

Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde.

Von

E. Meumann.

(Zürich.)

Die Entwicklung der ersten Wortbedeutungen bei dem sprechenden Kinde ist das schwierigste Problem der kindlichen Sprachentwicklung überhaupt. Die Gründe für diese Behauptung lassen sich leicht angeben. Unser einziges Mittel, die Entwicklung der Kindersprache zu beobachten, ist äußere Wahrnehmung und Beobachtung. Nun ist bei allen andern Fragen der Entwicklung der kindlichen Sprache die äußere Beobachtung als das ganz oder zum Theil adäquate Forschungsmittel zu betrachten, denn wir haben es dabei entweder zu thun mit der lautlichen Seite der Sprache, welche ganz der äußeren Beobachtung zugänglich ist, oder mit der grammatischen Entwicklung — auch diese ist zum größten Theil Gegenstand der äußeren Beobachtung —, oder wenn wir die Wortbedeutungen des Kindes in späteren Stadien seiner Entwicklung zu verfolgen haben, so ist immerhin ein gewisser sprachlicher Austausch mit dem Kinde möglich; wir können einigermaßen durch Fragen und Antworten feststellen, was es mit seinen Worten meint, und das ganze geistige Leben des Kindes ist in dieser Zeit schon nicht mehr so verschieden von dem des Erwachsenen, dass wir nicht einigermaßen im Stande wären, den Sinn seiner Worte nach Analogie der eigenen Wortbedeutung zu erfassen. Dagegen sind wir in jener Periode, in der das Kind seine ersten Wortbedeutungen gewinnt (sei es, dass man damit die ersten Anfänge des Sprachverständnisses oder des spontanen Sprechens meint), auf eine sachlich ungenügende Forschungsmethode beschränkt. Wir müssen aus Aeüßerungen des Kindes — Aeüßerungen

im weitesten Sinne des Wortes — Rückschlüsse machen auf den geistigen Inhalt, den es äußern will, und wir können für unsere Deutung dieser Aeüßerungen höchstens eine gewisse objective Verification erlangen durch die Art und Weise, wie das Kind seine Worte und bezeichnenden Gebärden verwendet, um uns von Willkürlichkeiten in der Interpretation seiner Sprachanfänge frei zu machen. Es kommt hinzu, dass die allgemeine geistig-körperliche Unreife des Kindes in dieser Periode (es handelt sich im Durchschnitt um die Wende des ersten Lebensjahres und das zweite Jahr) die Deutung seines geistig-körperlichen Lebens erschwert. Es ist daher kein Wunder, dass gerade an diesem Punkt der Erforschung der Kindersprache die Meinungen der Beobachter am weitesten auseinandergehen und dass die verschiedenen philosophischen und sprachwissenschaftlichen Standpunkte hier einen gewissen Einfluss auf die Deutung der Kindersprache und ihrer Entwicklung gewinnen.

So kümmerlich auch die Erforschung der Kindersprache im ganzen noch ist, so können wir doch schon behaupten, dass die Lösung des Problems, wie die ersten Wortbedeutungen des Kindes entstehen, eine Geschichte hat. Die ersten deutschen Erforscher der Kindersprache, insbesondere Sigismund, Lindner und Preyer glaubten aus der Art und Weise, wie das Kind seine ersten Worte verwendet, schließen zu müssen, dass sie wesentlich den Charakter von Begriffen tragen, die durch eine hohe, ja unter Umständen wahrhaft kühne Abstraction auf Grund eines leichten Herausfindens der Aehnlichkeit von Wahrnehmungs-Umständen gewonnen seien, und mit weitestem Umfang verwendet würden. Das Kind sollte nach dieser Auffassung im Besitz aller logischen Functionen sein, längst ehe die Sprache beginnt. Eine ähnliche Ansicht vertraten die ersten französischen Forscher, insbesondere Perez, Compayré und Taine. Der sehr unkritische und in Deutschland überschätzte Compayré argumentirt einfach so: »In der Entwicklung des Urtheilens und Schließens gibt es zwei deutlich unterscheidbare Perioden«, nämlich eine vorsprachliche und eine, die sich unter dem Einfluss der Sprache gestaltet¹⁾ u. s. w. Compayré setzt also einfach voraus, dass vor dem Beginn des Sprechens Urtheile gefällt und Schlüsse gezogen werden. Die

