



Giselher Wulff

Hilfen zur Sprachentwicklung

Von der Kunst, kleinen Kindern zu erzählen

Bis heute ist es faszinierend zu erleben, wie ein gesund heranwachsendes Kind die schwierigsten Klippen seiner Muttersprache scheinbar mühelos überwindet. Das ist im Medienzeitalter nicht mehr selbstverständlich. Unter dem Titel »Kindheit verstummt« hat Rainer Patzlaff in dieser Zeitschrift einen aufrüttelnden Bericht über den schon weit fortgeschrittenen Verlust der Sprache gegeben.¹ Dabei bringen die Kinder von Geburt an die besten Voraussetzungen für den Spracherwerb mit. Aber ihre starke Imitationsfähigkeit muss auf vorbereitete Eltern und Erzieher treffen, damit sie ihren Kindern Freiraum für elementare Erfahrungen schaffen.

Eine gute Möglichkeit, die Kinder sprachlich zu fördern, ist das Erzählen des Erwachsenen. Diese Kunst geht jedoch immer weiter zurück. Wie sie gepflegt werden kann, soll im Folgenden gezeigt werden. Doch zuvor blicken wir auf die Entwicklung des Kindes und seiner Sprache von der Geburt bis zur Schulreife, denn auch das Erzählen sollte sich den Entwicklungsschritten anpassen.

1 Rainer Patzlaff: Kindheit verstummt – Verlust und Pflege der Sprache im Medienzeitalter, in: »Erziehungskunst« 1999, Heft 7/8, S. 779 ff. Eine kürzere Fassung erschien als Sonderdruck bei der Internationalen Vereinigung der Waldorfkinderergärten, Heubergstraße 18, 70188 Stuttgart, Tel. 0711-2684470, Fax -26844744

Puppentheater stellt eine besonders gute Hilfe sowohl für die Sprachentwicklung als auch für die Ausbildung der Vorstellungsfähigkeit im vierten bis sechsten Lebensjahr dar.



Erste Beobachtungen

In den letzten drei Jahrzehnten haben sich die Kenntnisse über die frühe sprachliche Entwicklung dramatisch erweitert und gewandelt.² So konnten durch empirische Arbeiten Keime der frühesten Sprachentwicklung belegt werden: »... in dem ersten kommunikativen Austausch mit der Mutter nach der Geburt bzw. schon vor der Geburt, sobald das Gehör des Ungeborenen reif genug ist, Rhythmus und Melodie der mütterlichen Sprache wahrzunehmen.«³ Freilich folgen eigene deutlich artikulierte Wörter des Kindes erst viel später: etwa im Laufe der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres, wobei die individuelle Vielfalt kaum allgemeingültige Aussagen zulässt.

Der Erwerb erster Wörter geht in der Regel langsam vonstatten und zieht sich

2 Mechthild Papousek: Vom ersten Schrei zum ersten Wort, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1994, S. 15

3 desgl., S. 16

Abbildungen links: Schoß- und Fingerschichten(-spiele) sind für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr ein Erlebnis, das ihrer Sprachentwicklung ausgesprochen dienlich sein wird.

Abbildung rechts: Erzählen ohne visuelle Hilfen



über Monate hin, ehe es zwischen dem 16. und 20. Monat zu einer Steigerung beim Zugewinn neuer Wörter kommt. In Nelsons Untersuchungen⁴ wurde ein Wortschatz von zehn Wörtern im Durchschnittsalter von 15,1 Monaten erreicht mit einem folgenden Spurt von 50 Wörtern im Alter von 19,8 Monaten. Weiter konnten zwei gegensätzliche Spracherwerbsstile beobachtet werden: Kinder mit Neigungen zu einem *referentiellen Stil* hatten alsbald einen hohen Anteil von Objekt/Person-Namen und Einwortäußerungen mit eher deutlicher Artikulation. Der bei anderen Kindern vorherrschende *expressive Stil* fiel durch einen niedrigen Anteil von Substantiven auf, zeigte dafür mehr handlungsbezogene Wörter und früh auftauchende grammatisch komplexere Phrasen mit eher wohlklingender melodischer Modulation.⁵ Auch Entwicklungspsychologen früherer Jahre machten darauf aufmerksam, dass neben Interjektionen (Ausrufewörtern) Substantive und Verben die tragenden Elemente des Spracherwerbs ausmachen, das feinere Rankenwerk der Sprache erst später erfolgt.⁶

