

13. Kapitel

Die Entwicklung der Sprache

Wilhelm Salber

I. Überblick

1. Die Entwicklung der Sprache und ihre Probleme

Die Entwicklung der Sprache ist ein fast idealer Gegenstand der psychologischen Forschung. In ihr spiegelt sich seelisches Werden und seelischer Zusammenhang an objektivierbaren Gebilden.

Man kann die Sprachentwicklung nicht richtig verstehen, wenn sie als Festigung eines unabhängig von anderen seelischen Geschehnissen zurechtgemachten Zeichensystems betrachtet wird oder wenn man in ihr nur das Wachsen einer isolierbaren Fähigkeit unter vielen anderen sieht. In die Entwicklungs- und Aufbauprozesse des seelischen Lebens ist das Sprachliche vielmehr als ein entscheidender Angelpunkt eingefügt. Das Seelische, so wie es ist, fordert notwendig die Sprache an bestimmten Stellen der seelischen Entwicklung; die Sprache entsteht aus der Eigenart seelischer Verknüpfungen heraus, fügt Zusammenhänge und faßt sie auf, sie setzt Verhalten in Bewegung und schließt es ab. Nur mit Hilfe der Sprache bildet sich das Seelische in seiner Welt. Daher ist die Entwicklung der Sprache nur darstellbar, wenn ständig die Sprache auf die Gesamtentwicklung des Heranwachsenden und die Gesamtentwicklung auf die Sprache bezogen wird.

Die Metamorphose der Sprache weist hin auf die seelische Metamorphose überhaupt. Tatsachen, die die Erforschung der Sprachentwicklung zutage brachte, haben stets Bedeutung für ein allgemeineres Problem — neben dem Wert, den sie bergen, weil sie das Wissen um seelische Daten der Sprache und ihrer Entwicklung erweitern. An der Entwicklung der Sprache kann mit Hilfe „ausgezeichneter“ seelischer Gebilde das Werden von Seelischem mit all seinen Problemen und Motiven, seinen Regeln und Zusammenhängen studiert werden. Im folgenden wird versucht, die Ergebnisse des Erforschens menschlicher Sprachentwicklung jeweils um das „Problem“ seelischer Wandlung anzuordnen, das die aufgewiesenen Tatsachen in ihrer allgemeinspsychologischen Bedeutsamkeit verständlich macht; dadurch gerät die Darstellung nicht in Konflikt mit den verschiedenartigen Einteilungen der referierten Autoren.

Von solchen Problemen her gesehen ordnen sich die ersten vorsprachlichen und sprachlichen Erscheinungen um die Frage: was geschieht, was muß sogar notwendig geschehen, damit ein seelischer Vorgang wie die Sprache in Gang

kommt? So ist von Sprachgrundlagen und Sprachwurzeln, von den verschiedenen Funktionen der Sprache die Rede, von Vorgängen, in denen bestehende Verbindungen gelöst oder verfestigt werden, neue seelische Einheiten und Formen zustande kommen. Die Tatsachen des ersten Lebensjahres und ihre verschiedenen Deutungen erfaßt man am besten, wenn man sich klar macht, daß es dabei um Prozesse und Zusammenhänge geht, aus denen ein bestimmtes Können — die Sprache — Gestalt gewinnt.

Die Daten, die zu Beginn des zweiten Lebensjahres beobachtet werden, reihen sich um ein anderes Problem: um die Form, die Funktionen und das Wesen der Sprachinhalte, die „Einwortsätze“ genannt werden. Intentionalität, Symbolik der Sprache, das Eingefügtsein in seelische Geschehniseinheiten sowie seelische Gesamtqualitäten und Gesamtsituationen werden nun bei der Deutung der sprachlichen Erscheinungen diskutiert. Bei der dann folgenden Entfaltung dieser Ansätze zur Sprachbildung kristallisiert sich aus den neuen Befunden die Frage, worin die „Fortschrittsmotive“ der Sprache liegen und nach welchen Regeln die Sprache sich durchgliedert. In Verbindung mit diesem neuen Problem muß auch auf die Hemmungen der Sprachentwicklung eingegangen werden.

Vom zusammenhängenden Sprechen des Kindes aus, das ihm möglich wird, wenn der Wortschatz und die Wortformen sich erweiterten, hilft wiederum eine andere Frage das in der weiteren sprachlichen Entwicklung zu Beobachtende verstehen: welche übergreifenden Formen tragen die Ausbildung der einzelnen sprachlichen Erscheinungen? Organisationsformen, Schemata und Muster, das Sprachgefühl, die Altersmundart sind Interpretationsbegriffe dieser Phase. Hat der Heranwachsende das Niveau der Erwachsenensprache erreicht, wird schließlich ein Problem für die Gruppierung und Deutung der Tatsachen wichtig, das sich gerade in dieser, der Erwachsenen-Phase der Sprachentwicklung gut beobachten läßt. Es ist das Problem der Gesamtwandlung und Veränderung von Sprachstilen. Die Beziehungen der Sprache zu „kontrapunktisch“ entsprechenden Bedeutsamkeiten, zur Persönlichkeit und zur Welt des Sprechers oder Schreibers sowie die Motive und Formen der Sprachmetamorphose lassen sich in diesem Zusammenhang erörtern.

2. Der gegenwärtige Stand der psychologischen Erforschung der Sprachentwicklung

Die eben skizzierte Reihenfolge der Darstellung sprachlicher Tatsachen zeigt in etwa auch die Entwicklungsrichtung der psychologischen Untersuchungen zur Sprachentwicklung an.

Im Laufe der Zeit wandte sich die Psychologie von der Untersuchung der Kleinkindzeit stärker der Untersuchung der „entwickelten“ Sprache zu; man beginnt, sich mit der Entwicklung der Sprache bis hin zur Alterssprache zu beschäftigen. Von der Suche nach den Sprachwurzeln ging man immer mehr über zur Suche nach den Motiven, von der Analyse der Elemente oder Züge der Sprache zur Untersuchung der tragenden Ganzheiten und Gesamtsituationen, von der Registrierung der Wortformen zur Feststellung übergreifender seelischer Formen. Die Wandlung der sprachlichen „Symbole“, die Zusam-

menhänge zwischen Gesamtentwicklung, Weltbild und Sprache, die Einflüsse, denen die Sprache unterliegt, rückten stärker in den Vordergrund [Gehlen, Hetzer (37), Kainz (44), Langeveld, Piaget, Werner].

Außerlich ist diese Entwicklung z. Zt. noch dadurch gekennzeichnet, daß die Arbeiten, die für die Darstellung hier herangezogen werden konnten, gegen die letzten Kapitel hin immer dünner gesät sind.

Die Tatsachenerhebungen, die auch auf dem Gebiete der Entwicklungspsychologie der Sprache meist erst den neuen Problemstellungen folgten, weisen gegenüber den ersten Studien über die Sprachentwicklung, die in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts einsetzten (Lindner, Preyer, Scupin, Taine), heute eine gewisse Vervollständigungs- und Sicherungstendenz auf. Das zeigt sich in den Bemühungen, möglichst repräsentative Gruppen zu untersuchen und Längsschnittstudien an einer größeren Anzahl von Kindern durchzuführen wie in der Verfeinerung der Untersuchungsmethoden in Hinsicht auf wissenschaftliche Objektivierung durch phonetische Messungen, Anwendung geeicherter Sprachtests und quantitative Messungen. Man sucht genau kontrollierbare experimentelle Situationen zu schaffen, Korrelationen zwischen verschiedenartigen Sprachmessungen untereinander und zwischen Sprache und anderen psychologisch wichtigen Tatbeständen herzustellen, vereinzelt auch zu Analysen der Gesamtsituation und ihres „dynamischen Ablaufszueinanders“ (Gottschaldt) vorzudringen. Bemühungen um eine einheitliche Nomenklatur und Begriffsbildung wollen insbesondere die Mißverständnisse aus terminologischen Gründen beseitigen (Anger und Bargmann, Gesell, McCarthy, Neuhaus, Obrig, Tischler).

Während Meumann 1903 vierunddreißig Titel anführte, weist 1952 die teilweise mit kurzen Anmerkungen versehene Bibliographie von Leopold über 1200 Titel auf, die sich zudem fast nur auf die Kindersprache beziehen.

II. Die Entstehung der Sprache

(Vorsprachliche Äußerungen)

1. Bedingungen, Voraussetzungen, Funktionen der Sprache

Die frühesten Daten, die mit „Sprachlichem“ zusammenhängen, beobachteten amerikanische Psychologen an Föten: sie stießen leichte Schreie aus. Man schloß daraus, daß bestimmte Mechanismen für die Lautproduktion schon vor der Geburt in Bereitschaft seien (McCarthy).

Damit wird den Föten aber noch nicht eine „Sprache im Kleinen“ zugeschrieben; es handelt sich lediglich um eine „Voraussetzung“, die später von dem Sprach-Geschehen aufgegriffen und einbezogen wird. Ähnlich weist auch der Geburtsschrei auf eine Vorbedingung der Sprache — im weiten Sinne — hin, auf die normale Atmung und die Oxygenation des Blutes. Doch steht man heute, wenn auch die Lehre vom Geburtstrauma in der Psychoanalyse eine Rolle spielt, im Schrei des Neugeborenen nicht mehr das „Entsetzen des Geistes über das Unterworfensein unter die Natur“, das

der Hegelianer Michelet darin zu bemerken glaubte (33). Andere Bedingungen für die Entwicklung der Sprache liegen in der biologischen und anatomischen „Sonderstellung“ des Menschen begründet: Entlastung des Mundes, Veränderung in der Anatomie der Großhirnrinde (Gehlen, Hofstätter, Portmann). In solchen Grundtatsachen des menschlichen Lebens überhaupt sind wichtige Vorgegebenheiten und Stützen der Sprachbildungsvorgänge zu finden.

Meumann und Gutzmann sahen zum Verständnis des inneren Sprachaufbaus noch eine Reihe weiterer Voraussetzungen für nötig an, die Entwicklung des Gehörs, des Gesichts, der Motorik und Ideomotorik, ferner eine „ideelle“ Entwicklung und die Ausbildung verbindender Bahnen. Besonders von Ausfallserscheinungen her lassen sich diese Voraussetzungen entwickeln.

Neben diesen Angaben über „Eingangspforten“ der Sprache finden sich, meist eingeführt in Überlegungen über den Ursprung der Sprache, Aussagen über eigentümlich seelische Grundlagen. Für Gutzmann, Jodl, Wundt ist der Affekt, die Gemütsbewegung der Vater der Sprache; die ursprünglichen sprachlichen Ausdrucksbewegungen übernehmen später auch die „Mitteilung“. Demgegenüber betonen Dewey und Marty mehr die sozialen Bedürfnisse als Ursprungsmotive der Sprache; Beobachtungen an ausgesetzten Kindern schienen diese Annahme sehr zu stützen. Erdmann, Humboldt, Lazarus legen schließlich besonderen Wert auf die Beziehungen der Sprache zur Auffassung und geistigen Tätigkeit, deren Organ die sprachlichen Prozesse und Formen seien.

Indem er die verschiedenen als „Wurzeln“ der Sprache charakterisierten seelischen Grundlagen zu „Funktionen“ erklärt, sucht K. Bühler diese Ansätze zusammenzufassen. Kundgabe, Auslösung, Darstellung sind seine Kategorien. Seelische Zustände drücken sich aus als Kundgabe, wirken auf andere ein als Auslösung, während die Sprache im Abzielen auf Gegenstände Darstellungsfunktion erhält. Ähnlich will Snell eine „Morphologie“ der Sprache entwerfen, die von den Urformen des Sinns — Wirkung, Ausdruck, Darstellung — ausgeht und diese Motive sich abwandeln und entfalten läßt bis hinauf in die abstraktesten Formen philosophischer Rede. Die Urfunktionen sind anfänglich vereint; Differenzierungen erfolgen unter Führung eines der drei Momente.

W. Stern weist auf eine wesentliche seelische Voraussetzung der Sprache noch ausdrücklicher hin (86): Sprechen geht hervor aus Triebregungen, in deren diffuse Betätigung es anfangs noch eingebettet ist. Allmählich isoliere die Sprache sich dann zu selbständiger Tätigkeit. Für Stern ist die Sprache das Werkzeug der Entfaltung des Vorstellungs-, Gefühls- und Willenslebens; sie führe zum Mitmenschen und ermögliche erst alle selbständige Denktätigkeit. Die Sprache beruht nach Stern auf dem Zusammenwirken äußerer Eindrücke mit inneren Anlagen.

Die hier angedeuteten Zusammenhänge werden sich beim Aufweis der einzelnen sprachlichen Erscheinungen weiter klären.

2. Schreien und Lallen

Nach Stern nähert sich das Kind der Sprache von drei Seiten her: von der Ausdrucksbewegung des Lallens, dem sinnlosen Nachahmen und dem sinnvollen Reagieren auf Gesprochenes. Die Ausdrucksbewegungen gehen den anderen voraus; die „Symbolik“ des Schreiens, die „Symbolik“ der Lallwörter beruht darauf, daß innere Erlebnisse sich nach außen in Bewegung umzusetzen streben.

Schreien ist ein „phonetisch monotoner“ [K. Bühler (9)] Ausdruck des Mißbehagens. Neben a-, ä-, ö- und u-Lauten finden sich viele h-ähnliche Laute, die von daher verständlich sind, daß die Sprechorgane zugleich Atmungsorgane sind (McCarthy) — wiederum ein Hinweis auf das Eingebundensein der Sprache in die Lebenserscheinung überhaupt. Das Kind lernt auch, daß Spannungszustände wie Hunger erträglicher werden, wenn es Laute von sich gibt (Hofstätter); die Spannung „steuert“ dann das lautliche Geschehen (Tischler).

Das Schreien ist zuerst reflexartig an Instinktsmechanismen gebunden. Später erhält es Ausdrucks- und Signalwert; die anfangs ungezielten Lautäußerungen werden „Auslösung“ auch der Intention nach: absichtsfreie Unlustreaktion wandelt sich in zweckmäßig eingesetzte Steuermechanismen (Kainz); die Umgebung wird auf die kindlichen Bedürfnisse aufmerksam. Meumann schien der Zwang, der das Kind zum Sprechen bringt, nicht irgendein sprachliches Entwicklungsgesetz zu sein, sondern der Drang, seine Bedürfnisse der Umgebung verständlich zu machen.

Vom zweiten, dritten Monat an findet sich lautlicher Ausdruck für Wohlbehagen; bald fügen sich die Laute in behaglichen Situationen in endlose Reihen. Selbstgenügsam spielt das Kind mit seinen Artikulationen, die Laute werden mannigfaltiger, und es kommt zu Lallmonologen, in denen die Laute „geführt“ werden. Die Sprache beginnt sich auszubilden zu einer „superstrukturellen Überformung ursprünglicher Ausdrucksvornahmen durch höhere Verfahrensweisen“ [Kainz (49)]. Damit beginnen sich spracheigene Gliedungsvorgänge und Mechanismen abzuzeichnen (Bühler, Gehlen, Hansen, Stern).