1) Compayré S. 25. — Alle Titel der von mir benutzten Werke sind am Schlusse aufgeführt.

ersten Wortbedeutungen des Kindes können daher auch logischen Charakter tragen, indem sie durch logische Synthesen von Theilvorstellungen (Begriffen) zu Stande kommen.

Die englischen Kinder-Psychologen waren meistens etwas vorsichtiger. Unter dem Einfluss der englischen Associations-Psychologie sind Darwin und Sully etwas behutsamer in der Annahme logischer Prozesse bei dem sprachlernenden Kinde, während Romanes wiederum durch allgemeine evolutionistische Ideen zu einer mehr constructiven als beobachtenden Behandlung der Kindersprache geführt wird. Die ältere Auffassung, die ich vorläufig als die logisch-begriffliche Interpretation der ersten Wortbedeutungen des Kindes bezeichnen will, ist in letzter Zeit verdrängt worden durch die Statistik der kindlichen Vocabularien, mit der amerikanische Psychologen und Linguisten vorangingen (Tracy, Holden, Kirkpatrick, Humphrey, John Dewey, Harlow Gale und Misses Gale), andererseits durch die Kritik deutscher Psychologen, die fast sämtlich direct oder indirect von Wundt angeregt wurden. Dahin rechne ich Eber, ferner Wundt's Ausführungen über die kindliche Sprache im ersten Theil der Völkerpsychologie, ebenso den auf der Psychologie von Külpe fußenden W. Ament, der aber in seiner Kritik der älteren Auffassung durch die schematische Gegenüberstellung der Wortvorstellungen und Sachvorstellungen und durch seine wenig glückliche Terminologie, nach welcher jede Wortbedeutung als Begriff zu bezeichnen ist, auf halbem Wege stehen bleibt. In mancher Beziehung stehen die Untersuchungen Ament's sogar den älteren Arbeiten an methodischer Exactheit nach, indem der Verfasser sich durch entwicklungsgeschichtliche und sprachwissenschaftliche Deductionen wiederholt zu einer etwas kritiklosen Verwendung der Beobachtungen verleiten lässt (vgl. meine Ausführungen über Worterfindung und kleinstes Kraftmaß). Auch die Ausführungen von Benno Erdmann über die kindliche Sprache bedeuten gegenüber der früheren Behandlung des Problems einen gewissen Fortschritt. Doch ist die ganze Art der Behandlung bei Erdmann eine mehr schematische und constructive, während uns auf diesem Gebiete ausschließlich die rein empirische Deutung des gesammten Thatensachmaterials weiterführen kann. Die folgenden Untersuchungen werden zeigen, dass schon die Problemstellung bei Erdmann eine unzu-

treffende ist, indem es sich bei ihm einfach darum handelt, wie sich beim Kinde Sachvorstellungen mit Wortvorstellungen associiren, während von Sachvorstellungen in dem intellectualistischen Sinne Erdmann's beim Kinde lange Zeit nicht die Rede sein kann. Ebenso wird sich ergeben, dass der Gang der Entwicklung der Wortbedeutung ein völlig anderer ist, als Erdmann's schematische Betrachtungsweise angibt. Dieser Gang der Entwicklung ist in so hohem Maße paradox, dass mit der allgemeinen Ueberlegung, wie wir uns diese Entwicklung denken können, gar nichts zu machen ist.

