werkreife zeigt sich auch in der Bereitschaft des Kindes, Schwierigkeiten zu überwinden. Das Kind ist auch bereit, fremdgestellte Aufgaben auf sich zu nehmen. Kinder, die den Schritt vom Spiel zum Ernstcharakter der Arbeit und der Aufgabenstellung noch nicht vollzogen haben, sind schulunreif.

3. Fähigkeit zur Einordnung in die Gemeinschaft.

Bis zum dritten Lebensjahr nehmen die Kinder im Spiel nur wenig Kontakt miteinander. Sie spielen getrennt neben einander. Jedes Kind ist (nach Kuhn) so stark mit seinem Spielzeug als einem lebendigen Wesen verbunden, daß es den Kontakt mit anderen Kindern noch gar nicht nötig hat. Nach und nach aber wächst der Hang zur Gruppe. Mit 5 und 6 Jahren bemerken wir, daß bei Kindern der Hang zur Dreier- oder Vierergruppe sehr stark ausgebildet ist. Kinder, die aber in ihrer sozialen Situation in der Erfüllung ihrer eigenen Wünsche nicht verzichten gelernt haben, versagen oft infolge mangelnder Gemeinschaftsfähigkeit. (Gefahr der Einkindfamilie!)

Auch die intellektuelle Reife steht selbstredend im engen Kontakt mit der sozialen Reife. Darunter versteht G. Strebel folgende Merkmale:

1. Denkfunktionen, Symbolverständnis.

Der schulmäßige Unterricht verlangt bereits ein gewisses logisches Denken und eine gewisse Kausalerfassung. Die Eigentümlichkeiten der Denkfunktionen zeigen sich aber in den Interessen. Das Kind dieses Alters experimentiert und probiert. «Was ist das?» Was geschieht dort? Was kann man damit machen?, sind die häufigen Fragen dieser Stufe. Es will die Summe der Erfahrungen erweitern. Es will die Dinge nicht übermittelt bekommen, sondern selber anschauen und ausprobieren. (Anschauungsunterricht!) Allerdings steht das Kind noch immer selber im Mittelpunkt seiner Welt. Im Zusammenhang mit der Lernbegierigkeit der Schulneulinge steht auch die erwachende Lust am Zeichnen, an Zahlen und an geschriebenen Worten. Dies deutet aber schon auf Reifung des Symbolverständnisses hin. Zur Schulreife gehört auch ein gewisses Relationsverständnis. Alle diese Denkfunktionen werden in den sprachlichen Äußerungen deutlich. Durch das Erfahrungsammeln wird der Wortschatz des einzelnen Kindes bereichert, die Sprechfertigkeit gefördert. Es zeigt sich eine allmähliche sprachliche Differenzierung.

2. Gedächtnis und Entnahmefähigkeit.

Bis zum vierten Lebensjahr läßt sich das Kind selten in seinem Formen und Schaffen von einem Vorbild leiten. (Buchstaben formen oder nach einer Vorlage mit Klötzchen bauen.) Bei der Schulreife jedoch ist dies sehr wichtig. Die Nachahmungsfähigkeit — gewöhnlich Entnahmefähig-



keit genannt — ist für den Unterricht unerläßlich: nachzeichnen von Zahlen und Buchstaben, vergleichen, verbessern, sinnvolles Behalten, reproduzieren usw.

3. Willkürliche Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer. Wie die Erfahrung zeigt ist die verschiedene Höhe der Aufmerksamkeitshaltung weit weniger eine Folge der Altersdifferenzierung von einem Jahr, als vielmehr die Folge der erzieherischen Einwirkung des Hauses, der Schule oder beider. Daraus folgt die Forderung nach einer frühen, diesbezüglichen Beeinflussung.

Wenn man nun zusammenfassend die Merkmale der Schulreife betrachtet, so könnte man sie auch als «Bildbarkeit in der Gruppe» bezeichnen. Die Schulreife gesamthaft zu charakterisieren schien mir sehr wichtig, denn alle diese Merkmale zeigen sich irgendwie in der Sprachentwicklung dieser Stufe. Daraus ist auch die Aufgabe der Erzieher am Anfang der Schule in sprachlicher Hinsicht leicht ersichtlich. Die hohe Bedeutung der Märchen, vom Lehrer in einem leichtfaßlichen, lebendigen Kleide dargeboten, ist für diese Stufe unabstreitbar. Die Vernachlässigung dieser elementaren Pflicht rächt sich im Laufe der Schuljahre bitter.