Für die Sprechbewegungen liefert das Lallen gleichsam das „Rohmaterial“ [K. Bühler (9)]; Ch. Bühler weist darauf hin, daß Lallen gleichzeitig mit der Aktivität in Nachahmung und Gedächtnisleistung einsetzt (7). Dagegen sprechen amerikanische Forschungen mehr von einem zyklischen Wechsel zwischen Sprachaktivität und anderen seelischen Aktivitäten (Gesell, McCarthy). Über die Lautentwicklungsreihen sind verschiedene Theorien aufgestellt worden, die durch die neueren phonetischen Untersuchungen teils ergänzt, teils bestätigt wurden. Am einleuchtendsten erscheinen Überlegungen von Jespersen und McCarthy, die von einer Verknüpfung der Lautentwicklung mit der Gesamtentwicklung ausgehen und spezifische Lautbildungen mit der Atmung, danach mit dem Sitzenlernen, dem Kauen festen Essens und dem Zahnen verbunden erklären.

Unterschiede zwischen hörenden und tauben Kindern treten erst auf, wenn die Kinder durch das Hören von erzeugten Lauten im Lallen beeinflusst wer-

den. Damit wird auch bereits die Bedeutung des Gehörten für die Entstehung der Sprache berührt; der gehörte Laut wird Motiv einer zu ihm hinführenden Bewegung. Gehlen findet im Lallen den Laut doppelt gegeben, als motorischen Vollzug wie als selbstgehörten Klang. Dem Kind wird so ein „entfremdetes Selbstgefühl“ der eigenen Bewegung vermittelt. Zu der Sprachwurzel „Leben des Lautes“ tritt nach Gehlen als zweite Sprachwurzel etwas hinzu, das mit der „Offenheit“ des Menschen und der Möglichkeit zusammenhängt, Antrieb und Handlung auseinanderzukoppeln: das Kind äußert sich gegenüber Reizen auf der Bahn des Lautes. Mit der Zeit wird es die Dinge anplappern lernen und sie so in seinen Umgang verwickeln.

3. Nachahmung, Dressur und Verstehen

Der Erwerb der Sprache geht nur über eine Vermittlung der Mitwelt vor sich. Aber das Kind übernimmt nicht sofort die fertigen Worte. Zwischenstufen helfen die Wortverwendung allmählich zu erreichen. Schon indem der Erwachsene das Kind den „Anfang aller Weisheit“ (Stern) lehrte, — daß seine Äußerungen praktische Folgen haben — tat das Kind einen wichtigen Schritt auf die Sprache zu. Das „Erlernen“ des Lallens war ein weiterer Schritt, dem sich ein nächster Schritt anschließt, wenn das Kind beginnt, erst sinnlos, dann sinnvoll (mit Verständnis) nachzuahmen. Auf der Basis des Sprachverständnisses — ohne selbst zu sprechen — und des bloß lautlichen Nachahmens entsteht die eigentliche Sprache [Stern (85, 86)].

Das Kind versteht Gesten, ehe es Worte genau versteht und es selbst verwendet Gesten bevor es sauber spricht; meist sind es wohl Gesamteindrücke, in denen Worte und Gesten zusammenwirken und sich gegenseitig unterstützen. Bereits das Einreden auf schreiende Kinder sucht durch die Gefühlswirkung solcher globaler Situationen das Verhalten des Kindes zu bestimmen. Formen der Dressur treten hinzu; bestimmte Wirkungen treten nur auf bestimmtes Sprechen hin ein: bei der Frage, wo ist die Mama? wo ist das Fenster? blickt das Kind zur Mutter oder zum Fenster, bei der Aufforderung „mach bitte-bitte“ klatscht es die Hände zusammen. Es macht aber nichts, wenn man statt Fenster fenêtre sagt; nur die „Melodie“ des Gesprochenen ist entscheidend. Allmählich wird durch die Vermittlung der Gebärden das Sprechen vom Kind als etwas erfaßt, das Verbindungen zwischen dem eigenen seelischen Leben und dem Leben anderer Menschen, zu Dingen und Tatbeständen herstellt (K. Bühler, Jespersen, Kainz, McCarthy, Stern).

In den Lallmonologen ahmt das Kind sich selbst nach. Die Fremdnachahmung bereitet offenbar größere Schwierigkeiten, ebenso wie der „systematische“ Einsatz spielerisch bereits ausgesprochener Laute (Jespersen). Die Fremdnachahmung tritt als unmittelbare Nachahmung auf, mit und ohne die Intention etwas nachzuahmen; sie kann mehr oder weniger genau sein und das Kind kann Sprechen mit Ausdruck, Ausdruck mit Sprechen beantworten usf. (McCarthy). Je nachdem, was daher die einzelnen Autoren darunter verstehen, finden sich verschiedene Angaben über das erste Auftreten der Nachahmung; sie schwanken zwischen dem 3. und dem 9. Monat.

Das Kind erwirbt kaum direkt durch Nachahmung neue Laute, sondern greift nur das auf, was sich beim Lallen schon einstellte. Deshalb steht für Stern die Spontaneität auch nicht in absolutem Gegensatz zur Nachahmung. Nachahmung und Spontaneität durchdringen einander, das Kind benutzt das, was ihm vorgesagt wird, zum Material für selbständige Weiterbildungen; Gutzmann beobachtete, daß die Kinder sich dabei auch die Lippenbewegungen des Sprechenden anschauten. Die Erwachsenen regen die Produktion und damit den Ausbau des sich entwickelnden sprachlichen Könnens immer wieder an. Auslese und Verarbeitung sind so bereits in den Anfängen der Sprachentwicklung als wesentliche Prinzipien der sprachlichen Vorgänge zu beobachten. Doch zugleich ist hier auch auf die konventionelle Natur der kindlichen Sprache hingewiesen: die Symbolbildung wird beeinflusst durch „empirische Assoziation“ (Stern).

Schneller als der Erwerb des aussprechbaren Wortschatzes entwickeln sich die Erlebnismöglichkeiten des Kindes. Während der ganzen Sprachausbildung ist eine Divergenz zwischen Verständnisschwelle und Sprachschwelle vorhanden. Die „Sprachnot“ des Kindes bildet ein bedeutsames Motiv für die Entwicklung der Sprache (Stern).

Aus dem Anplappern der Dinge erwächst das Wiedererkennen, das auf der motorischen Bahn von Lautbewegungen geführt wird (Gehlen). Das Wiedererkennen ist zunächst keine intellektuelle Feststellung, sondern von gefühlsbesetzten Bedeutsamkeiten bestimmt (Jespersen, Kainz). Gehlen findet, daß in der Sprache jetzt eine Aktivität möglich wird, die in der Dingwelt nichts verändert. Das Kind lernt mit den „Dingen“ umzugehen, ohne sie jedesmal in die Hand nehmen zu müssen. Besonderen Einfluß haben für die Sprachentwicklung Vermissungserlebnisse, in denen sich die im Sprachverlauf vorgreifende Erwartung, die Intention selber faßt. Vom 7. Monat an verfestigen sich einige Zufallsbildungen: es geht auf konstante Bedeutungen zu (Kainz). Die zuerst bedeutsamen Wahrnehmungs-„Kategorien“ (Gleichgewicht, Spannung, Vibration u. ä.) werden mehr und mehr durch Signale der „Semantik“ und der „diakritischen“ Wahrnehmung ersetzt (Spitz).

Insgesamt ist die Zeit der „Entstehung“ der Sprache gekennzeichnet durch: Abhängigkeit des Sprachlichen von der Entwicklung des Gesamtorganismus — Freiwerden des Sprachträchtigen von mehr physiologischen, reflexartigen, instinktnahen Bindungen — Eingefügtsein der Sprachkeime in die allmählich auftauchenden seelisch autonomen Regungen — Ausbreiten des Sprachlichen ineins mit der Ausbreitung „kompletter“, umgreifender seelischer Geschehniseinheiten — Verstärkung der sprachlichen „Tönung“ dieser Einheiten auch durch verschiedenartige Akzentuierungen dieser Einheiten (Dressur, Verstehen, Nachahmung, eigene Aktivität). Die Tendenz der Sprache, sich an den Gelenkstellen der Geschehniseinheiten zu „verengen“ (Gehlen) und von dort aus Seelisches in Gang zu bringen, drängt hin auf das „erste“ Wort.

III. Der Ansatz der Sprache

1. Wesen, Gestalt, Funktion der Einwortsätze

Gegen Ende des ersten Lebensjahres stellen sich die ersten sinnvollen, vom Kinde selbst gesprochenen Worte ein. Ein bestimmter Lautkomplex verknüpft sich für das Kind mit einem „Sinn“. K. Bühler bemerkt, daß dieser Lautkomplex wochenlang nachgesprochen sein kann, aber auf einmal ist eine Bedeutung dabei: „mama“, „tiktak“, „tata“.

Meist bestehen die ersten Worte aus einzelnen oder duplizierten Silben. Da man kaum vom Kinde selbst erfahren kann, ob es eine Bedeutung mit den Lauten verbindet, stützt sich die Feststellung „sinnvoll“ auf Verhaltenskriterien.

Die einzelnen Forscher benutzen jedoch unterschiedliche Merkmale: Festigkeit in der Wortverwendung, keine Verwendung in anderen Situationen, begleitende Gesten u. ä. (McCarthy). Auch die Nomenklatur ist nicht einheitlich. Die Bezogenheit der Laute auf eine Bedeutung dürfte jedoch der Suche nach Kriterien überall zugrunde liegen. Entsprechend lautet die Sprachdefinition von Kainz: Sprache im engeren Sinne beginnt, „wenn das Kind konstante Laute im Hinblick auf bestimmte Zustands- oder Gegenstandserlebnisse hervorbringt“. Mit Stern, der der ersten sprachlichen Äußerung das Bewußtsein ihrer Bedeutung und die Absicht der Mitteilung verbunden wissen will, kann man hinzufügen: dieser große Moment hat seine Vorgeschichte und — kann man ergänzen — auch seine eigenen psychologisch bedeutungsvollen Hintergründe. Reicher als die ausgesagten Worte sind die dahinter zu vermutenden psychischen Vorgänge (Portmann). Die Frage nach diesen Hintergründen, dem Wesen und der Funktion der ersten Worte führt die Psychologie immer stärker von der nur grammatisch interessierten Untersuchung weg und hin auf Entwicklungszüge der „inneren Sprachform“.

Bereits Meumann weist darauf hin, daß die kindlichen Sprachprozesse nur gedeutet werden können, wenn der eigentümliche Habitus des Kindes berücksichtigt werde. Wie Meumann spricht auch Stern von der alogischen und unbegrifflichen Natur der Sprachanfänge; erst langsam differenzieren sich aus embryonaler Urform die verschiedenen Wortkategorien heraus.

Mehr als Benennung der Dinge sind die ersten Worte Wunsch- und Gefühlsbetonungen. Das Gemeinsame, das einer Verwendung des gleichen Wortes in verschiedenen Situationen bzw. für Verschiedenes zugrunde liegt, sind Gefühle, Handlungen und Begehungen. Der Schein begrifflicher Verallgemeinerung, durch den sich Taine, Lindner, Preyer täuschen ließen, entsteht dadurch, daß an allem die „affektionale“ Seite bezeichnet wird (Bühler, Kainz, Jespersen, Meumann, Stern).

Sucht man wiederzugeben, was das Kind beim Aussprechen seiner Worte erlebt, muß man einen ganzen Satz bilden: „tul“ = „ich will auf einen Stuhl“ (Bühler). Daher schreibt man dem ersten Wort grammatisch die Bedeutung eines „Einwortsatzes“ zu. Phänomenologisch und genetisch betrachtet ist das nicht genau; die ersten „Worte“ sind „holophrastische“ Ausdrücke (Werner), linguistische Urformen, aus denen sich Worte und Sätze

erst herausbilden. H. Werner spricht daher vom diffusen und komplexen Charakter der kindlichen Benennungen; die Kindersprache verbindet bald dieses, bald jenes Merkmal eines Eindrucks mit einem bestimmten Wort. Das Kind verwendet die ersten Worte „global“, ganzheitlich. „tul“, „tik-tak“ sind kaum klar abgehobene Objekte, sondern Objekte eingebettet in Verwendungssituationen: tik-tak ist ein Gegenstand, der Geräusche hervorbringt und den das Kind gerne ans Ohr halten will (Kainz).

Wie der „Einwortsatz“ aus einer ganzheitlichen Situation geboren und auf sie bezogen ist, so läßt sich auch eine ganzheitliche „Technik“ des Einwortsatzes beobachten. Ein Kulminationspunkt wird herausgehoben und alles in den Lautkomplex gedrängt, der dem Höhepunkt des seelischen Erlebnisses entspricht (Stern). Nach Hansen sucht das Kind innere Darstellungsbeziehungen zwischen Sache und Laut zu erfassen; zwischen kindlichem Sprachgestalten und kindlichem Gegenstandserleben bestünden innige Verbindungen, willkürliche Zuordnung von Sache und Laut seien dem Kind wesensfremd.

Das für die äußere Gestalt der frühen Kindersprache wichtige Motiv des Aufgreifens von Worten, bei denen zwischen Laut und Bedeutung ein natürlicher Zusammenhang besteht, zeigt sich besonders deutlich in der sogenannten Onomatopöie (Schallmalerei), bei lautlichen Ausdrucksbewegungen wie „weh-weh“, „ciei“. „Onomatopöien sind freie und stilisierende Übertragungen von Naturschällen in den Bereich sprachlicher Artikulationen“ (Kainz), beispielsweise wau-wau, muh-muh, puf-puf. Die Schallmalereien suchen Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen motorischem Tun und Artikulationstätigkeit festzuhalten. Für Gehlen liegt in der Schallmalerei eine Lautbegleitung, die die Aktionsgestalt mitpräzisiert — ein Hinweis auf die Einheit von Sprachfunktion und Sprachgehalt. Das Wort kann ganze Bewegungsfolgen in Gang bringen, es hat Aktionswert; Lautgesten sind die „Begleitmusik“ bestimmter seelischer Konfigurationen. Der Laut ist sowohl Außenwelt wie Selbstvollzug, daher kann die Intention im Laut vollgültige Umgangsaktivität sein (Gehlen).

Für die Übermittlung auch der Onomatopöien macht Kainz in den meisten Fällen die Erwachsenen verantwortlich. Der Spracherwerb ist die „nachkonstruierende Übernahme“ einer bereits bestehenden sozialen Einrichtung (Portmann). Kainz und Portmann bestätigen damit auf einem sehr kindertümlichen Gebiet die Wundtsche Erfahrung, daß die Sprache keine Erfindung des Kindes sei, vielmehr ein Erzeugnis der Umgebung des Kindes, der sich das Kind und die sich dem Kind anpasse. Dennoch bestehen wesentliche Unterschiede zwischen der älteren und der neueren Auffassung. Meumann genügt eine Erklärung der Übernahme der Sprache mit Hilfe von Assoziationsprozessen schon nicht mehr, wenn er sich fragt, wie das Kind dazu komme, den Charakter des Wortes als Bezeichnung für einen Inhalt aufzufassen.