Die Absicht meiner folgenden Ausführungen ist nun nicht die, eine besonders große Fülle neuer eigener Beobachtungen zu erbringen; ich habe nur in so weit eigene Beobachtungen angestellt, als es mir nöthig schien, um bestimmte Probleme durch Versuche an Kindern klar zu stellen, und um die Objectivität der herrschenden Auffassungen von der Entwicklung der Kindersprache nach eigener Anschauung beurtheilen zu können. Es liegt mir aber einerseits daran, durch die rein empirische, d. h. von aller Deduction aus entwicklungsgeschichtlichen, sprachwissenschaftlichen und allgemeinen psychologischen Erkenntnissen freie Deutung der Thatsachen eine möglichst objective Auffassung von dem wahren Gange der ersten Prozesse der kindlichen Sprachentwicklung zu gewinnen, andererseits möchte ich einer Anzahl herrschender Irrthümer an Hand des Thatsachenmaterials entgentreten; endlich liegt es mir daran, eine Methode der Interpretation der Kindersprache zur Geltung zu bringen, die ich für die einzig berechnete halte. Diese Methode besteht in der Durchführung folgender drei Grundsätze:

1) Wo nicht besondere Gründe entgegenstehen, haben wir uns die Wortbedeutungen, und die psychophysischen Prozesse, die bei ihrer Gewinnung und Verwendung in Action treten, so einfach wie möglich zu denken.

2) Wo die Wortbedeutungen des Kindes nicht vollkommen eindeutig sind, muss die allgemeine körperlich-geistige Entwicklung (richtiger »Entwickeltheit«) des Kindes die maßgebenden Gesichtspunkte für die Interpretation abgeben.

3) Wenn irgend möglich, muss die Deutung der kindlichen Worte, ihrer Gewinnung und Verwendung aus späteren Entwicklungsstadien geschehen, die der Beobachtung besser zugänglich sind. Ins-

besondere müssen wir jedesmal, wenn ein bedeutungsbildender Process — nehmen wir als Beispiel die Abstraction — als später eintretend oder in späteren Jahren noch nicht vorhanden erwiesen werden kann, diesen von den früheren Entwicklungsstadien absolut ausschließen. Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, dass dieser Grundsatz nur Bestimmungen negativer Art ergeben kann, er kann nur zur Ausscheidung von Erklärungsmitteln verwendet werden. In diesem letzteren Punkte begehen fast alle bisherigen Erforscher der Kindersprache den Fehler, sich zu exclusiv mit dem Kinde der ersten zwei bis drei Lebensjahre zu beschäftigen. Ich versuche dem gegenüber die Beobachtungen an dem fünf- und sechsjährigen Kinde, sowie die umfangreichen Materialien, die uns die geistige Entwicklung des Schulkindes erschließen, zu einer retrospectiven Deutung des unentwickelten Kindes zu verwenden.

Die Auffassung von den Processen, durch die das Kind seine ersten Wortbedeutungen gewinnt und die ich für die allein mit den Thatsachen übereinstimmende halte, möge hier gleich zu Anfang mit einigen Worten dargelegt werden. Die ersten Wortbedeutungen des Kindes sind ausschließlich emotioneller oder volitionaler Natur. Seine ersten Worte sind Wunschworte und Gefühlswörter. Sie bezeichnen daher entweder gar keine Objecte oder Vorgänge, sondern nur Gefühle und Begehungen, oder wenn sie zugleich Objectbezeichnungen sind, so ist diese Bedeutung eine mehr nebensächliche und sie sollen in Wahrheit die emotionellen oder volitionalen Beziehungen der Gegenstände zu dem Kinde bezeichnen. Erst durch einen Process, den ich kurz als Intellectualisirung der ersten Worte bezeichnen will, werden die Wortbedeutungen gegenständlicher Natur (Bezeichnungen von Wahrnehmungsinhalten, Dingen oder Vorgängen), ohne dass deren emotionelle Seite ganz zurücktritt. Diese Intellectualisirung der ersten Wortbedeutungen ist der erste Schritt zu einer zweiten Sprachstufe, die ich die associativ-reproductive nenne (mit Rücksicht auf gewisse besondere Verwendungen dieser kindlichen Worte könnte man sie auch die associativ-suggestive nennen). Erst an diese schließt sich in sehr langsamer Vervollkommnung der Process der logischen Umbildung der associativen Wortbedeutungen zu begrifflichen Wortbedeutungen an. Der letztgenannte ist der noch am wenigsten aufgeklärte Process der kindlichen Wortentwicklung. Diese