Betrachten wir stärker die qualitative Seite der kindlichen Ausdrucksweise, so fällt auf, dass wir in den ersten Lebensjahren bei allen Kindern ganz eigene Wortschöpfungen antreffen. Viele Benennungen werden dabei vom Tätigkeitserleben abgeleitet: »Summe« für Biene, »Tutu« für Trompete, »Schreibe« für Bleistift, »Wau-wau« für Hund usw. Wenn dies beispielhafte Wortschöpfungen des zweiten Lebensjahres sind, so wird der Erfindungsreichtum alsbald noch schöpferischer: Ein zweieinhalbjähriges Mädchen, das sich selbst anziehen kann, triumphiert: »Bin ein Knopfzuer« (Knopfumacher)! Ein Dreijähriger, der eine Heuschrecke springen sieht, ruft »Hupfeschrecke«, ein Vierjähriger, der beim Hämmern zuschaut, ruft seiner Kindergärtnerin zu: »Gib mir den Nagelbumsreiner!« Ein gleichaltriges Mädchen bittet um »das Kästlein, wo die Lichter angehen« (Streichholzschachtel).

Erlebnisse des Tätigkeitsquells werden zu unterschiedlichsten Namensschöpfungen. Willensbetont und impulsgeladen stellt sich das Kind in die Welt hinein und erobert sich dabei seine Muttersprache.

Sprache zwischen Ruhe- und Bewegungspol

Für einen geeigneten Kommunikations- und Erzählstil in der Zeit vor der Schulreife müssen wir uns vergegenwärtigen, dass ein fundamentaler Unterschied zwischen der Welt der Substantive und der Verben besteht.⁷ Die Tätigkeitswörter bilden die lebendige, schaffende Seite jeder Mitteilung und stehen der weltver-

4 K. Nelson: Structure and strategy in learning to talk, Monographs of the Society for Research in Child Development, 38, nos. 1-2, Serial No. 149, 1973

5 E. Bates, B. O'Connell & C. Shore: Language and communication in infancy. In: J. D. Osofsky (Ed.): Handbook of infant development, New York: Wiley, 1987, pp. 149-203

6 William Stern: Psychologie der frühen Kindheit, Heidelberg 1914

7 Vgl. Martin Tittmann: Deutsche Sprachlehre der Volksschulzeit. Menschenkundlich begründet nach Rudolf Steiner, Stuttgart 1988; Erika Dühnfort: Der Sprachbau als Kunstwerk – Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik, 3., akt. Aufl. Stuttgart 1997

ändernden *Willensseite des Menschen* nahe.

Ganz anders erleben wir die Substantive, welche Gewordenes zum Ausdruck bringen und innerhalb des Satzgefüges den Ruhepol darstellen. Sie stehen dem *menschlichen Denken* nahe.

Zwischen beiden steht das Adjektiv (Eigenschaftswort), welches stets vom ungenannten »Gegenwort« begleitet wird, denn ohne »schön« gäbe es kein »hässlich«, ohne »laut« kein »leise«, ohne »gut« kein »böse« usw. Wir betreten damit die *Seelenwelt des Gefühls*, die sich zwischen den Gegensätzen einpendeln muss.

Weit vor allen klar einzuordnenden Wortbildungen stehen beim kleinen Kind die Interjektionen (Ausrufewörter). Lust und Freude bringen sich in mamam, dudu, dedda, atta, abm genauso zum Ausdruck wie Triebregungen des Sprechenslernens. Die Interjektionen fassen quasi in einem Keim alles zusammen, was sich später sprachlich differenziert.