2. Hintergründe des Sprachansatzes

Wenn heute von der Übermittlung der Sprache durch Erwachsene die Rede ist, so wird dabei einmal die von Stern herausgearbeitete Spontanität berücksichtigt, zum anderen aber, daß neben den Assoziationen als Ver-

knüpfungsmotive andere seelische Mechanismen wirksam sein dürften. Hierzu gehören als erste Gruppe die Motive, die mit seelischer Ganzheit und Bedeutsamkeit (im Sinne Rothackers), mit dem physiognomischen Erleben verbunden sind. Die Sprache besitzt „Bildfunktion“ (Werner). Symbole, „Bilder“, bedeutsame „Charaktere“ der Erscheinungen werden durch wesensverwandte Wortbilder und Lautgestalten dargestellt und „artikuliert“; daher kann die Sprache für den Psychologen auch zum Quell der Seelenkunde werden (Klages). Die Gesamtsituation, einschließlich der Ausdrucksbewegungen des Sprechens, bildet mit am „ausdrucksvollen“ Wort (Strehle). In der Kindersprache liegt gleichsam embryonal bereits die Symbolik beschlossen, die in der dichterischen Symbolik — worunter keineswegs allein die Klangmalerei zu verstehen ist — ihre höchste Entfaltung findet. Bereits in den Anfängen der Sprachentwicklung liegen Keime zu „Themen“ und „Motiven“, die ihnen entsprechende seelische Prozesse und Wandlungen in Bewegung bringen können.

Eine zweite Gruppe von Mechanismen ergibt sich aus den Vorgängen der „Selbst“- und „Weltbildung“, in die die Sprache eingebaut ist. Auch von ihnen aus sind wichtige Einsichten in Wesen und Funktion der „Einwortsätze“ möglich. Die Art des Umgangs mit den Dingen läßt bereits erkennen, daß das Einjährige die erlebten Gegenstände als „Welt“ aus dem Strom des Erlebens herauszuheben beginnt, in dem sie vorerst noch mit dem eigenen Selbst komplex verflochten sind (Hansen). Cassirer glaubt, das erste Wort sei ein Schritt zu auf das Fragen-Stellen, das die ganze Weiterentwicklung wesentlich fördere. Die Sprache ist entscheidend daran mitbeteiligt, gegenständliche Vorstellungen zu bilden, Ordnung der Bewußtseinsinhalte zu gewinnen, unser Weltbild aufzubauen. Das bedeutet nicht, daß die Sprache die Dinge der Welt abbildend wiederholt; immer liegt vielmehr eine „geistige Umwandlung von Sein in menschliches Bewußtsein“ vor (Weisgerber). Die Sprache arbeitet mit am Erwerb prägnanter Konstanten und Ordnungsschemata, ohne die eine Übersicht über die Welt nicht angebahnt werden kann (Gehlen, Cassirer, Kainz, Rothacker, Werner).

Bereits die Übernahme eines Wortes vom Erwachsenen hat nach Gehlen komplizierte Hintergründe: erforderlich ist eine hochsymbolische Struktur der Wahrnehmung, Gesamtübersicht über Situationen, die Fähigkeit, sich durch Symbole auf ein Ganzes richten zu können, „Offenheit“, die Fähigkeit, Bewegungen einsetzen zu können, Wiedererkennen, Leben des Lautes, Lautgesten, Laut als Ruf und Aktion. Der Bewältigung der äußeren Welt entspricht eine Ausgliederung ihr zugeordneter Antriebe und Interessen, eine Zentralisation der Antriebe (Ch. Bühler, Gehlen).

Während der Einwortsatz sich viel leichter in Richtung auf eine Benennung der Dinge zubewegt, entstehen erhebliche Schwierigkeiten bei der Benennung innerer Vorgänge. Oft verwirrt es die Kinder sehr, daß die Erwachsenen für bestimmte innere Zustände Worte wie „schlimm“ u. ä. verwenden, die mit den eigenen Erlebnissen der Kinder in Zwiespalt kommen (Hofstätter). Auch die unbewußte Einstellung der Erwachsenen bestimmten Tatbeständen gegenüber dürfte sich auf das sprachlich gemodelte Erleben des Kindes bisweilen recht massiv auswirken. Die wortlosen Sachverhalte emotio-

naler Art bilden eine Erlebnisklasse, auf die die Bezeichnung des „Unbe-
wußten“ durchaus anwendbar ist.

In jeder Kultur gibt es Sachverhalte, über die „man“ nicht spricht oder die „man“ umschreibt, es gibt direkt Sprachen in der Sprache wie die „Frauensprache“ (Jespersen). Durch die Sprache werden Werthaltungen und Tabus übermittelt; wenn Unterhosen „Unaussprechliche“ sind, liegt darin eine scharf umgrenzbare Welt-Anschauung. Fromm vermutet eine kollektive symbolische Ursprache als Grundlage der Sprachen; was in Worten nicht zum Ausdruck kommen kann, erscheint in den Bildern des Traumes und des Mythos. Sofern die Sprache neben einem Informationsmittel das Mittel der Selbstdeutung ist, tragen nach Hofstätter die „wortfremden Reste“ zu schweren Spannungen bei. Die Sprache, die dem Heranwachsenden Zugang zu seinen Mitmenschen, seiner Welt und seinem Weltgefühl ermöglicht — daher sind auch viele Worte unübersetzbar —, kann hier echte Lebenskonflikte fördern.

Die etwas ausführlichere Darstellung, die hier die Probleme des ersten Wortes fanden, ist nicht allein dadurch berechtigt, daß sich mit dem ersten Wort wichtige Zusammenhänge der Entwicklung der Sprache auftun. Es ist auch deshalb berechtigt, diesen ersten Schritt auf der eigentlichen sprachlichen Bahn etwas breiter zu behandeln, weil sich das Kind lange Zeit mit den Einwortsätzen begnügt. Das liegt K. Bühler zufolge an der Einfachheit der kindlichen Bedürfnisse, an der Unterstützung des Sprechens durch Gebärden und endlich am „Scharfsinn“ der Erwachsenen, die die Rätsel der Kindesworte zu lösen bemüht sind.

An den nun folgenden, plötzlich einsetzenden Fortschritten läßt sich ein allgemeines Entwicklungsgesetz der Sprache erkennen: Zeiten der Stockung werden unerwartet abgelöst von Epochen plötzlichen Fortschritts (Stern).

Insgesamt zeigt die Erscheinung des ersten Wortes, wie auf dem reichen Hintergrund seelischer Strukturierungsvorgänge darauf abgestimmte sprachliche Inhalte von eigentümlicher Qualität entstehen, deren Artung und Funktion bestimmte Richtungen des Geschehens aufzunehmen und weiterzuführen vermag.

Das Wort, insbesondere als Hinweis auf Gegenstände (s. u.), ist eine ganz eigentümliche „neue“ Qualität (Portmann); was vor allem gegenüber den Versuchen zu betonen ist, die menschliche Sprache von den Lauten und Schreien herzuleiten, die auch beim Tier zu beobachten sind. Wie Cehlen glaubt Langeveld, es sei die wesentlich menschliche Lebenssituation, die das Kind erst die Möglichkeiten der Sprache „entdecken“ lasse.

IV. Fortschrittsmotive und Störungen der Sprachentfaltung

1. Fragen und Erinnern

Die Stufe der Einwortsätze wird verlassen, wenn das Kind entdeckt, daß jedes Ding einen Namen hat und danach zu fragen beginnt. Die Forderung, daß zu jedem Gegenstand ein Name gehören müsse, ist vielleicht der erste allgemeine Gedanke des Kindes (Stern). Sprunghaft mehrt sich jetzt der

Wortschatz; gleichzeitig hört die Herrschaft des Einwortsatzes auf, der Erwerb der Wortformen und Satzformen beginnt. Wie auch sonst haben sich diese Sternschen Beobachtungen im großen und ganzen bei den späteren Forschungsarbeiten bestätigt.

Das vielzitierte Beispiel Helen Kellers läßt die Umwälzung erkennen, die die Erfahrung vom Zusammenhang Zeichen-Ding mit sich bringt. Nach Ch. Bühler liegt im Bezug der Laute auf ein Ding eine Relationsstiftung vor. Mit der Scheidung des Gegenständlichen vom Zuständlichen beginnt die „Intelktualisierung“ der Sprache (K. Bühler, Meumann, Kainz, Stern). Die Einsicht, daß Zeichen und Ding zusammengehören — die Nennfunktion oder der Darstellungsfaktor der Sprache — bedeutet sehr viel auch für die Entwicklung des Denkens und Wahrnehmens. Das Denken an einen Gegenstand führt zum Aussprechen des Wortes, die Wahrnehmung des Wortes zum Denken an den Gegenstand; nicht länger braucht das Prinzip der Affekt Konstanz die Sprache zu tragen (K. Bühler, Kainz). Zur Sprache gehören nun drei wesentliche Eigenschaften: die feste Zuordnung von Lautgestalten zu Dingen, die im Laut „gerichtete“ Erwartung auf Erfüllung in anderen Lauten, Situationsentbundenheit und freie Verfügbarkeit (Gehlen, Kainz). Für Gehlen liegt darin sowohl eine stärkere Intimisierung mit den Sehdingen wie auch ein Entlastungsvorgang.

Das jetzt bedeutungsvolle psychologische Problem, das die beobachteten Tatsachen verständlich machen kann, bezieht sich auf die Fortschrittsmotive und die Strukturierungsregeln der Sprache. Schon die Frage „isse“? (was ist das) ist ein Motiv, seelische Erlebnisse miteinander zu verknüpfen. Sie ist dem Innwerden der Zeichen-Gegenstandsbeziehung verbunden und bewährt dieses Innwerden immer wieder aufs Neue. Wie das Kind, das laufen kann, nicht mehr zu warten braucht, bis die Dinge der Außenwelt zu ihm kommen, so besitzt das fragende Kind ein Mittel, die Außenwelt sprachlich „innerlich“ aufzubauen und die Gegenstände mittels ihres Namens zu besitzen (Cassirer). Die Wißbegierde ist nicht auf den Namen als solchen gerichtet, sondern auf die Eroberung und Festigung bestimmter gegenständlicher Vorstellungen (Kainz). Das neue „Organ“, das dem Kind zuwuchs, als eine hochkomplizierte Struktur sich in dem Sprach-Sachverhältnis niederschlug, drängt gleichsam nach Betätigung und Bewährung.

Ein weiteres „Fortschrittsmotiv“ (Gehlen) der Sprachentwicklung liegt darin, daß das Kind, das Zeichen versteht, auch Zeichen zu senden vermag. Ihm wird damit möglich, von Abwesendem zu reden und situationsentbundene Darstellungen zu liefern (Gehlen, Kainz). Mittels der Sprache werden die Erinnerungen zu Vorstellungen; die Sprache bringt Inneres und Äußeres auf eine Ebene, nämlich ihre eigene (Gehlen, Hansen). Das Kind bringt jetzt Verschiedenes miteinander in Beziehung und beginnt Zusammenhänge herzustellen, die grammatisch als Sätze bezeichnet werden.

Zur Bildung von Sätzen drängen noch einige andere Motive. Meumann wies darauf hin, daß die zunehmende Genauigkeit der Wahrnehmung den Wortinhalt bereichere und Gehlen spricht ähnlich vom „Sachwiderstand“ als einer Bedingung für die Weiterentwicklung der Sprache: schon von der Sache

her fordert das gesagte Wort ein neues; ein Ding in Worte zu fassen ist eine unendliche Aufgabe.

2. Die Leistung des Zweiwortsatzes

Wenn das Kind mit 1;6 anfängt, „Zeiwortsätze“ zu bilden, beginnt sich K. Bühler zufolge das Gesamtbewußtsein des Kindes beim und vor dem Sprechen zu gliedern, und die Seiten des Ganzen erhalten ihren relativ selbständigen lautlichen Ausdruck. Zuerst bestehen noch die Zweiwortsätze aus Worten, die jedes für sich schon das Ganze vertreten können: „mamma komma“ (Mutter komm mal her) [C. und W. Stern (85)]. Die Leistung des Kindes besteht darin, die ganze Situation, in der es selbst „drin“ ist, zu übersehen, wesentliche Brennpunkte herauszugreifen und eine Folge von Worten, die Glieder des Ganzen meinen, in ihrer eigenen Ebene zum Ganzen eines Gesamtinnes zusammenzubringen, der dem Ganzen der Situation entspricht (Gehlen).

Die Sprache bleibt in dieser „Synthese“ bei sich selbst (Humboldt), wozu Gehlen bemerkt, die Worte würden von ihrem Bildgehalt immer stärker entlastet. Das erspart in seiner Weiterentwicklung der Sprache durch den Verweis der Zeichen aufeinander die anschauliche Erfüllung der Sprachzeichen. Die Dinge werden abgelöst durch die Laute, die sie vertreten und die den sprachlichen Prozeß in Gang halten. Auch das sind Motive, die seelische Geschehnisse vorantreiben und verknüpfen, Motive, die für die Weiterbildung der Sprache spezielle Antriebe darstellen.

3. Die Gliederung des Mehrwortsatzes

Diese Möglichkeiten der Sprache liegen im Prinzip bereits in der Überwindung des Einwortsatzes beschlossen. So ist K. Bühler der Ansicht, entscheidende Schwierigkeiten bestünden für eine weitere Komplizierung des Satzes jetzt nicht mehr. Doch lassen sich noch eine Reihe von Zwischenstufen feststellen, ehe die Satzbildung der Erwachsenensprache erreicht ist. Der Mehrwortsatz bringt anfangs mehrere Personen oder Sachen, die an demselben Ereignis beteiligt sind, in kettenförmiger Aufzählung. Auffällig ist die Verwendung der Verneinungspartikel; sie stehen am Anfang des Satzes und haben offenbar „affektiv-volitionale“ Bedeutung. Nach K. Bühler und Stern steht das Gefühlsbetonte und Anschauliche meist am Anfang. Kainz beobachtete in den „Worthaufen“ der ersten Mehrwortsätze eine „radiäre“ Gliederung: um einen Mittelpunkt kristallisieren sich die übrigen Satzglieder. Daneben findet sich oft eine „antithetische“ Anordnung: das Kind hebt das, was es sagen will, dadurch hervor, daß es das Gegenteil verneint. Bevor das Kind die Wortformen erobert, kennt es bereits eine primitive Syntax, die das Subjekt an die Spitze stellt.

Die „Worthaufen“ kommen zustande, weil das Kind die sich aufdrängenden Worte zuerst noch nicht meistern kann (K. Bühler). Der Druck der erinnerten Worte sowie der Druck des gemeinten Sinngelhaltes sind ebenfalls Motive, die sprachlichen Fortschritt bewirken. Ihnen fügt Gehlen noch die

Tendenzen zu einer Weiterentwicklung hinzu, die in der Flüchtigkeit des Wortes und der sinnlichen Lebendigkeit der Lautphantasie begründet sind.