Die weiteren Aufgaben der Schule dem Kinde gegenüber, sei dies in erzieherischer oder bildender Hinsicht, brauchen hier nicht weitläufig dargelegt zu werden. Diese müssen jedem Lehrer bewußt sein, ihn erfassen, erfüllen und begeistern. Wo dies nicht zutrifft, soll der Lehrer so ehrlich sein und sich selbst als Fehlresultat der Auslese betrachten. Auf die Aufgabe der Schule im Hinblick auf die sprachliche Beeinflussung des Kindes kann an dieser Stelle nur hingedeutet werden, damit den Lesern nicht zuviele «selbstverständliche» Dinge dargereicht werde. Wichtig ist die Erkenntnis, daß die Sprache von nun an viel stärker auf optischem Wege bewußt wird als bis anhin. Den Entwicklungsstand des Kindes als Individuum ständig vor Augen haltend, soll der Lehrer die ihm anvertrauten Schüler bei jeder Gelegenheit sprachlich erziehen und bilden. Der Sprachschatz soll erweitert und vertieft werden, denn Sprachbildung ist Persönlichkeitsbildung!

Trotz aller Wendung zum Objekt ist der Schulneuling noch immer stark egozentrisch gerichtet. Von 9—12 Jahren aber fesseln die Sachen immer stärker den kindlichen Geist. Das ich-betonte Interesse wendet sich immer mehr zum objektiven, sachlichen Interesse. Treffend charakterisiert Meumann diese Wendung durch die Worte: «Die Entwicklung geht hier von der phantastischen Synthese zur Analyse des Gegenstandes. Der Sinn für das Märchenhafte, Phantastische schrumpft stark zusammen. Den Samichlaus, das Christkind, den Osterhasen, die jeweils die Kinder beschenken, betrachtet der 9—12jährige Bub mit viel nüchternem Blick als wir es oft annehmen. Für die Gesamterziehung überhaupt und für die Spracherziehung im besonderen ergeben sich aus solchen entwicklungsbedingten Tatsachen ungemein wichtige Fingerzeige, wie das Kind weiterhin zu behandeln ist. Die Schüler dieser Stufe zeichnen sich durch eine erstaunliche Aufnahmefähigkeit aus. Jede Wissensbereicherung wird mit Freuden entgegengenommen. Dies zeigt sich auch in der Sammelwut der Schüler dieser Stufe. Welch Geheimnisse birgt nicht alles die Hosentasche eines elfjährigen Buben! Der Schüler dieses



Alters will alles ausprobieren, auseinandernehmen, will überall hineingucken, will alles betasten, um es «zu besitzen». Diese hohe Aktivität wird in den meisten Fällen unterstützt und erleichtert von einer eisernen Gesundheit. H. Hetzer weist in diesem Zusammenhange darauf hin, daß es kaum eine Lebensperiode beim Menschen gebe, in welcher der Körper so widerstandsfähig und so abwehrbereit gegen Krankheiten sei, wie gerade das Alter von 10—12 Jahren. Sogenannte «Sorgenkinder» sind ebenfalls in diesem Alter relativ selten. Bei all diesen Voraussetzungen ist es nicht eine Zufälligkeit, sondern eine psychologisch wohlfundierte Ueberlegung, daß die romanischen Schulen unseres Kantons gerade auf dieser Stufe die erste Einführung in die deutsche Sprache vermitteln. —

Um das 13. Lebensjahr kündigt sich eine neue Entwicklungsperiode an. Es ist die Zeit der Vorpubertät und Pubertät. (Zweites Trotzalter!) Typisch für diese Zeit ist eine völlige psycho-physische Desorientierung, eine starke negative Haltung gegenüber der bisher anerkannten Autorität u. a. m. Abenteuer-, Macht- und Geltungstrieb machen sich besonders bemerkbar. Das Verhältnis Kind-Umwelt wird ein völlig anderes. Besonders gut zeigt sich dies in den Aufsätzen. Eine Armut im Detail und in der Anschauung macht sich darin kund. Es fällt dem Schüler schwer, das was er sagen möchte, in Worte zu kleiden. Die Umwelt wird mehr und mehr in der Relation der Dinge zueinander angeschaut und erlebt. (Relationsstadium) Der Schüler beginnt auch sich selber zu beobachten. Die Introspektion erwacht. Die Fähigkeit zu einem mehr abstrakten Denken wird wach. In seiner Desorientierung sucht der Pubertierende krampfhaft nach einem Vorbild, nach einem Helden, der ihm wegweisend sein soll. (Heldenalter!) Besonders wichtig ist es in dieser Zeit dem Schüler eine sprachliche Zucht zu bieten, jedoch ohne seine ohnehin stark nach Innen gekehrte Haltung noch zu vergrößern.

Diese Fingerzeige auf die wichtigsten Momente der Psychologie des Schulkindes sollen den Zweck haben unsern Blick auf eine ganzheitliche Schau der Entwicklung zu richten, auch wenn eigentlich hier nur die Sprach-erziehung im Vordergrund steht.