Interjektionen

Ruhepol
(Denken)

Mitte
(Fühlen)

Bewegungspol
(Wollen)

Hauptwörter
Fürwörter

Eigenschaftswörter
Umstandswörter

Tätigkeitswörter
Verhältniswörter

Bewegen – Sprechen – Denken

Welche Fülle von Fertigkeiten erwirbt sich ein Kind im ersten Lebensjahr! Es lernt den Kopf zu halten, richtet sich nach und nach auf, sitzt, kriecht, rutscht – schließlich lernt es zu stehen und endlich auch das Laufen, mit dem es sich das Räumliche erobert. Die sprachliche Entwicklung verbirgt sich hinter der Auseinandersetzung mit dem eigenen Gleichgewicht im Raume. Erst im zweiten Jahr werden wir auf wirkliche Wörter aufmerksam. Allerdings sind einige von ihnen kaum mehr als Laute, andere tragen den Symbolgehalt ganzer Sätze. Im dritten Jahr beschleunigt sich der Spracherwerb erheblich. Typisch ist jetzt die Frage: »Was ist das?« Man spricht daher auch gern vom »ersten Fragealter«, in dem sich das Interesse vornehmlich auf Namen von Personen und Gegenständen richtet.⁸ Das Kind lauscht den Wörtern und wiederholt sie so lange, bis es sie kann. Nach einiger Zeit folgen Fragen nach dem »Warum«, um Beziehungen und Zusammenhänge kennenzulernen (»zweites Fragealter«). Gewiss wird die Geduld der Erwachsenen oft strapaziert. Doch ist es außerordentlich wichtig, dass sie auf solche Fragen liebevoll eingehen, denn sie fördern nicht nur den Wortschatz des Kindes, sondern durch Vermitteln der Zusammenhänge die später folgende Entwicklung notwendiger Denkstrukturen.

Mit Beginn des vierten Jahres treten erste Wortabwandlungen auf. »Das Kind beginnt z.B. Tätigkeitswörter zu beugen: Ich gehe. Du gehst usw.«⁹ Im weiteren

8 Nickel/Schmidt-Denter: Vom Kleinkind zum Schulkind, München u. Basel 1988, S. 107

Verlauf werden auch grammatische Formen der Erwachsenensprache erworben, wenngleich natürlich noch viele Fehler gemacht werden. Erst im fünften Jahr spricht das Kind überwiegend in vollständigen Sätzen. Es treten nun auch noch fehlende Wortarten auf. Im Allgemeinen bleibt die Sprache des Vorschulkindes von einfachen kurzen Sätzen gekennzeichnet, die es hauptsächlich durch die Wörter *und* oder *dann* verbindet.

Erlebtes in seinen Zusammenhängen zu verinnerlichen bzw. zu deuten setzt Denken und Gedächtnis voraus. Wir verstehen hier unter Gedächtnis die Fähigkeit, Nachwirkungen früher dagewesener Eindrücke zu erleben. Als unabhängige Fähigkeit beginnt das Gedächtnis sich erst im vierten Jahr zu zeigen. Freilich treten Gedächtniswirkungen schon früher auf. Der Psychologe Heinz Remplein hat dies ausgiebig an eigenen Kindern beobachtet, wobei er feststellen konnte, dass Erinnerung mit Beginn des zweiten Lebensjahres auftreten konnte. Allerdings blieb dies vorerst an Personen, Orte oder Tagesrhythmen gebunden, was sich aber durch Wiederholung immer besser entfalten konnte.¹⁰

Vom dritten Jahr an erweitert sich der Umkreis des Wiedererkennens auch auf solche Erlebnisse, die nur gelegentlich oder gar nur einmalig dem Kinde begegnet waren – ein Zeichen, wieviel stärker und nachhaltiger jetzt schon einzelne Eindrücke wirken. Eltern und Erzieher, welche sich diesen Phänomenen stellen, werden darauf bedacht sein, dass sich der Lebensumkreis ihres Kindes in rhythmischen Bahnen bewegt, und zu viele Sinneserlebnisse oder gar Sensationen fernhalten.