K. Bühler sah den Fortschritt mit einer zunehmenden Abstraktionsfähigkeit verbunden, die isolierbare Lauteinheiten zum Träger bestimmter Bedeutungen macht und synthetisch aufeinander bezogen sein läßt. Auch das Aufkommen der grammatisch als Satzgefüge gekennzeichneten Ordnungen scheint ihm nicht allein ein Fortschritt des Sprechens, sondern auch ein Fortschritt des Denkens zu sein. Das geistige Leben klammerte sich gleichsam an die Sprache, stellte Meumann fest; eine ungeheure Energie werde auf die Weiterentwicklung der Sprache verwendet: an seinem zweiten Geburtstag (2,0) verwandte ein Junge 10507 Wörter, davon 751 verschiedene.

4. Die Entwicklung der Wortformen und der Satzformen

Die Entwicklung der Satzgefüge setzt voraus, daß dem Kind Wortformen verfügbar sind. Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres sind alle Wörter des Kindes flexionslose Einheiten, Substantiva im Nominativ, Verba im Infinitiv. Zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr beginnt das Kind die gegenseitige Beeinflussung der Wörter in Sätzen wahrzunehmen, und es möchte sich selbst in gleicher Weise ausdrücken (K. Bühler, Stern). Die Wortblöcke beginnen sich zu wandeln, zu beleben und zu biegen. Das Kind erlernt ziemlich gleichzeitig die verschiedensten Flexionsarten und Satzbildungen innerhalb der Parataxe (Sterns dritte Sprachepoche). Diese syntaktische und flektierende Reifung ist Gehlen ein Beweis dafür, daß das Denken ursprünglich unmittelbar in der Sprache arbeitet: eine formulierte Hinsicht des Gedankens ist in reichen Sprachen eben diese Hinsicht selbst. Der Prozeß des Erwerbs der Sprachformen zieht sich über mehrere Jahre hin; das Häufige und Regelmäßige wird zuerst erworben (K. Bühler). Reiche Listen mit entsprechenden Beispielen finden sich bei C. und W. Stern (85).

Für diese Weiterentwicklung werden von Meumann als seelische Triebkräfte im Kind einmal die Mißverständnisse seiner Wünsche, zum anderen seine fortschreitenden Erkenntnisse und die Norm der Erwachsenensprache verantwortlich gemacht. Andere Motive, die das Kind veranlassen, über die primitiven Sprachansätze hinauszugehen, dürften mit dem Erwerb bestimmter Denkprinzipien und neuer Lebensinhalte zusammenhängen.

Das Kind schreitet zum „Feldsystem“ der Sprache fort, es lernt, daß sich mit den nachgeahmten Wortformen und -stellungen auch etwas sagen läßt. Die sich entwickelnde Sprache ist für das Kind keine starre Nomenklatur, sondern eine aktive Potenz, eine „Verfahrens- und Bildungsweise“, nicht ein Verständigungswerkzeug, sondern ein Verständigungsprinzip (Humboldt, Kainz). Das zeigt sich am klarsten an den kindlichen Analogiebildungen. Die Analogiebildungen enthüllen ein wesentliches Sprachprinzip, das einige auffällige Erscheinungen der Kindersprache verständlich macht. Zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr, in einer zweiten Nachahmungsperiode, spricht das Kind gehörte Wörter und Sätze „eifrig und verständnislos“ nach (K. Bühler, Kainz, Piaget, Stern). Durch diese „Echosprache“ gewöhnt es sich an die

konkrete Umgangssprache (langue), die Phrasen und den Formenreichtum der Sprache, die von seiner Umgebung gesprochen wird. Das Kind übernimmt „Muster“ der Sprachkonvention und kann nun daran gehen, von der — immer noch — kleinen Basis übernommener Formen aus die Fülle der grammatischen Formen durch eigenes Gestalten zu erwerben (Stern).

Vor allem an den falschen und sehr „selbständigen“ Wort-Bildungen des Kindes in dieser Zeit glaubt K. Bühler das echte Formen der Wörter zu erkennen. Das Kind, das nach dem Analogieprinzip vorgeht, verwendet die ersten „morphologischen“ Bildungen der Kindersprache gedächtnismäßig, die späteren bildet es mit Verständnis (Kainz). Hat das Kind eine Anzahl Steigerungsformen sinnvoll verwenden gelernt, so gestaltet es bald eine ganze Anzahl von eigenerzeugten Komparativen: „güter“, „hoher“, „vieler“. Alle Verba werden nach der schwachen Deklination abgewandelt, neue Zusammensetzungen und Kinderethymologien erscheinen (Schiesstole statt Pistole). Solche Analogieschöpfungen sind erst möglich, wenn das Ordnungsprinzip der Ähnlichkeit im kindlichen Denken eine Rolle zu spielen beginnt. Darin wie im Trennen und Verknüpfen sprachlich abhebbbarer Objektbezüge werden Motive sichtbar, die den Prozeß der Begriffsbildung einleiten (E. Köhler).

Dem Antrieb, der in den neuerworbenen Erfahrungen für das Aufsuchen ähnlicher Erfahrungen und deren Weiterbildung liegt, entsprechen in einem zweiten Fragealter die mannigfachen Fragen nach dem „Wo“ und „Was“, nach Vergewisserung und schließlich nach dem „Warum“. Die Warum-Fragen des Kindes — bezogen auf zeitliche Verhältnisse und Kausalbeziehungen — entstehen in der Zeit, in der das Kind lernt, die Über- und Unterordnung der Gedanken durch Hypotaxe wiederzugeben (Stern). Schnell entwickeln sich nun die verschiedenen Typen der Nebensätze; die feineren Differenzierungen der Partikel und die Beherrschung der schwereren Verbformen (Konjunktiva etwa) beanspruchen längere Lernzeit (Cheorgov).

5. Das Anwachsen des Wortschatzes

Überschaut man die Entwicklung der Wortformen und des Wortschatzes für sich, läßt sich zusammenfassend sagen: entsprechend den auch sonst in der seelischen Entwicklung des Kindes anzutreffenden Substanz-, Aktions-, Relations- und Merkmalsstadien treten zuerst Hauptwörter auf, dann Verben, dann Eigenschaftswörter, dann Verhältniswörter u. ä.. C. und W. Stern zufolge besteht der Wortschatz um 1;3 zu 100% aus „Substantiven“, um 1;8 zu 78% aus „Substantiven“, zu 22% aus Verben; um 1;11 zu 63% aus „Substantiven“, 23% aus Verben, 14% aus sonstigen Klassen.

Die formalen Ausdrucksmittel der Vergangenheit stellen sich früher ein als die innere Form der Zukunft, die das kindliche Zeiterleben dagegen früher erwirbt (Kainz). Mit 2½ und 3 herrschen 2- und 3-Wort-, mit 3½ komplette Sätze mit 4 Worten vor. Bei 6½ finden sich meist 5, bei 8 (in geschriebenen Sätzen) meist 10, bei Erwachsenen 20 Worte pro Satz (McCarthy). Das variiert allerdings sehr. E. Engel bringt einen kleingedruckten Satz von K. Hase, der 1,66 m lang ist.

Der Wortschatz, der um 1,0 höchstens ein Dutzend Worte umfaßt, steigt von 1;6—2;6 auf 300 Wörter an. Mit 3;0 besitzt das Kind rund 1000, mit 6;0 2500, mit 12;0 7000, als Erwachsener durchschnittlich 10 000 Wörter (Foffenberger, McCarthy, Stern, Wundt).

Man darf allerdings nicht den „Schatz“ der bekannten Worte mit der Anzahl der verwendeten Worte gleichsetzen; eine Wortschatzmessung ist keine Gebrauchsstatistik, darauf wies bereits Meumann hin. Er stellte der Tracyschen Feststellung, Kinder besäßen 60 % Nomina und 20 % Verba eine Untersuchung Gales gegenüber, nach der ein Kind an einem Tag sich 1322 mal mittels der ihm verfügbaren Verba ausdrückte, aber nur 372 mal Nomina verwendete. Das Verhältnis beim Erwachsenen dürfte ähnlich sein. Die Zahl der verwendeten Worte scheint überhaupt viel geringer zu sein als die der bekannten. Karl May verwendet 3000 verschiedene Wörter, Milton 8000, Shakespeare 20 000 (Böhm, Jespersen). Die Befürworter des Basic-English weisen mit einigem Redit darauf hin, daß ein paar hundert Phrasen im täglichen Umgang mehr als die Hälfte der verwendeten Worte ausmachen.

Bei der Untersuchung der Kindersprache bemerkte McCarthy noch als eine besondere Schwierigkeit, daß nur ein Viertel der Reden des 1;6jährigen Kindes verständlich ist. Erst beim Dreijährigen ist fast alles zu verstehen.

6. Das Wesen der Kindersprache

Die einzelnen Sprachleistungen isoliert zu betrachten, ist ein künstliches Vorgehen; denn nicht das Verfolgen des Nacheinanders von Wortformen und anderen grammatischen Erscheinungen ist für ein psychologisches Erfassen der kindlichen Sprache wesentlich. Die psychologische Forschung muß von den seelischen Ganzheitsgebilden der Sprache, wie Rede und Gespräch, von den seelischen Zusammenhängen seines Lebens und Erlebens, von der natürlichen Kommunikation mit anderen Menschen ausgehen (Stern). Sucht man demzufolge vom psychologischen Standpunkt aus etwas über die Kindersprache zu sagen, bieten sich zuerst wieder einmal Aussagen darüber an, was sie nicht ist: sie ist nicht grammatisch, nicht logisch, ja vom Standpunkt der Logik aus rein „autistisch“ (Piaget). Das Kind spricht eine von der Sprache der Erwachsenen völlig verschiedene Sprache, und es ist nach Meng daher falsch, nur zu beobachten, was die Kinder anders machen.

In sich betrachtet hat die Kindersprache einen „physiognomischen“ und „magischen“ Charakter; die Namen sind Teil der Dinge oder die Dinge selbst. Da die Gegenstände für den naiven Menschen der physiognomischen Welt angehören, stehen sie allen Erscheinungsformen nahe, die — wie die Sprache — ebenfalls gefühlsmäßiger Einstellung entstammen (Werner). Ein „Denken“ nahe dem Traum lebt in der Sprache des Kindes, Dichtung und Wahrheit, Wunsch und Tatsache miteinander vermengend (Piaget). Die Sprache wird sowohl als eine Form des Spiels gebraucht wie zur Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse eingesetzt (Jespersen, Lewis). Rhythmus und Reim durchgliedern häufig ein eigenes „Kinderkauerwelsch“ (Jespersen, K. Bühler, Gesell).

Von hier aus sind auch die Parallelen zwischen Kinder- und Primitivensprache verständlich, von denen Kainz spricht: Beide Sprachen haben ganz-

heitlichen Charakter, das Lautliche ist eingebettet in einen Komplex von Gebärden, Grimassen u. ä. Das Kind und der Primitive ziehen musikalische Faktoren und „natürliche“ Mittel (Onomatopöie usw.) für die Sprachgestaltung heran. Bei ihnen findet sich Wortrealismus, Metaphorik aus Ausdrucksnot und unkritische Übertragung. Wahrscheinlich ist auch viel von dem, was als eigentümliche Symbolik der Kindersprache auftritt, tiefenpsychologisch zu deuten. Darauf weisen beispielsweise die Bemerkungen A. Freuds hin über „Trostformeln“ beim Kleinkind, über die verbalisierten „Abwehrvorgänge“ der Phantasieverleugnung, der Tagträume beim älteren Kind sowie auch die Untersuchungen C. G. Jungs oder E. Fromms zur „Sprache“ der „Märchen, Mythen, Träume“.

Die Redeweise des Kindes ist lange Zeit elliptisch und fragmentarisch. Das Kind setzt innere Zusammenhänge gefühlsmäßiger und sachlicher Art beim Nennen des Namens voraus, weshalb seine Rede vom Standpunkt des Erwachsenen aus sehr subjektiv und abgerissen erscheint (Werner). Die Kinder bemühen sich nicht um „Objektivität“ und Verständnis für den anderen. Piaget nannte daher das kindliche Sprechen „egozentrisch“; nur langsam entwickelt sich ein „sozialisiertes“ Sprechen. Die erste Stufe des „egozentrischen“ Sprechens ist „monologisch“, nur die eigenen Gefühle und Vorstellungen werden verlautbart; dann wird die Sprache „monologue collectif“: das Kind spricht als ob es monologisiere, hat aber das angenehme Gefühl, von anderen beachtet zu werden. Das Kind spricht anfänglich nur für sich selbst, es drückt keinen Gedankengang aus; die wahre soziale Sprache des Kindes in seinen ersten Lebensjahren ist das Spiel.

An Piagets psychologische Deutung der Kindersprache — und damit auch an die von Piaget vermuteten Motive, die das Kind bewegen zu sprechen — knüpft eine ganze Reihe amerikanischer Arbeiten zur psychologischen Klassifikation der Kindersprache an (McCarthy).

Ebenfalls eine echt psychologische Gliederung des Nacheinanders der Sprachentwicklung geben Ch. Bühler und Gesell. Bei ihnen stehen dabei im Vordergrund mehr Gesichtspunkte, die die Sprache im Zusammenhang mit anderen seelischen Erscheinungen deuten. Ch. Bühler unterscheidet Benennung (Zweiwortsatz), Erzählen, Deutung (Wo-Frage, Ichform), formales Denken (Warum-Frage), Synthese (Bedingungssätze) (7). Gesell stellte bei 2½-jährigen lange Selbstgespräche, zeremonielle Einstellung und eine gewisse Herrschaft über die Familie mit Hilfe der Sprache fest. Das Dreijährige benützt Worte, um sich zu kontrollieren und läßt sich mittels Worten lenken; mit 4 werden Räubergeschichten erzählt und das Kind spricht mit imaginären Begleitern; 5jährige wollen mit jedem sprechen, 6jährige benutzen die Sprache aggressiv, 8jährige fließend und als Geheimsprache. Beim 9jährigen wird die Sprache als Werkzeug, weniger um ihrer selbst willen benutzt.

7. Störungen der Sprachentwicklung

Neben den Fortschrittsmotiven der Sprache lassen sich eine Anzahl von hemmenden Motiven innerhalb der sprachlichen Entwicklung aufweisen. Schon um die Jahrhundertwende weisen Meumann, Gutzmann und Nado-

leczny auf Sprachstörungen hin, die mit dem Gemütsleben, den Affekten, dem Selbstvertrauen und falscher Behandlung zusammenhingen. Die tiefenpsychologische Forschung hat diese Einsichten erweitert und vertieft.

Obwohl das Gebiet der Sprachstörungen noch an anderer Stelle in diesem Handbuch berührt wird, ist es wichtig, einige Züge der gestörten Sprachentwicklung herauszuheben.