Entwicklung kommt auch in der »äußeren Sprachform«, sogar in der Grammatik des Kindes und in seinem Vocabularium deutlich zum Ausdruck, indem die ersten Worte des Kindes sämtlich Satz- worte sind, — denn ein Wunsch- oder Begehrungswort ist nothwendig auch ein Satzwort¹⁾. Ich behaupte daher, dass nicht nur, wie zuerst Romanes und Waitz festgestellt haben, die Sätze des Kindes mit sogenannten Satzworten beginnen, sondern die ersten Worte des Kindes sind überhaupt Satz- worte. Die Wortfunction des Wortes entwickelt sich erst aus seiner Satzfunction durch einen einschränkenden Process. Der natürliche Gang der Sprachentwicklung ist in diesem Punkt völlig paradox. Niemand würde aus Ueberlegungen a priori die Satzbedeutungen vor die Wortbedeutungen stellen. Die erste grammatische Stufe des Kindes, die den Wunschworten entspricht, trägt einen verbal-interjectionalen Charakter (John Dewey).

Ich werde in den folgenden Ausführungen die Entwicklung der »inneren Sprachform« (Steinthal) von der der »äußern« getrennt behandeln. Hierbei begeht man natürlich eine Abstraction, da in Wirklichkeit sich innere und äußere Sprachform, Wortbedeutungen und lautlicher Charakter der Worte und ihrer Zusammensetzung zu Wortcomplexen beständig beeinflussen. Um die aus dieser Abstraction hervorgehenden Fehler zu vermeiden, ergänze ich meine Darstellung durch die Hinweise darauf, wie sich die Hauptpunkte der inneren Entwicklung der Sprache in der äußeren Sprachform ankündigen und wie diese wiederum auf jene zurückwirkt. Ich verstehe dabei unter der inneren Sprachform die Wortbedeutung und werde nur anhangsweise einen Blick auf die Entwicklung derjenigen geistigen Inhalte werfen, die das Kind mit seinen ersten Sätzen bezeichnet.

1. Vorbedingungen und Vorstufen der kindlichen Sprachentwicklung.

Die ersten Spuren eines Sprechens sinnvoller Worte treten im Durchschnitt bei normal entwickelten Kindern um die Wende des

1) Der naheliegende Einwand, dass Wunschwörter auch Urtheile enthalten, also nicht zur rein associativen Sprachstufe gehören, besteht für mich nicht; die kindlichen »Wünsche« sind in dieser Zeit nichts als Gefühle und Begehrungen, die von einem Wahrnehmungscomplex ausgelöst werden.

ersten Lebensjahres, bisweilen auch etwas später, hervor. Die Angaben der Sprachstatistiker weichen zwar in der Bestimmung der Zeit und der Zahl der ersten Worte sehr von einander ab. Während die amerikanischen Statistiker am Ende des zwölften Monats vielfach schon den Besitz von acht, zehn und mehr Worten verzeichnen (Tracy), sind im Durchschnitt die deutschen Kinder, denen gegenüber die amerikanischen überhaupt als etwas frühreif erscheinen, in dieser Zeit nur im Besitz ganz vereinzelter wortähnlicher Aeüßerungen. Jedenfalls aber beginnt die Sprache in einer Zeit, in der das Kind körperlich und geistig noch in hohem Maße unentwickelt ist. Die Entwicklung, die es bis dahin durchlaufen hat, kommt natürlich für die richtige Deutung seiner ersten sprachlichen Aeüßerungen sehr wesentlich in Betracht. Aber auch sie wird sehr verschieden aufgefasst.