Frei verfügbare Gedächtniswirkungen wie Kenntnisse, Erkennen von Zusammenhängen oder gar Ideen treten erst im vierten bis fünften Lebensjahr auf, vermehren sich dann aber mit staunenswerter Geschwindigkeit. Im Satzbau zeigt sich jetzt die Fähigkeit, auch Nebensätze bilden zu können. »Ich will fragen, ob sie hierher kommt« – oder: »Will die Puppe durchhauen, bis ihr wehtut.« Wieder werden Erwachsene mit vielen Fragen überschüttet, und wieder wird es wichtig sein, ein geduldiges Ohr zu haben und darauf einzugehen, denn Kinder verlieren sonst die Lust und den Mut, überhaupt noch Fragen zu stellen (»drittes Fragealter«). Es kann dann zu einem lang andauernden Fehlverhalten kommen, das sich später in schüchterner Zurückgezogenheit äußert bzw. in Resignation oder Angst, etwas zu fragen.

Über ein emanzipiertes Gedächtnis verfügt ein Kind erst, wenn es keines Anstoßes von außen bedarf, um von innen heraus die Erinnerung wachzurufen. Erst mit beginnender Schulreife haben wir Kinder vor uns, die mit geistigem Auge »sehen« können und sich selbst spontane Aufgaben stellen, die ihrer Phantasie bzw. ihrem Denkvermögen entspringen. Rudolf Steiner weist darauf hin, dass sich aus dem Bewegenerlernen das Sprechen bildet, aus diesem das Denken hervorgeht, wobei es sich in den ersten sieben Jahren um erste Anlagen handelt,

9 desgl., S. 107

10 Heinz Remplein: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München u. Basel 1966, S. 195 f.

die sich im weiteren Lebensgang weiterentwickeln. In einem am 20.7.1924 gehaltenen Vortrag führt er aus, dass sich das Kind im ersten Drittel dieser sieben Jahre hauptsächlich in das Bewegenglernen, in Gesten und Gebärden einlebe. Danach komme es zur eigentlichen Sprachentwicklung, und im letzten Drittel »entwickelt das Kind die Fähigkeit, in der ersten Anlage Gedanken innerlich zu erleben ... Das alles natürlich durchschnittlich.«¹¹

Erste kleine Erzählungen

Sprache zählt zum Wertvollsten, was einem Kind auf dem Weg ins Leben mitgegeben werden kann. Doch nur Gespräche ohne Zeitdruck, liebevolles Eingehen auf Fragen und vor allem erste kleine Geschichten und Spiele, die Freude, Erfrischung oder Heiterkeit schenken, werden dafür den Nährboden bereiten.

Einen Anfang können wir mit Fingergeschichten setzen, die wir einem auf unserem Schoß sitzenden Kind erzählen, zum Beispiel:

»Steigt ein Büblein auf den Baum, / Steigt so hoch, man sieht es kaum,
Schlüpft von Ast zu Ästchen, / Bis zum Vogelnestchen.

Hei, da lacht es, / Ei, da kracht es, / Plumps, da liegt es unten.« (*Fotos S. 286*)

Bei diesem altbekannten Reim¹² ist der linke Arm des Erzählers der Baum, die gespreizten Finger die Äste, der Zeigefinger das Büblein, Daumen und Mittelfinger klettern. Oben bildet die linke Hand ein Nestchen. Wenn es »plumps« heißt, wird in beide Hände geklatscht und das Schoßkind nach unten gedreht, ein Spaß, der wiederholt werden will, wozu das Kind auch auffordert.

Nicht der eigentliche Handlungsinhalt steht für das Kind im Vordergrund. Es sind vielmehr körperliche Nähe und Wärme zum Erwachsenen, dessen Bewegungen, Gesten und Gebärden sowie der Klang seiner Sprache. Der Erwachsene sollte bei aller Freude nicht versäumen, den Rhythmus solcher Reime sicher zu greifen, dazu schön und nicht zu schnell artikulieren. Streng sollte er gleichzeitig darauf achten, dass grundsätzlich die Bewegung der Sprache vorangeht. Gesten und Gebärden sollten nicht übertrieben werden.