Störungen lassen sich sowohl an der Sprache wie beim Sprechen — die Atmung funktioniert zuerst regellos, dann dem Satzbau angepaßt — beobachten (Nadoleczny, Moses). Neben auffälligen Störungen wie Poltern, Stammeln, Mutismen, Näseln, Stottern stehen Entwicklungsverzögerungen verschiedenen Grades. Um 1910 waren in Deutschland 200 000 Schulkinder sprachgestört; davon waren die Hälfte Stotterer (Nadoleczny).

Man kann im Affekt die Sprache verlieren und man kann sie im Affekt wiederfinden; durch den behinderten Sprachvorgang entstehen neue Affekte, meinte Gutzmann. Bei genauerer Untersuchung derartiger Zirkel trat eine Fülle psychogener Motive zutage, die die Sprachentwicklung hemmten, störten, sogar verhinderten. Das „freiwillige Schweigen“ wird in Verbindung gebracht mit Unfall, Schreck, körperlicher Behinderung, falscher Behandlung in der Schule, Liebesmangel, Liebesübermaß, mit Ehezerrüttung und Existenzschwierigkeiten der Eltern; häufig sind diese sprachlichen Störungen gekoppelt mit Nahrungsverweigerung, Trotz, Verschüchterung (Schilling). Durch die Haltung der Mitwelt den Kindern gegenüber sowie durch bestimmte Pflegegewohnheiten scheinen auch andere sprachliche Störungen bedingt zu sein. Die amerikanischen Untersuchungen weisen insbesondere hin auf die gefühlsmäßige Färbung der Mutter-Kind-Beziehung, die Ernährung des Kindes, sein Sicherheitsgefühl, die Freiheit von Angst bei der Mutter, die Gefühlsreife der Mutter, Identifikationen u. ä. (McCarthy).

Stottern verbindet sich häufig mit „Nervosität“, Bettnässen, Asthma, allergischer Konstitution, Verstopfung, Verwirrung, Scheu. Schock, Erziehungsfehler, Störungen im Familienleben werden als auslösend angesehen. Am häufigsten tritt Stottern auf zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr, wenn die Kinder die Aufmerksamkeit der Eltern bereits durch Sätze erregen können, und um das 6. Lebensjahr, wenn durch den Schuleintritt ein gefühlsmäßig besonders betonter Entwicklungsschritt vollzogen wird (Gesell, McCarthy, Schilling).

Eine ähnliche emotionale Unsicherheit, die aus schädlicher elterlicher Zurückweisung oder Überbehütung stammt, steht hinter der Leseschwäche aggressiver oder infantiler Kinder. Entmutigung und Zurückweisung fördern die Aggressivität des „protest child“, während das „overprotected child“ die Liebe der Eltern durch infantiles Benehmen und durch seine Schwäche erzwingen und erhalten will. Beide aber weisen die gleiche sprachliche Störung auf (Kirchhoff, McCarthy).

Die Bedeutung der Mitwelt für die Sprachentwicklung ist jedoch nicht nur an derartig massiven Störungen ersichtlich. Hetzer und Reindorf untersuchten den Sprachschatz „gepflegter“ und „ungepflegter“ Kinder und stellten dabei fest, daß das soziale Milieu nachhaltig die sprachliche Entwicklung beeinflußt. Unterschiede liegen vor allem im zeitlich verschiedenen Auftreten der

einzelnen sprachlichen Erscheinungen und im unterschiedlichen Entwicklungstempo. Ebenso weisen K. Bühler und Stern darauf hin, daß die Art der Sprachentwicklung mit davon abhängig ist, ob sich die Umgebung viel oder wenig mit dem Kinde beschäftigt. Hansen faßt die sprachliche Mitteilung als notwendige Konsequenz des Verhältnisses auf, das sich im Laufe des 1. Lebensjahres entwickelt. Das sozial einsame Anstaltskind ist genau so wie das vernachlässigte Kind geringerem Druck auf sprachlichen Kontakt hin ausgesetzt; Einzelkinder haben demgegenüber optimale Bedingungen (McCarthy).

Aus der Tatsache, daß jeder fünfte Amerikaner in einer Familie aufwächst, die eine andere Sprache als Englisch mit dem Kinde spricht, erklärt sich das Interesse der amerikanischen Psychologie am "bilingualism" (Bossard, McCarthy). Nach der Meinung Sanders bedroht die Zweisprachlichkeit die Ganzheit des sich entfaltenden Sprachgefüges; Konflikte in der kindlichen Seele sind die notwendige Folge. Diese Konflikte können schon mit der Wahl zwischen verschiedenen Worten zusammenhängen (Hofstätter).

Die Fortschrittsmotive und die Hemmungen, die für die Entwicklung der Sprache bedeutsam sind, zeigen, daß der Gebrauch der Sprache beim Kind einerseits begründet wird von seinen Wünschen, seiner Haltung, seinen Beschäftigungen her. Zum anderen spielt das Einordnenmüssen in eine Um- und Mitwelt eine Rolle, die Sprache kann hier als Kontrolle, Steuerung usw. dienen. Schließlich treiben eine Entwicklung der Sprache die Gesetzmäßigkeiten voran, die entweder mit den Eigentümlichkeiten des Sprachlichen überhaupt oder mit der Eigentümlichkeit der kindlichen Sprache und dem Denken, Fühlen und der Phantasie des Kindes verflochten sind.

Man sieht jedoch heute diese Untergruppen nicht für selbständige Komplexe an, die miteinander integriert werden müssen; im Gegenteil, die Fortschrittsmotive der Sprache erscheinen an Stellen des Sprachprozesses, wo sich ursprünglich Ungesondertes zu gliedern und zu entfalten beginnt. Das heißt nicht, daß hinter allem ein allgemeines Reifungsgesetz steht. Langeveld weist darauf hin, daß die Psychologie gerade bei der Sprachentwicklung im wesentlichen nicht eine „biomechanische Erscheinung“, sondern eine Geschichte der Entdeckungen des Menschenkinds in den Griff bekomme.

V. Altersmundarten und Organisationsformen der Sprache

1. Das Sprachgefühl

Im fünften Lebensjahr ist die Hauptarbeit im Erwerb der Sprechsprache geleistet (Stern, McCarthy). Das Kind wächst immer mehr in eine konkrete Umgangssprache hinein, übernimmt ihre „innere Sprachform“ und beginnt sich in der Verwendung von sprachlichen Organisationsformen zu üben. Es bildet sich ein „Sprachgefühl“ heraus, eine seelische Realität, die nicht mit einem Mal oder immer schon da ist, sondern in einem Zusammenwirken vielfältiger seelischer Vorgänge allmählich erst aufgebaut wird.

Dem Menschen, der seine Muttersprache spricht, bietet das „Sprachgefühl“, ein mit „gefühlartiger Unmittelbarkeit funktionierendes Wissen“, die benötigten Formen, Fügungen, Worte ohne Suchen und Überlegen an (Kainz).

Sprachgefühl bedeutet „automatisierten Kenntnisbesitz“, „gefügliches Bereithaben von Leitschematen und Modellkonstruktionen“, es ermöglicht, daß die Sprache „funktioniert“; die Bezeichnung „Sprachgefühl“ bezieht sich auf eine psychisch homogene Realität (Kainz). Das Sprachgefühl ist wandelbar: der Mensch kann bessere Muster wählen. Auch hier muß man sich wieder daran erinnern, daß die Sprache kein Ergon, sondern Energieia ist, eine gestaltende Kraft und nicht nur ein fertiges Werkzeug.

Das Erlernen einer Sprache erschöpft sich nicht mit Aneignen des Lautkörpers; Sprachinhalt und Klangform gehören wesensmäßig zusammen (Finck, Hansen, Weisgerber). Dem heranwachsenden Kind, das eine Sprache erlernt, prägt sich das „Weltbild“ der Muttersprache so tief ein, daß es nie mehr davon loskommt. Die Sprache ist gewirkte Gestalt und wirkende Form zugleich (Sander), ihre Übernahme führt zur Einverleibung eines Schatzes von Denkformen und Wertungen; sie ist der Ort der intellektuellen Auseinandersetzung zwischen dem Menschen und seiner Umwelt (Rothacker, Weisgerber). Finck suchte so aus dem sprachlichen Weltbild, der inneren Sprachform der Völker die Eigentümlichkeit ihres Sprachbaus abzuleiten.

2. Gespräch, Rede, Lied

Das Weltbild einer Sprache, ihre innere Form, fundiert das Sprachgefühl und gibt den Rahmen ab für Strukturen, Formen, Operationen, die bei einer psychologischen Betrachtung der Sprache nicht zu übersehen sind. Als Stern anmerkte, die Betrachtung der einzelnen Sprachleistung sei künstlich, weil das Kind sich in sprachlichen Ganzheitsgebilden äußere, deutete er auf die Organisationsformen des „Redens“ und des „Gesprächs“ hin. Gerade durch die Beachtung solcher Ganzheiten wie der „Rede“ war es ja auch Piaget gelungen, echt psychologische Charakterisierungen der Sprache zu geben.

Bei einer Analyse „frei gewachsener“ Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen stellte das Ehepaar Katz fest, der überindividuelle Dialog sei die oberste natürliche Ganzheit. Das Kind frage nur dort, wo es Antwort erwarte, seine Gespräche gingen aus sozialen Motiven hervor. Neben der Frage waren im Gespräch als seelische Vorgänge Zustimmung, Einwand und Einschränkung festzustellen.

Dem Gespräch zur Seite findet sich das Lied als eine oft in ihrer Bedeutung übersehene Form sprachlicher Äußerung. Das Singen des Kindes ist eng mit seinem Spiel und seiner Bewegung verbunden. Bereits im 1. Lebensjahr finden sich Ansätze zu liedhaften und tänzerischen Äußerungen des Kindes; es macht „Hüppe-Reiter“ mit und hört gerne Schallplatten (Gesell). Fortentwicklungen der einfachen Liedformen finden sich im Kreisspiel, im gemeinschaftlichen Singen u. ä. Nach Schilling wirken im Kinderlied zwei Kräfte: die aus der Lebensfreude quellende Äußerung und seine auf Ordnung zielende gegliederte Form.

3. Erzählung, Bericht, Schilderung u. a. Formen

Wie bereits Piaget und Bühler von der Sprachentwicklung aus immer wieder auf die Entwicklung des Denkens zu sprechen kamen, so ist in allen folgenden Untersuchungen eine Trennung von Sprache und Denken kaum mehr

durchzuführen. Man darf ferner bei der Untersuchung der sprachlichen Entwicklung nicht übersehen, daß das Kind mit 6 Jahren zur Schule geht, hier Lesen und Schreiben lernt und durch diese neu entdeckten Qualitäten der Sprache in seiner Sprachentwicklung beeinflusst wird. Lesen- und Schreibenlernen bedeuten für das Kind allerdings noch nicht, daß es nun bewußt sprachlich zu gestalten beginnt. Seine Unmittelbarkeit nimmt zwar ab, es beginnt eine Überbrückungszeit; aber das Kind modelt nicht seine „Altersmundarten“ (Stern). Die entstehen einfach dadurch, daß das Kind sich der Sprache bedient, um seine eigentümliche Wirklichkeit zu bezeichnen.

Die tragenden Ganzheitsgebilde der Sprache entwickeln sich nach und nach. Sie sind die sprachlichen Organisationsformen, die eng mit der Gesamtentwicklung des Kindes und seinem Hineinwachsen in eine bestimmte kulturelle Umwelt verflochten sind und die wiederum auch die Richtung des kindlichen Verhaltens beeinflussen. Die Organisationsformen stehen sowohl den Denkopoperationen nahe wie auch den „gefühlbestimmten“ Strukturen seelischer Abläufe, die die sich entwickelnden Erlebnisweisen des Heranwachsenden tragen.

In die seelische Eigenart der sich nach Gespräch, Rede und Lied entwickelnden Organisationsgebilde der Erzählformen dringt eine Untersuchung von Obrig ein. 4—6jährige erzählen angefangene Geschichten weiter, indem sie das, was für ihr persönliches Erleben im Augenblick am gewichtigsten ist, durch Reihung, Ausschmückung, Vollendung einzelner Gerichtetheiten erweitern. Ein Gebilde „Geschichte“ ist noch nicht wirksam. Den Weitererzählungen der 7- bis 9jährigen ist demgegenüber ein ganz anderer Gesamtcharakter eigen: der Gang der Erzählung hat linearen Berichtscharakter; Wirklichkeitsluft weht durch die Erzählung, Reichtum an Einzelheiten, Anschaulichkeit belebt alles. Die 10- bis 12jährigen stehen bereits über dem Ganzen, ihre Weitererzählungen runden sich zu einer eigenständigen Gestalt, die in besondere Stimmungsqualitäten getaucht ist. Der normative Zug des Gebildes „Geschichte“ ist erfaßt, die Weitererzählung ist durchgliedert und trägt einen Schlußakzent. Durch die Untersuchung dieser Gliederungsformen ist bei Obrig eine Analyse der Entwicklung von Sprachlichem gegeben, die der psychologischen Fragestellung weit mehr entgegenkommt als Feststellungen über Wortverwendung, Satzlänge u. ä. grammatische Beobachtungen.

In den ersten drei Schuljahren beobachtete Deussing, als er ähnliche Gesichtspunkte verwandte: Satzbrockenstil, Reihung, ungeordnete Darstellung, naive Auffassung. Äußerung steht neben Äußerung, wesentliche Sachverhalte sind oft nur mitgemeint, nicht ausgesagt; allmählich erst verdichtet sich das Syntaktische und Gedankliche, die Anschauungen werden aufeinander in Satzgefügen bezogen. Nun wird Einheitlichkeit erstrebt: der letzte Satz bezieht sich oft auf den ersten (Rutt). Im vierten Schuljahr stellten Rutt und Deussing eine regere Mitteilbarkeit fest, daneben spielerische Überverwendung neuerworbener sprachlicher „Errungenschaften“; der Stil erscheint direkt „fließend“. Der Ausdruck wird treffender und gern durch Angaben über echtes Erleben unterstützt; die „Erzählung“ ist jetzt allgemein tragende Organisationsform (Rutt, Giese).

An die „Erzählungsform“ schließt sich die „Berichts“-Form an, die oft einen „persönlichen“ Stil erkennen läßt. Die Elfjährigen wählen, um die Berichtsform zu realisieren, bereits zwischen mehreren Wörtern und Stilebenen; Kritik an der eigenen Sprache setzt ein. In der „Schilderung“ der Zwölfjährigen wird Rutt zufolge ein bestimmter Grundton angeschlagen; Giese spricht von einem Anstieg der „Märchenform“. Während die 14jährigen ihre sprachlichen Äußerungen noch von der Form der „Schilderung“ her organisieren, wird bei den 15jährigen „erörtert“. Der weitere Ausbau der sprachlichen Formen führt von Sachbericht, Protokoll, Beschreibung zur Facharbeit und Abhandlung, von Schilderung und Skizze zu persönlichen Briefen und Betrachtungen (Giese, Rutt). In der ganzen Entwicklung werden Wort und Satzplan oft als Mittel benutzt, Wirklichkeit zu entdecken; die Entwicklung von Fragen hört niemals auf. In dem Maße, wie der junge Mensch seine Sprache als persönliche Ausdrucksweise durchschaut, wächst er in das Jugendalter (Rutt).