Unsere gedrängte, nur die wesentlichsten Punkte der Sprachentwicklung berücksichtigende (und daher unvollständige) Darstellung abschließend, soll noch kurz auf den *Wert der Sprachpflege* hingewiesen werden. Die Sprache ist Ausdruck der Seele. Daher sollten Familie, Schule und Straße des Kindes willen sprachlich sehr sorgsam sein. Nie sollte ein rohes Wort des Kindes Ohr treffen. Mit frohem Mute und warmer Liebe soll die Mutter die ersten Sprechversuche des Kindes anregen durch Plaudern, Singen, Bilderbetrachten usw. Das seelische Erleben des Kindes wird dadurch bereichert und veredelt. Durch richtige Spracherziehung wird der Boden vorbereitet, in dem später Liebe zur Muttersprache heranwächst, wo Liebe und Achtung zur Heimat keimen. Spracherziehung ist Heimerziehung! Die gepflegte Sprache wirkt notwendig auf das Innere des Menschen zurück. Dies wird uns vor allem bewußt, wenn wir das Negativum einer guten Sprache betrachten, also mit sprachgestörten, sprachgehemmten oder gar sprachlosen Kindern zu arbeiten haben. Vergessen wir also eines nicht: Sprache ist seelischer Ausdruck. Spracherziehung ist eine Hochschule der Charakterbildung!

Zum Schlusse sei noch folgendes wiederholt: Die ganze Zusammenfassung ist sehr lückenhaft und mußte es des großen Umfanges des Stoffes wegen sein. Das Ziel war, eine allgemeinverständliche Darstellung zu bieten, die in allen Erziehern das Verständnis für das Kind und sein Verhalten wecken soll. Soll ich dem Kinde in der Erziehung und Bildung helfen, so muß ich es zuerst kennen. Wenn an dieser Stelle im allgemeinen auch nur die Sprachentwicklung berücksichtigt wurde, dürfen wir trotzdem nicht vergessen, daß nicht nur das Sprechen oder das Wollen oder das Denken oder irgendein Teilgebiet psychischer und physischer Art beeinflußt werden kann, ohne irgendwie die Ganzheit, den ganzen Menschen zu treffen. Diese ganzheitliche Schau wollen wir aber in der Erziehung stets wahren.

Cl. Pally, Curaglia.

### Literatur

- Bühler Ch., Kindheit und Jugend, Genese des Bewußtseins, Leipzig, <sup>3</sup> 1931.  
Hanselmann H., Einführung in die Heilpädagogik, Zürich, <sup>3</sup> 1946.  
Kramer J., Wenn Kinder stammeln, Heft 12 aus: Bedrohte Jugend — Drohende Jugend, herausgg. von Dr. Spieler, J. Olten, 1945.  
Kroh O., Die Psychologie des Grundschulkindes, Langensalza, 1930.  
Schneider P., Wenn Kinder und Jugendliche stottern, Heft 13 aus: Bedrohte Jugend — Drohende Jugend, Olten, 1946.  
Spieler J., Deines Kindes Sprache, Sprachpflege und Sprachstörungen, Heft 4 aus: Bedrohte Jugend — Drohende Jugend, Olten, <sup>2</sup> 1945.  
Stirnimann E., Psychologie des neugeborenen Kindes, Zürich und Leipzig, 1940.  
Strebel G., Das Wesen der Schulreife und ihre Erfassung. Arbeit aus dem Heilpädagogischen Seminar der Universität Fribourg, Solothurn, 1946.

## Alte und neue Wege im Fremdsprachenunterricht

Das 19. Jahrhundert brachte die neue Philologie. Den Anhängern der neuen Wissenschaft schien der Fremdsprachenunterricht zu wenig gründlich. Man glaubte daher, die Methode, die im Lateinunterricht zur Anwendung kam, auch bei der Erlernung der neuen Sprachen befolgen zu müssen. Dabei nahm man gar keine Rücksicht auf das eigentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts, welches dahin geht, den Schüler mit der fremden Sprache und nicht bloß mit den grammatikalischen Formeln vertraut zu machen. Die Grammatik war Selbstzweck. Und dennoch war die grammatikalische oder synthetische Methode allgemein anerkannt. Sie wurde nicht nur an der Mittelschule, sondern auch in der Volksschule befolgt, unbeachtet dessen, daß diese den Schüler unmittelbar für das praktische Leben vorbereiten soll. In Deutschland war Prof. Dr. Karl Ploetz einer der Hauptvertreter dieser Methode im Fremdsprachenunterricht. Seine Lehrbücher fanden allenthalben die beste Auf-