Puppentheater

Eine nächste Stufe bietet sich mit dem Puppentheater an. Kleine Püppchen, auf dem Finger des Spielers reitend, mögen eine Variante der Schoßspiele sein. Doch wir meinen jetzt die Puppentheaterbühne auf dem Tisch oder Fußboden. Dazu gehört, dass dekorative Elemente wie Berg und Tal, Wald und Wiese, Schloss oder Hütte nebeneinander aufgebaut sind. Einfachste Mittel dienen uns dazu, welche der Phantasie des Kindes Raum lassen: Ast- oder Rindenstücke, farbige Tücher, Tannenzapfen, Steine, schlichte Holzfiguren. In einer so angedeuteten

11 Rudolf Steiner: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis ..., GA 310, 4. Vortrag

12 Alfred Baur: Das Fingertheater, Novalis-Verlag, Schaffhausen 1974

Landschaft treten nun die Marionetten, Stehpuppen oder -tiere auf, welche der dahinter sichtbar stehende Erwachsene führt, während er möglichst frei erzählen sollte. Das Kind, die Kindergruppe, welche(s) zuschaut, beginnt sich in eine Bilderwelt einzuleben, welche es mehr und mehr zu durchschauen gilt. Es gehört zur Eigenart des Alters vor der Schulreife, dass es in der Wiederholung die Geschichte am nächsten Tag neu sieht, neu hört, neu erlebt und sich immer sicherer in die Redewendungen und Erlebnisbilder, die nach und nach zu inneren Vorstellungsbildern werden, hineinlebt. Deshalb sollte Puppentheater nicht nur einmal wiederholt werden, sondern an vielen Tagen hintereinander. Genauso wichtig ist dabei eine wortwörtliche Wiederholung der Sprache, die der Erzählende am feinsten gestalten kann, wenn er sie auswendig beherrscht. Erst dann entfalten sich die Kräfte geformter Konsonanten und klingender Vokale. Der Einsatz lohnt, denn vergessen wir nicht: das Kind steht erst am Beginn, sich eine innere Vorstellungswelt und ein Gespür für Sprachformen aufzubauen. Kein Bildschirm, kein Lautsprecher vermag besonnene Spielgesten sowie die Stimme eines Menschen zu ersetzen.

Ammenmärchen

Eine nächste Stufe erreichen wir mit Erzählungen, die auf Bühnenbild oder Puppen gänzlich verzichten. Jetzt sind vor allem Geschichten geeignet, welche wortgetreu und viele Male wiederholt erzählt werden und dem Kind in der letzten Zeit vor der Schulreife mit rhythmisch wiederkehrenden Passagen eine Hilfe geben, eine autonome innere Bilderwelt aufzubauen. In einer solchen Erzählung ruft z.B. ein Bauer seinem Schweinchen zu, es solle über den Zaun springen, doch es will partout nicht. So ruft er den Hund zu Hilfe. Auch der folgt nicht, dann den Stock, schließlich das Feuer, das Wasser usw. Im Verlauf des Erzählens wird immer wieder aufs Neue aufgezählt, und da weitere Wesen dazutreten, die dem Bauern nicht gehorchen, wird das im Wortlaut gleiche Aufzählen länger und länger. Erst, als die Katze bereit ist, die Maus zu jagen, beginnen endlich alle tätig zu werden, bis wir wieder am Anfang angelangt sind, wo es dann heißt:

»Da sprang das Schweinchen keck
Plötzlich über den Zaun hinweg.«

Solche Geschichten scheinen, ähnlich den Volksmärchen, in aller Welt entstanden zu sein, und ihre Schöpfer müssen der Sprachentwicklung des Kindes intuitiv Rechnung getragen haben. Unter dem Namen *Ammenmärchen* sind einige in den letzten Jahren zusammengetragen worden.¹³ Neben rhythmischen Wiederholungen fallen zwei weitere Merkmale auf: Alle genannten Wesen sind ganz handlungsorientiert, zeichnen sich durch fortwährendes Tätigsein aus, während Eigenschaften bzw. Eigenschaftswörter nur am Rande auftreten.