Die Entwicklung im Schriftlichen eilt der sprachlichen Entwicklung im Mündlichen voraus, weil die Notwendigkeit zu fixieren beim Schreiben einen stärkeren Formwillen aufkommen läßt. Gegen Ende der Schulzeit kommt das Gesprochene dem Geschriebenen ziemlich nahe (Busemann). Die meisten Untersuchungen der Sprachentwicklung stützen sich aus dem o. a. Grund auf die Schriftsprache.

Bezüglich der Untersuchungsmethode meint Hansen, die alterstypische Form komme im Tagebuch und im Kinderbriefwechsel besser als in den meisten Schulaufsätzen heraus: Geheimschriften werden ausgetüfelt, der Inhalt nach einem bestimmten Schema geordnet; man schreibt in festgelegten Wendungen, renommiert, arbeitet mit Aufzählungen, Schlagworten, Spitznamen.

Die umfassenden Formen der Sprache sind für die psychologische Untersuchung am bedeutungsvollsten, auch wenn die Ergebnisse von Beobachtungen an einzelnen Wörtern, Sätzen, Satzformen leichter zu fassen sind. Deusing findet im 2. Schuljahr noch einen hohen Prozentsatz unvollständiger Sätze; das Kind hat zwar den einfachen Satz bereits aufgegeben, ist aber in der Konstruktion formgerechter Sätze noch ungewandt. Nach Lange und Neuhaus wandelt die Kindersprache zwischen dem 6. und 9. Lebensjahr die Struktur ihrer Aussagesätze derart, daß sie als Ergebnis alle Momente der Erwachsenensprache aufweist: die Benennungssätze treten zurück und die Formen, die für die Durchführung intellektueller Prozesse wesentlich sind, treten in den Vordergrund. Das Kind sucht schwierigere Sachverhalte, die ihm gegenüberstehen, auch sprachlich zu bewältigen. Aber selbst bei den Begabtesten verstehen am Ende der Schulzeit nur einzelne alle gewöhnlichen abstrakten Begriffe; sie sind zu unanschaulich und werden im Alltag zu wenig verwendet (Eng). Bei einer Untersuchung der Verständnisschwierigkeiten von Satzbeziehungen und Satzformen fand Busse folgende Reihe von sprachlichen Formen, die Fehlleistungen verursachen: adversative Beziehung, Paradoxon, realistische Kürze, Umschreibung, Ironie, konditionale und vergleichende Nebensätze (am schwierigsten). Die Sprache des Hilfsschulkindes ist noch stärker situationsgebunden als die gleichaltriger normaler Kinder; es

baut keine reinen „Wissensstrukturen“ auf, sondern bleibt in seinem Ausdruck „dinggebunden“ (Neuhaus).

4. Altersmundarten

Busemann und Hetzer arbeiteten mehr als die Form der sprachlichen Organisation den alterstypischen Stilcharakter und seine Wandlung heraus (12, 37). Dabei kommt die Erlebnisart der Kinder und Jugendlichen stärker zum Vorschein. Hetzer spricht von einem ganzheitlich-erlebnisbestimmten Stil der Kleinkindstufe. Erlebnis, Sprachinhalt und Sprachform bilden eine ungeschiedene Einheit; der sprachliche Ablauf besitzt nur psychologischen Zusammenhang. Zu Beginn der späten Kindheit bildet sich ein ganzheitlich-sachbetonter Stil aus. Noch ist Denken und Sprache in Handlungen eingebaut und trotz der Ganzheitlichkeit wirken die kindlichen Darstellungen mehr wie Ausschnitte, nicht wie abgerundete Einheiten (Busemann). Der ganzheitlich sachbetonte Stil geht gegen Ende der späten Kindheit in einen „gegenständlichen“ Stil über: Abstand, Versachlichung, Abgehobenheit der Sätze, Denkpausen, Vertiefung der Sinngehalte sind neue Charakteristika. Schließlich verbindet sich der gegenständliche Stil mit Gestaltungsabsichten. Der Leser soll beeindruckt werden. An die Stelle des Geschehniszusammenhangs tritt ein gedanklicher Zusammenhang. Die Kinder bemühen sich um gehobene Sprache (Hetzer).

Der Jugendliche will sich selbst irgendwie in seinen Sprachwerken zur Geltung bringen; deutlich ist das Bestreben originell zu sein erkennbar. Starke Akzentuierungen, großer Wortaufwand, Fachwörter, Modewörter, Redensarten, Gefühl, Übertreibungen, Pathetik — und dennoch bleibt der dargestellte Sachverhalt oft unklar (Busemann). Später verlangsamt sich der Redefuß infolge „gedankenschwerer“, komplizierter Sätze, die sachliche Darstellung gewinnt Oberhand, der Zusammenhang an Verständlichkeit.

Mittels sprachstatistischer Untersuchungen von Aktions- und Qualitätsaussagen stellte Busemann fest, daß die qualitativen Aussagen zwischen 8 und 18 zu-, die aktionalen dagegen abnehmen (11). Dieser Vorgang wird allerdings „rhythmisch“ von Aktionsphasen um 12—13 und um 17—18 unterbrochen. In der Sprechsprache liegen Maxima der aktionalen Aussage bei 6 und 9. Als innerer Zustand entspricht den Aktionsphasen Unruhe, Erregtheit, Tätigkeitsdrang, Neigung zu Gefühlsäußerung; sie sind Phasen gesteigerter Emotionalität und Motilität. Demgegenüber sind die Qualitätsphasen Phasen gesteigerter intellektuell-objektiver Haltung.

Beim reiferen Jugendlichen läßt sich Psychologisieren beobachten, wenn seine Aufsätze mit denen Jüngerer verglichen werden. „Unschönes“ wird zu vermeiden, „gute“ Mittel zu verwenden gesucht. Das Bild erhält allmählich Gefühlscharakter, das Drum und Dran wird stärker behandelt (Valentiner). Giese beobachtete am freien literarischen Schaffen bei Kindern und Jugendlichen, wie sich in der naiven Mentalität des Kindes Nachahmungsversuche und Funktionsfreude vereinen, während der Jugendliche sein inneres Durcheinander „begrifflich-mental“ erklären will. Die Themen, die die Produktion in Bewegung setzen: ein Viertel aller Prosawerke sind Selbsterlebnisse, ein

Viertel „Märchenhaftes“, dann folgt das Soziale (das hungernde Kind, das verführte Mädchen, der arbeitslose Vater). In der Poesie wimmelt es von Prometheus, stolzen Herrenmenschen; der Anblick eines Baumes, ein gelesenes Buch, ein Ausflug wirken anregend. Philosophisches, Natur, Erotik, machen fast zwei Drittel aller Produktionen aus.

Hier schließen sich unmittelbar die Charakterisierungen an, die Scherer gibt, wenn er den jugendlichen „Sturm und Drang“ bespricht: bei Lenz finden sich „tollste Erdichtungen“, bei Klinger „trübe, unklare Versuche“, Dramen voll Renommee, Kraftfliegerei, Tyrannenhaß, Rousseauscher Naturkultus und maßloser revolutionärer Tatendrang. Wagner schafft im Stile eines rohen, effektvollen Realismus. Die Sprache Schillers in seinen „Räubern“ schwelgt in bombastischer Übertreibung, die Kraft geht bis zur Roheit, die Farben sind dick aufgetragen; mit der Wahrscheinlichkeit wird souverän geschaltet. Rank versuchte nachzuweisen, daß in den Jugendwerken vieler Dichter die typischen, von der Psychoanalyse entdeckten „Komplexe“ (z. B. Inzestmotiv) verarbeitet würden, mit denen sich jeder Heranwachsende auseinanderzusetzen habe.

Zunehmende „Abstrahierung“ und Auftreten neuer Gefühle sind wichtige Motive der Sprachentwicklung im Jugendalter [Keilhacker (47)]. Fuchs suchte aus Tagebüchern von Jugendlichen „Haupteinstellungen“ als Motive herauszuarbeiten; daraufhin betrachtet geht die Entwicklung der Sprache von „reiner Darstellung“ über „unbewußt subjektive Darstellung“ zur „Darstellung um des Ichs willen“, dann zur Reflexion und schließlich zu „Sich-Produzieren“ und zur „Auslösung“.

Eine tiefenpsychologische Studie über das Tagebuch stammt von Bernfeld. Motive der Formübernahme des „Tagebuchs“ sind Folgsamkeit und Identifizierung; das „erlaubte“ Formschema des Tagebuchs entwickelt sich zu einem wichtigen Mittel, seine Triebe zu bewältigen. Es ermöglicht ein „Schlimmsein“, das durch die Tagebuchführung selbst Absolution erhält, dabei ist der Inhalt auswechselbar und vermag unbewußten Regungen entstellte Befriedigung zu bringen.

5. Lektüre

Den verschiedenen Stadien des Erlebens kommt eine entsprechende Literatur entgegen. Die Lektüre erzieht Denken und Gefühl, sie schafft Leitbilder und Erwartungen, regt an oder stumpft ab (Rutt). Ch. Bühler unterscheidet ein Struwelpeteralter von einem Märchenalter und einem Robinsonalter. Dem Struwelpeteralter entspricht eine Vorliebe für Reime und Geschichten mit Moral, dem Märchenalter Erlebnishunger und Suche nach Abwechslung, im Robinsonalter werden „wahre“, abenteuerliche Geschichten verlangt. Für die Mädchen leiten dann die „Mädchengeschichten“ und die Erzählungen, die vom Zusammenleben mit Erwachsenen berichten, über zur Lektüre der Gesellschaftsromane und Erotica (Hansen). Nach Giese waren 1928 literarische Vorbilder für das freie literarische Schaffen der Jugendlichen und Kinder Märchen, Sagen, Ganghofer, Busch, Schiller, Ch. v. Schmid, Courths-Mahler. Freitag fand 25 Jahre später im Robinsonalter K. May, Cooper und Ger-

stärker als bevorzugte Lektüre, die später durch Erlebnisberichte, Dominik-Romane, dann durch Freytag, Storm, Dahn, Ganghofer abgelöst wird. Bei den Mädchen finden sich an bevorzugter Stelle Haller, Ganghofer, Courths-Mahler, dann Stifter, Fontane, A. Günther. Die von den Jugendlichen bei den Ennid-Untersuchungen erwähnte Literatur lag in ähnlicher Richtung.

Es wäre unrealistisch, bei einer Darstellung der Sprachentwicklung die Prägungskraft der 1955 mit einer Gesamtauflage von 17,3 Millionen erscheinenden 690 Tageszeitungen, der 5600 Zeitschriften mit rund 120 Millionen Auflage, der jährlich neuerscheinenden 10 000 Bücher zu unterschätzen [Greiser (17)]. Karl May brachte es auf 13, Courths-Mahler und Simenon je auf 30 Millionen Auflage. Auch den Einfluß des Films, des Rundfunks, der Comic-books auf die Entwicklung der Sprache des Einzelnen kann man wohl nicht hoch genug einschätzen.

Die Weiterentwicklung der Sprache in Kindheit und Jugend läßt erkennen, wie sprach eigene Ganzheiten aufeinander folgen, die die sprachlichen Äußerungen organisieren. Sie werden entsprechend der jeweils gegebenen seelischen Gesamtverfassung des Heranwachsenden aufgegriffen, die die Verwendung der sprachlichen Organisationsformen „stilistisch“ färbt.

VI. Sprachmetamorphosen im Erwachsenenalter

Die Sprachentwicklung endet nicht, wenn die Umgangssprache im großen und ganzen beherrscht wird; das erwies sich schon an der Entwicklung der verschiedenen Altersmundarten. Aber auch danach entwickelt sich die Sprache weiter, allerdings weniger in Richtung auf Erwerb der sprachlichen Grundlagen und Muster überhaupt. Vielmehr geht jetzt die Weiterentwicklung, teils bewußt geführt und mehr oder weniger plötzlich, teils unmerklich in unbewußter Auslese, darauf zu, eine passende Form des Ausdrucks für die Anliegen, die Welt und Wahrheit des Einzelnen zu finden. Dem Psychologen sind auf der Ebene automatisiert gewordener Sprachverwendung Probleme zugänglich, die bisher hinter den anderen hier behandelten Problemen der Sprachentwicklung zurücktreten mußten.

Erst wenn man weiß, welch kompliziertes Gebilde die menschliche Sprache ist, kann man sich den Fragen um die seelischen Vorgänge zuwenden, die mit dem „Stil“ eines Menschen und seiner Metamorphose zusammenhängen.

1. Die Erfassung der Sprache der Erwachsenen

Es gibt nur wenige spezielle psychologische Untersuchungen zur Frage der Sprachwandlung im höheren Alter. Das liegt u. a. daran, daß die Sprache der Erwachsenen mehr zu diagnostischen Zwecken angegangen wurde, als ein Mittel unter anderen, die individuelle Persönlichkeit zu erfassen. Diese Verbindung zwischen Sprachuntersuchung und Persönlichkeitsdiagnostik ist aber nicht unbedingt erforderlich. Die Erforschung der Sprache und ihrer Wandlungen ist eine durchaus eigenständige Forschungsrichtung, die sich des Hinweises auf das Charakterbild des Schreibers oder Sprechers zwar zur Stütze für die Richtigkeit ihrer Aussagen bedienen kann, aber nicht bedienen muß.

Busemann (12) und Keilhacker (48) bieten eine Reihe von Kategorien an, mit deren Hilfe der Sprachstil einer psychologischen Auffassung und Deutung zugänglich zu machen ist. Desgleichen hat W. Schneider eine Anzahl von „Ausdruckswerten“ der Sprache aufgewiesen, die die Stilganzheiten genauer charakterisieren helfen. Begrifflich, sinnlich, knapp, breit, klar, dunkel, Abstand haltend, andringlich, mindernd, steigernd, bestimmt, flau, ruhig, bewegt, sachdienlich, spielerisch, hoch, niedrig, schlicht, ausgestattet, spannungsarm, spannungsreich, plastisch, musikalisch, glatt, rau, einhellig, vielhellig, gesprochen, geschrieben, objektiv, subjektiv — das sind die Kategorien, die das eigentümliche Gesicht der Sprache des Menschen erschließen helfen. Der Ausdruckswert erscheint stets gleich in der Wortwahl, in der Wortverbindung, im Rhythmus, im Satzbau, im Wortklang.

Psychologische Einzeluntersuchungen zur Sprache der Erwachsenen beschäftigen sich mit dem Ausdruck von Lust und Unlust in der Lyrik (E. Reinhard), mit der Psychologie der Metaphern (Stählin), der Analogie im Sprachleben (Rogge), dem Rhythmus bei Cicero (Zielinski), dem paradoxen Stil (K. Groos), der Naturschilderung bei Homer (Moog) usw. Beiläufig angeführt sind bisweilen Hinweise auf die Sprache bei Schizothymen und Zykllothymen in Kretschmers und seiner Schüler Arbeiten.

2. Die Sprache der Erwachsenen

Die Sprache ist für Schopenhauer die Physiognomie des Geistes. Eine große Anzahl von Sprachforschern sieht dementsprechend die Eigenart der Erwachsenensprache darin, daß sie einem ausgeprägten Charakter entspricht. Durch ihre eigene Ausgeprägtheit hebt sie sich von der Sprache der Kinder und Jugendlichen ab; die Metamorphosen der Erwachsenensprache selbst werden demgegenüber weniger beachtet. Die Sprache der Erwachsenen erscheint als ein Endstadium der Sprachentwicklung und wird als ein solches Stadium in seinen Wesenszügen untersucht.

Die umfassendsten und exaktesten Forschungen zur Frage der Sprache des erwachsenen Menschen stellten die Romanisten Vossler, Spitzer, de Sanctis, Curtius, die Germanisten Walzel, Gundolf und Schneider an. Spitzer charakterisiert die Sprache eines bestimmten Erwachsenen, wenn er die Stileigentümlichkeiten von Peguys Stil als eine notwendige Auswirkung seines seelischen Habitus erfaßt: in Peguy kämpft eine mehr volkstümliche mit einer gelehrt schulmäßigen Inspiration, sein naiver Mystizismus mit dem von ihm überwundenen Intellektualismus, sein Wille nach Verlebendigung mit Distinktion-Abstraktion, sein dichterisches mit seinem polemischen Temperament. Dementsprechend zeigt sein Stil eine Mischung zwischen volkstümlichem Französisch und gelehrtem Latinisieren, zwischen Metaphorik und Emphase, zwischen einem zur Totalität strebenden Schwung und atomisierendem Trennen, Sondern und Abteilen, zwischen Poesie und Prosa: Peguy sah und stotterte, statt zur unendlichen Melodie wird der Lebensschwung zu gehacktem Hämmern. Das Beispiel zeigt, daß sinnvoll kaum von der Sprache des Erwachsenen, sondern nur von der Sprache einzelner Erwachsener die Rede sein kann.

Spitzer betont, daß Einmalige eines Stils lasse sich nur dann beschreiben, wenn ein Totalbild des Stils gegeben, alles bei einem Autor stilistisch Bemerkenswerte vereint und mit seiner Persönlichkeit in Zusammenhang gebracht werde. Exakte Untersuchung und Deutung sprachlicher Details verbindet sich mit der Erfassung des Ganzen, in dem diese Details sich finden. Schlüsse aus Einzelteilen können in die Irre gehen; Satzfragmente liebt der impressionistisch wie der expressionistisch Schreibende, im Totalzusammenhang erhalten sie aber jeweils eine ganz andere Bedeutung.

Besonders bemerkenswert für die psychologische Analyse der Sprache von Erwachsenen ist der Parallelismus, den Spitzer zwischen Stileigentümlichkeiten und „Sehweise“, zwischen „Wort“ und „Motiv“ sieht. Motiv ist alles Außerwörtliche im dichterischen Werk, wie Fabel, Weltanschauung u. a. Die Motivforschung kommt von selbst auf das Wie der Gestaltung; denn gerade dem sprachlichen Detail wird sein symbolischer Sinn innerhalb des Kunstwerkes erwiesen. Oft deuten ganz belanglos erscheinende grammatische Dinge auf Motive hin. Bei Meyrinks Sprache ist die Affektbetontheit des Vorstellungskomplexes Ersticken-Erwürgen-Vampyrismus biographisch erwiesen; und nicht allein in den Motiven, sondern auch im Sprachlichen, etwa in der Metaphernwahl selbst an Stellen, wo es eigentlich nicht notwendig ist, erscheint die Erstick-Erwürge-Vampirvorstellung (eine Krawatte wird mit Schlangen verglichen, die sich um den Hals schlingen). Aus den Lieblingswörtern des Dichters sind seine Lieblingsmotive erschließbar und umgekehrt; das demonstriert Spitzer an Barbusse, J. Romain, V. Hugo. Ähnliche Beispiele für die Verflochtenheit von entwickelter Sprache und entwickeltem Charakter stellen Vosslers Schilderungen von Gracian, De Sanctis Schilderung Aretinos dar. Innerhalb einer Entwicklungspsychologie der Sprache bleibt bei einer Charakterisierung der Sprache der Erwachsenen aus den o. a. Gründen nichts anderes übrig, als auf Einzelbeispiele zu verweisen.

3. Jugend- und Altersstil

Von Gesamtcharakterisierungen der Erwachsenensprache — entsprechend der Kindersprache — sowie von Wandlungen des Stils eines erwachsenen Menschen ist noch am häufigsten die Rede, wenn Jugend- und Altersstil gegeneinander gestellt werden. Schopenhauer ist der Ansicht, in der Jugend herrsche die Anschauung, im Alter das Denken vor; was darauf beruhe, daß erst im Alter anschauliche Fülle oft genug dagewesen und den Begriffen subsumiert worden sei, um ihnen volle Bedeutung zu geben. Diese Bemerkung so zu verstehen, als verwende die Jugend keine Begriffe, wäre jedoch falsch. Im Gegenteil, der Stil der Jugend ist häufig sehr begrifflich, doch fehlt die Erfüllung der Begriffe, sie sind Schall und Rauch. Daher berichtigt Vischer Klages, der das Vorwalten des abstrakten Denkens im Alter herausstellte, dahingehend, daß die in der Jugend verwendeten abstrakten Begriffe durch Übernahme erworben und bloß durch Worte fixiert seien. Erst im Laufe des Lebens fülle sich der abstrakte Begriff mit entsprechender Anschauung. Nach le Bon reicht oft ein in der Jugend erlernter Vorrat von Gemeinplätzen aus, um ohne Denken durchs Leben gehen zu können; die Macht der Phrasen

entstehe dadurch, daß bestimmte Redewendungen als Zusammenfassung der verschiedensten unbewußten (anschaulichen) Erwartungen eine magische Macht erhielten.

Zur Kennzeichnung der Jugendsprache wird häufig auf solche Charakterisierungen zurückgegriffen, wie sie Scherer benutzte, um sprachliche Erscheinungen des „Sturm-und-Drang“ zu umreißen (s. o.). Der Alterssprache schreibt Busemann Merkmale wie Beharrung, Steife, Sentenzenreichtum, lehrhafte Züge, substantiellen Stil, aber auch die Wiederkehr puberaler Merkmale zu (12). Einfachheit, neue Sinnggebung, Ausgeglichenheit, Manie, höchste Gestaltung, Veräußerlichung, Effekthascherei finden sich als Charakterisierungen der Alterssprache bei anderen Autoren.

Die teilweise widersprüchlichen Charakterisierungen stammen daher, daß Versuche, die Alterssprache und die Jugendsprache gegenüberzustellen, notwendig verschiedenartige Entwicklungsverläufe bzw. ihre Ausgangs- und Endpunkte zusammenfassen müssen. Offenbar ist es sinnvoller, jeweils die Sprachwandlungen eines Einzelnen für sich zu untersuchen. Anfang und Ende sind Glieder von Entwicklungsganzheiten, deren Eigenart und Wandlung ihnen jeweils verschiedenen Wert und verschiedene psychologische Bedeutung verleiht. Bei einer Untersuchung der Sprachwandlungen kann man die Zwischenglieder nicht auslassen und darf nicht die ganze individuelle Entwicklung aus den Augen verlieren. Eine „allgemeine“ Jugend- oder Alterssprache gibt es wohl genau so wenig wie es die Erwachsenensprache gibt.

4. Formen und Zusammenhänge der Sprachwandlungen

Den Fortschrittsmotiven bei der Entfaltung der kindlichen Sprache stehen bei den Wandlungen der Sprache der Erwachsenen Motive der Umbildung und Umwandlung gegenüber. Diese Motive leiten die Suche nach geeigneten Formmustern und gedanklichen Operationen in die Wege oder werden wiederum von bestimmten Stadien der Sprachbeherrschung aus aufgegriffen (34). Goethes Satz, jedes wahrgenommene Wesen öffne ein neues Organ, erweist sich auch für die Sprachentwicklung gültig. Die einzelne Stil-Phase wird charakterisierbar nur von einer Stileinheit aus jenseits einer Form-Gehalt-Scheidung: um die verschiedenen „Altersstile“ großer Dichter zu kennzeichnen, arbeitet Pongs ihr geformtes Weltbild, ihre Symbolik heraus, wobei notwendig die Eigentümlichkeit des dichterischen Denkens, Sprechens, Sehens immer mit einbegriffen wird. Dabei ist nicht zu übersehen, wie sehr sich Denken, Sprechen, Fühlen und Streben unterscheiden und verändern können.

Daß man sich bei der Beobachtung der Sprachentwicklung an die Dichter hält, liegt daran, daß vom Durchschnittsmenschen zu wenig oder für die Literaturwissenschaftler zu unergiebiges Material zur Verfügung steht; die Sprache der Wissenschaftler ist ebenfalls nur bei den dichterisch hervorgetretenen Wissenschaftlern, bei Männern, die wie Kant auch für die literarische Entwicklung wichtig waren oder bei denen, die sich durch bestimmte

literarische Richtungen beeinflußt zeigten (Scherer), außerdem als abschreckendes Beispiel (E. Engel, Schopenhauer) untersucht worden.

Gibt man den Veränderungen des Sprachstils einen zutreffenden Namen, ersieht man, daß stets bestimmte Motivwandlungen und mit ihnen zusammenhängende Sprachbewegungen die Sprachentwicklung in Gang halten und die Verbindung mit der umfassenden Stileinheit tragen. Mit der Bedeutung dieser Motive und ihrer Wandlung für die Psychologie sprachlicher Erscheinungen beschäftigten sich insbesondere Rank und Werner. Werner definiert in seiner Arbeit über den „Ursprung der Metapher“ den Motivwandel als ein Mittel, sich Veränderungen anzupassen. Rank suchte bei der Erforschung der „Mechanismen“ der dichterischen Produktion vor allem die Metamorphosen der künstlerischen Verarbeitung der Inzestregungen als einen fortgesetzten Entlastungsprozeß zu erweisen. In den Motiven stecken Formqualitäten, die aus einer menschlich bedeutungsvollen Situation erwachsen; so ermittelte die Literaturwissenschaft für das Schicksalsdrama die Motive des Verwandtenmordes, der Heimkehr der Totgegläubten, der Blutsünde, des Familienfluchs u. ä. (W. Kayser).

Stärker noch als bei den Charakterisierungen des Stils ist die Analyse der Stilwandlungen an die Untersuchung von individuellen sprachlichen Weiterentwicklungen gebunden. Die Untersuchung der Sprachentwicklung wird wesentlich gefördert durch Einsicht darin, wie bestimmte seelische Entwicklungen auf sprachliche Motive hinsteuern oder von ihnen angeregt werden. Von den Motiven, die zunächst das Interesse fesselten, können sich dabei „autonome“ Entwicklungen anbahnen, da die Motive eine Menge komplexfremden Materials (Rank) und ablösbare Formmuster enthalten. Als ein Beispiel für die „Suche“ der Motive nach adäquater Gestaltung und für die Vervollständigung sprachlicher Motive und Gestaltungsvorgänge ist die Gesemannsche Darstellung Gogols anzusehen. Gogols frühe Novellen sind der unmittelbare künstlerische Ausdruck eines magisch-dämonischen Zauberglaubens, in dem der Böse Vormacht hat. Diese Tendenzen werden später sublimiert; jetzt erscheinen die rational nicht faßbaren Ereignisse in einer realistischen Darstellung als „Zufälle“, die eine komisch-fatale Stimmung auslösen. In den „Toten Seelen“ tritt die Dämonie wieder stärker als Grundstimmung hervor, in ihrer künstlerischen Bewältigung erreicht Gogol hier seinen Höhepunkt. Danach wird Gogols Blick für die Wirklichkeit immer eingengter, angeekelter, gelangweilter. Das Banale, das Öde fasziniert ihn schließlich um seiner selbst willen. Eine innere Verödung und Versandung Gogols ist unverkennbar. De Sanctis zeigt demgegenüber an der Sprachentwicklung Macchiavells, daß seine Sprache von einem neuen Motiv her klarer, dichter, schlichter, gegenstandsentsprechender wird; Sprachmuster, die anderen Motiven zugehörten, werden, statt sie als Manier beizubehalten, fallengelassen.

Neben der Erforschung der Motive der Wandlung sind die Beziehungen zwischen Sprachwandlung und Persönlichkeitswandlung, die Erforschung von Einflüssen auf die Sprachentwicklung und die Form der Entwicklungsverläufe selbst Hauptthemen der Untersuchungen zur Sprachmetamorphose im Erwachsenenalter.

Auf das Zusammenspiel von Persönlichkeitszügen und Motiven, Werk und Resonanz geht eine Untersuchung Böhms über Karl May ein. Karl May fand in der nie ruhenden Gestaltung seines Wunsch-Ichs Befreiung von trüber Vergangenheit; er lebte sich immer mehr in das Werden seiner Helden hinein, deren sprachliche Gestaltung sich aus Einzelerzählungen in ständiger Wechselwirkung von Autor und Leserschaft kristallisierte.

Die Form eines solchen Entwicklungsprozesses deutet Curtius bei Balzac dadurch, daß er sie dem Gesetz „konzentrischer Expansion“ und „kreisförmigen Wachstums“ unterstellt: nicht stetiges Wachstum, sondern ruckhafte Befreiung aus langwährender innerer Spannung, ein Anschießen der Kristalle. Pantke demonstriert von der Sprache der drei Fassungen der „Tentation de Saint Antoine“ Flauberts her, wie sich unter der Forderung nach „impersonnalité“ und „impassibilité“ die Wandlung des anfangs „romantischen“ Dichters vollzieht. Die Änderungen der Kellerschen Gedichte und des „Grünen Heinrich“ tragen den Charakter der Versachlichung und Distanzierung, sie vermeiden aufdringliche Polemik und sentimentalen Ausdruck, ranken sich oft um eine beträchtliche Umwandlung der Motive. In der Sprachentwicklung Kellers kündigt sich eine seelische Vertiefung, aber auch eine seelische Verengung an (Beyel, Esselsbrügge). Da hier wie auch sonst die Motive Wandlungen nur in bestimmter Richtung zulassen, erhellt sich auch, wieso der Eindruck des Einheitlichen sich durch alle Wandlungen hindurch erhalten kann.