An dieser Stelle muss mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass Kinder vor der eigentlichen Schulzeit an Formulierungen wie »schneller Reiter« oder »wohlgenährte Pferde« noch gar nichts erleben können, weil ihnen für Eigen-

schaften noch der Maßstab fehlt. Wenn es aber im Märchen heißt: »Er ritt über Stock und Stein, dass die Haare im Winde pfliffen ...« – oder: »Acht Rosse standen da, so feist und rund, dass sie glänzten in der Sonne«, so wird es plastisch anschaulich. Das bedeutet, dass wir für diese Altersstufe Eigenschaften sehr wohl mit Hilfe von Tätigkeiten bzw. Gleichnissen umschreiben können, und wenn ein fünfjähriges Mädchen sagt: »Mama schimpft in die Augen!« (sinngemäß: schaut böse), umgeht es gleichfalls das Adjektiv. Auch werden wir feststellen können, dass dem viele Volksmärchen Rechnung getragen haben, ja gerade ein Vielfaches an Ausdruckskraft und Bildhaftigkeit hinzugewinnen konnten: »Da weinte das arme Mägdlein, und seiner Tränen waren so viele, dass sie ein Seelein machten auf der Erde« (statt: sie weinte sehr viel). »Lars war so faul, dass unter seinen Füßen das Gras gemächlich Zeit hatte zu wachsen« (statt: Lars war faul).

Das Kind der Vorschulzeit bringt seine Gefühlsstimmungen unmittelbar zum Ausdruck. Von einem Moment zum anderen kann es einen Zornausbruch vergessen und überglücklich jemanden umarmen. Seine starken Empfindungen entbehren aber noch des eigentlichen seelischen Innenraumes. Zeichnet es in diesem Alter einen Menschen, so bringt es Kopf und Gliedmaßen aufs Papier, während der Rumpfbereich häufig noch weggelassen wird. Dieses Verhalten bestätigt nur die Tiefen einer seelischen Veranlagung, wo die eigene Mitte erst entstehen wird. Nähert sich das Kind der Schulreife, so beginnt es an das eigene Innere zu rühren. Wie eine verborgene Kammer, die entdeckt wird, spürt es verletzte Gefühle und sinnt darüber nach. Erst jetzt steht es am Beginn, sich den Gefühlsbereich der Sprache, Maßstäbe für Eigenschaften zu erschließen. Trotzdem werden noch einige Jahre ins Land gehen, bis sich ein wirklicher seelischer Innenraum auftut wird.¹⁴ So nimmt es nicht Wunder, dass auch die Sprache des Schulanfängers noch durch ein Überwiegen von Tätigkeitsaussagen gekennzeichnet bleibt.¹⁵ Freude und starkes Interesse an allem tätigen Geschehen kennzeichnet dieses Alter.

Beizeiten erübtes Erzählen vermag dem Rechnung zu tragen. Ob Schoßspiele, Puppentheater, Ammenmärchen und schließlich erste Volksmärchen – sie alle nehmen in ihrer Reim- und Wortkunst eine unverzichtbare Stellung im »Jahrsiebt des Willens« ein. Und darin mag ein Ansporn für Eltern und Erzieher liegen: das Erzählen wie ein Werkzeug zu handhaben, wobei Sprache Herzen erreicht und Menschen bildet.

Zum Autor: Giselher Wulff, Jahrgang 1943. Diplomsozialpädagoge und langjähriger Waldorflehrer. Mitbegründer der Lübecker Waldorfschule von 1975 bis 1991, von 1991-97 in Berlin-Dahlem tätig. Seitdem Dozent am Waldorfkindergarten- sowie am Waldorflehrerseminar in Berlin.

13 L. Keller: Ammenmärchen europäischer Völker, Stuttgart 1994

14 H. Koepke: Das neunte Lebensjahr, Dornach 1983

15 A. Busemann: Kindheit und Reifezeit, Frankfurt a.M. 1965