Wie das Kind Sprachmuster aufgreift und „morphologisch“ (Kainz) weiterbildet, so greift auch der Erwachsene „Stoffe“, Formen, Motive auf, verwandelt sie in seine „Symbole“ (Gundolf) und bildet sie morphologisch weiter. Jeder Heranwachsende muß sich zwar mit einem bestimmten Formenschatz auseinandersetzen (Malraux) — und die Psychologie kann an der Sprache sehr klar Einflüsse ablesen —, aber es liegt keine einhellige Beziehung zwischen dem Aufgenommenen und dem, was daraus entsteht, vor; die Weiterbildung des Übernommenen erfolgt nach Maßgabe eigener Motivganzheiten. Die Entstehung von Balzacs Romanen ist ohne Stern, Scott, Cooper nicht zu verstehen (Curtius). Aber Cooper beeinflusste nicht nur Balzac, sondern auch Stifter (Pongs). Nietzsche wirkte auf Naturalismus und Impressionismus und Expressionismus, auf Neuromantik und Neuklassik. Goethe lernte von Klopstock, Wieland, Lessing; Wieland war anfangs treuer Gefolgsmann der Schweizer (Scherer).

Einflüsse auf die Sprachentwicklung des Einzelnen übt dazu auch die sich wandelnde Muttersprache aus, die wiederum der Einzelne beeinflussen kann. In der deutschen Sprache unserer Zeit sieht Mackensen neben den Einflüssen der Dichtung — beispielsweise von Seiten Buschs, der nach Schiller und neben Nietzsche der zweite Großmeister deutscher Redensarten wurde — Einflüsse der Technik, der Zeitung, Reklame, Operette, des Behördenstils wirksam. Auch die Jugendbewegung und der Sport, Gesundheitspflege und Militär, Politik und Krieg haben ihre Spuren hinterlassen. Dadurch erhöhte sich der Wortschatz des Durchschnittsgroßstädtlers seit 1900 um ein Vielfaches.

Die Sprache und Sprachentwicklung erwachsener Menschen ist ein Bereich, mit dem sich die Entwicklungspsychologie noch wenig beschäftigt hat. Dennoch dürften sich in diesem Bereich Probleme angehen lassen, deren Lösung für die Psychologie wesentliche Erkenntnisse bringen wird. Was hier nur in Umrissen skizziert werden kann, bedarf ausgereifter Forschungspläne, die die psychologischen Zusammenhänge von Sprachmetamorphose, Stil, Form, Einfluß, Symbol, Motivation usw. ihrer Bedeutung entsprechend zu klären suchen. Ohne Zweifel wird das Gebiet der Sprache der Erwachsenen dann genauso wichtige Einsichten in seelische Strukturen eröffnen, wie sie sich bei der Untersuchung der Sprache beim Kind und Kleinkind ergeben haben. Die Sprache wird sich in jedem ihrer Entwicklungsstadien als ein unersetzlicher Gegenstand psychologischer Forschung erweisen.

Zusammenfassende Übersichten

Tabelle 1:

Sprachentwicklung beim Kleinkind

	Ch. Bühler	K. Bühler	Gesell u. a.	Hansen, Kainz, Stern
Reaktionen auf menschliche Stimme	0,2	0,2	0,2	0,2
Lallen	0,3		0,3	0,2
Konstante Laute als Ausdruck von Freude u. ä.	0,5			0,7
Nachahmung	0,6	0,3		0,8
Dressur auf Gesten	0,9		0,9	0,9
Papa, mama sinnhafte Wörter	0,10	0,11	0,11	0,9
Verstehen von Aufforderungen	1,0		1,0	0,11
2 Wörter			1,0	
Nennfunktion	1,2	1,6	1,3	1,6
2-Wort-Satz	1,6		1,9	1,6
Einfache Phrasen, Flexion	2,0	2,0	2,0	2,0
Mehrwortsatz	2,0	2,0		2,0
Satzgefüge		3,0		2,10

Tabelle 2:
Sprachentwicklung bei Kind und Jugendlichem

	Obrig	Piaget	Rutt	Gesell	Ch. Bühler	Hetzer	Busemann
3-4	Reihung in subj. Richtung	egozent. Rede		Räuber-geschichten	Struwpeter-alter	ganzheitl.-erlebn. bst.	
5-6		Übergang egozent.-sozial.	Reihung	Slang, aggr. Sprache	Märchen-alter		aktionale Aussagen
7-8	lineare Ordnung	sozialisiert	Ordnung angestr.	Räuber-geschichten		ganzheitl.-sachbetont	
9-10	Form „Geschichte“		Form „Erzählung“	Sprache als Werkzeug	Robinson-alter	gegenständl. Stil	aktionale Aussagen
11-12			Bericht, Schilderung „Grundton“			Gestaltungsabsicht	
13-14			Spr. als Gebiet des Beobachtens			Selbstdarstellung	aktionale Aussagen
15-16			Erörterung Abhandlung			Gedankenschwere	

Literaturverzeichnis

(1) Anger, H. und Bargmann, R.: Entwicklung, Analyse und Eichung des Frankfurter Wortschatztests. Göttingen 1954.

(2) Beyel, F.: Zum Stil des Grünen Heinrich. Tübingen 1914. — (3) Böhm, V.: Karl May und das Geheimnis seines Erfolges. Wien 1955. — (4) Le Bea, G.: Psychologie der Massen. Stuttgart 1950. — (5) Bossard, J. H. S.: The sociology of child development. New York—London 1948. — (6) Bühler, Ch.: Das Märchen und die Phantasie der Kinder. Z. angew. Psychol. Bh. 17, 1918. — (7) Bühler, Ch.: Kindheit und Jugend. Leipzig 1928. — (8) Bühler, Hetzer, Tudor-Hart: Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. Quell. Stud. Jugendk. 5, 1927. — (9) Bühler, K.: Die geistige Entwicklung des Kindes. 6. A., Jena 1930. — (10) Bühler, K.: Sprachtheorie. Jena 1934. — (11) Busemann, A.: Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik. Quell. Stud. Jugendk. 2, 1925. — (12) Busemann, A.: Stil und Charakter. Meisenheim 1948. — (13) Busse, H. Hr.: Das literarische Verständnis der werktätigen Jugend zwischen 14 und 18. Z. angew. Psychol. Bh. 32, 1932.

(14) Cassirer, E.: Die Sprache und der Aufbau der Gegenstandswelt. Ber. XII. Kongr. Dt. Ges. Psychol. 1932. — (15) Curtius, E. R.: Balzac. Bonn 1923.

(16) Deussing, E.: Der sprachliche Ausdruck des Schulkindes. Jenaer Beitr. z. Jgd.-u. Erziehungspsychol. 3, 1927. — (17) Die Deutsche Presse 1956. Berlin 1956.

(18) EMNID-Institut für Meinungsforschung: Jugend zwischen 15 und 24. Bielefeld 1955. — (19) Eng, H.: Abstrakte Begriffe im Sprechen und Denken des Kindes. Z. angew. Psychol. Bh. 8, 1914. — (20) Esselbrügge, K.: Die Struktur des Humors bei Gottfried Keller. Jb. Charakterol. 6, 1929.

(21) Finck, F. N.: Der deutsche Sprachbau als Ausdruck deutschen Wesens. Leipzig 1899. — (22) Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. 2. A., London 1952. — (23) Freitag, G.: Die literarischen Interessen von Schülern und Schülerinnen einer höheren Lehranstalt. Psychol. Beitr. 1, 1953. — (24) Fromm, E.: The forgotten language. New York 1951. — (25) Fuchs, H.: Die Sprache des Jugendlichen im Tagebuch. Z. angew. Psychol. 29, 1928.

(26) Gehlen, A.: Der Mensch. 4. A., Bonn 1950. — (27) Gesell, A.: Das Kind von 5—10. Bad Nauheim 1954. — (28) Gesemann, G.: Grundlagen einer Charakterologie Gogols. Jb. Charakterol. 1, 1924. — (29) Gheorgov, J. A.: Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewußtsein bei Kindern. Arch. ges. Psychol. 5 und 11, 1905 und 1908. — (30) Giese, F.: Kinderpsychologie. In: Kafka (Hg.), Handbuch der vergleichenden Psychologie 1, 1922. — (31) Giese, F.: Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen. Z. angew. Psychol. Bh. 7, 1928. — (32) Gundolf, F.: Goethe. Berlin 1918. — (33) Gutzmann, H.: Psychologie der Sprache. In: Kafka (Hg.), Handbuch der vergleichenden Psychologie 2, 1922.

(34) Hagen, H. W.: Rilkes Umarbeitungen. Leipzig 1931. — (35) Hansen, W.: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. 2. A., München 1949. — (36) Heilbrunn, E.: Stendhal. Jb. Charakterol. 6, 1929. — (37) Hetzer, H.: Die entwicklungsbedingten Stilformen von kindlichen und jugendlichen Schreibern. Lebendige Schule 6/7, 1954. — (38) Hetzer, H. und Reindorf, B.: Sprachentwicklung und soziales Milieu. Z. angew. Psychol. 29, 1928. — (39) Hoffmann, J.: Über Entwicklung und Stand der Lesepsychologie. Arch. ges. Psychol. 57, 1926. — (40) Hofstätter, P.: Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart—Wien 1954. — (41) Humboldt, W.: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus. Darmstadt 1949. — (42) Husserl, E.: Logische Untersuchungen. 4. A., Halle 1928.

(43) Jespersen, O.: Die Sprache, ihre Natur, Entwicklung und Entstehung. Heidelberg 1925.

(44) Kainz, F.: Psychologie der Sprache. II (Vergl.-genet. Sprachpsychol.), Stuttgart 1943. — (45) Kainz, F.: Psychologie der Sprache. IV (Spezielle Sprachpsychol.), Stuttgart 1956. — (46) Katz, R. und D.: Gespräche mit Kindern. Berlin 1928. — (47) Keilhacker, M.: Die Verwendung von Aufsätzen im Dienste der Jugendpsychologie. Z. angew. Psychol. 45, 1933. — (48) Keilhacker, M.: Charakterologische Aufsatzuntersuchungen. Z. angew. Psychol. 50, 1936. — (49) Keller, H.: Meine Welt. Stuttgart 1908. — (50) Kirchhoff, H.: Lese- und Rechtschreibschwäche im Kindesalter. Basel 1954. — (51) Klages, L.: Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck. 7. A., Bonn 1950. — (52) Klages, L.: Die Sprache als Quell der Seelenkunde. Zürich 1948. — (53) Köhler, E.: Die Leistung der Sprache in der Gesamtaktivität 5- bis 6jähriger Kinder. Ber. XII. Kongr. Dt. Ges. Psychol. 1932. — (54) Kayser, W.: Das sprachliche Kunstwerk. Bern 1948.

(55) Lange, G. und Neuhaus, W.: Der Strukturwandel der Kindersprache während der Zeit vom 6. bis 9. Lebensjahr. Arch. ges. Psychol. 91, 1934. — (56) Langeveld, M. J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1956. — (57) Leopold, W.: Bibliography of Child Language. Evanstone 1952. — (58) Lewis, M. M.: Infant Speech. New York—London 1951. — (59) Lewy, E.: Zur Sprache des alten Goethe. Berlin 1913.

(60) Mackensen, L.: Die deutsche Sprache unserer Zeit. Heidelberg 1956. — (61) Malraux, A.: Psychologie der Kunst. Baden-Baden o. J. — (62) Meng, H.: Zwang und Freiheit in der Erziehung. 2. A., Bern 1953. — (63) Meumann, E.: Die Sprache des Kindes. Abh. Ges. dt. Sprache, 1903. — (64) Moses, P. J.: Die Stimme in der Neurose. Stuttgart 1956. — (65) McCarthy, D.: Language Development. In: Carmichael (Hg.), Manual of Child Psychology. 2. ed., New York—London 1954.

(66) Nadoleczny, M.: Die Stimm- und Sprachstörungen im Kindesalter. Leipzig 1912. — (67) Neuhaus, W.: Der Aufbau der geistigen Welt des Kindes. München 1955.

(68) Obrig, I.: Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter. Arb. z. Entwicklungspsychol. 13, 1934.

(69) Pantke, A.: Gustav Flauberts "Tentation de St. Antoine". Diss., Leipzig 1936. — (70) Piaget, J.: Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel—Paris 1924. — (71) Poffenberger, A. T.: Principles of Applied Psychology. Madison 1942. — (72) Pongs, H.: Das kleine Lexikon der Weltliteratur. 2. A., Stuttgart 1956. — (73) Portmann, A.: Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. 2. A., Basel 1951.

(74) Rank, O.: Das Inzestmotiv in Dichtung und Sage. Wien—Leipzig 1926. — (75) Rothacker, E.: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind“. Kant-Studien 48, 1956/57. — (76) Rutt, Th.: Sprachentfaltung und Sprachgestaltung im Kindes- und Jugendalter. In: Probleme der Jugendliteratur, Ratingen 1956.

(77) de Sanctis, F.: Geschichte der italienischen Literatur. Stuttgart 1941. — (78) Scherer, W.: Geschichte der deutschen Literatur. Berlin o. J. — (79) Schilling, R.: Das kindliche Sprachvermögen. Freiburg i. B. 1956. — (80) Schneider, W.: Ausdruckswerte der deutschen Sprache. Leipzig—Berlin 1931. — (81) Schopenhauer, A.: Parerga und Paralipomena. Leipzig o. J. — (82) Snell, B.: Der Aufbau der Sprache. Hamburg 1952. — (83) Spitz, R.: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart 1957. — (84) Spitzer, L.: Stilstudien. München 1928. — (85) Stern, C. und W.: Die Kindersprache. 2. A., Leipzig 1920. — (86) Stern, W.: Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre. Leipzig 1927. — (87) Strehle, H.: Vom Geheimnis der Sprache. München—Basel 1956.

(88) Tischler, H.: Schreien, Lallen und erstes Sprechen in der Entwicklung des Säuglings. *Z. Psychol.* 160, 1957. — (89) Trojan, F.: Sprachrhythmus und vegetatives Nervensystem. Wien—Meisenheim 1951.

(90) Valentiner, Th.: Die Phantasie im freien Aufsatz der Kinder und Jugendlichen. *Z. angew. Psychol. Bh.* 13, 1930. — (91) Vischer, A. L.: Seelische Wandlungen beim alternden Menschen. Basel 1949. — (92) Vossler, K.: Einleitung zu: Gracians Handorakel und Kunst der Weltklugheit (dt. v. A. Schopenhauer). Stuttgart 1948.

(93) Werner, H.: Die Ursprünge der Metapher. Leipzig 1919. — (94) Werner, H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie. 2. A., Leipzig 1933. — (95) Weisgerber, L.: Sprachvergleichung und Psychologie. Ber. XII. Kongr. Dt. Ges. Psychol. 1932. — (96) Weisgerber, L.: Innere Sprachform als Stil sprachlicher Anverwandlung der Welt. *Stud. gen.* 7, 1954. — (97) Wolgast, H.: Das Elend unserer Jugendliteratur. 6. A., Leipzig 1922. — (98) Wundt, W.: Völkerpsychologie, I und II. 3. A., Leipzig 1911.