Ich überblicke diese Entwicklung nur soweit sie für die Behandlung meines Problems in Betracht kommt. Wir werden dabei vor allen Dingen die Vorbedingungen und die Vorstufen der kindlichen Sprachentwicklung zu trennen haben. Vorbedingungen der Sprachentwicklung sind alle diejenigen, welche das Kind erfüllen muss, um die schwierige Leistung der ersten Anfänge des sinnvollen Sprechens vollbringen zu können. Diese besteht darin, dass articulirte Laute und Lautcomplexe dem Kinde Zeichen für einen geistigen Inhalt werden (Sprachverständniss) und von ihm verwendet werden, um diesen geistigen Inhalt auszudrücken, mitzuthemen und zu bezeichnen. Ich deute in diesem Satze an, dass die Function der Sprache eine dreifache ist. Sie ist Ausdruck, Mittheilung und Bezeichnung. Für den Erwachsenen mögen sich in der Regel Ausdruck, Mittheilung und Bezeichnung decken, beim Kinde ist das anfangs nicht der Fall, es trennen sich bei ihm die drei Functionen der Sprache. Sie kann z. B. bloß Ausdruck eines Gemüthserlebnisses sein, ohne dass der Mittheilungstrieb sich damit verbindet. Und sie kann Bezeichnung sein, ohne dass eine eigentliche Mittheilung erstrebt wird. Jede dieser drei Functionen der Sprache muss das Kind erst erlernen: es muss lernen, was Ausdruck, Mittheilung und Bezeichnung ist. Welche Vorbedingungen muss der kindliche Geist und der kindliche Organismus erfüllen, wenn es mit den einfachsten lautlichen Mitteln in diesem Sinne Sprache verstehen und verwenden soll? Es muss, kurz gesagt, eine vierfache Entwicklung durchlaufen

haben: eine motorisch-kinästhetische, eine acustisch-optische, eine ideomotorische, die sich auf den unmittelbaren Erwerb der Sprache selbst beziehen — und eine allgemeine geistig-körperliche Entwicklung, die nur mittelbar für den normalen Erwerb der Sprache in Betracht kommt. Die erste schließt in sich ein, dass eine gewisse Beherrschung der Sprachmuskulatur und eine Controle der Sprachbewegungen durch die kinästhetischen Empfindungen eingetreten und in solchem Maße gesteigert worden ist, dass dem Kinde die Auslösung jener ersten eigenthümlichen Lallworte oder Nachahmungsworte gelingt, mit denen die Kindersprache zu beginnen pflegt. Die zweite Bedingung schließt eine Differenzirung der Gehörswahrnehmungen ein, welche ausreicht, damit das Kind die eigenen Laute mit den Ohren controlirt und die lautlichen Aeußerungen der sprechenden Personen seiner Umgebung einigermaßen richtig hört. Die optische Entwicklung, die unmittelbar für die Sprache in Betracht kommt, verlangt, dass das Kind Gesichtswahrnehmungen, insbesondere die sichtbaren Sprachbewegungen, aber auch die Gebärden der erwachsenen Personen richtig erfasst¹⁾. Etwas schwieriger ist die ideomotorische Seite der sprachlichen Entwicklung zu beschreiben. Zu dieser gehört in der Hauptsache, dass das Kind Laute, die bisher (in der Periode des spontanen Lallens), nur zufällig oder factisch, d. h. dem Erfolge nach gelangen, willkürlich hervorbringen kann. Eine nähere Analyse dieses Processes gehört nicht hierher. (Ich verweise hierfür auf meine größere Schrift über die Kindersprache.)

Mindestens ebenso wichtig wie diese Seite der kindlichen Entwicklung, die wir als eine unmittelbare und specielle Vorbereitung des Sprechens auffassen können, ist seine allgemeine geistig-körperliche Entwicklung (Entwickeltheit) gegen das Ende des ersten Lebensjahres. Wenn die Sprachentwicklung normal verlaufen soll, so setzt sie voraus, dass die allgemeine geistig-körperliche Entwicklung in keinem Punkte einen Defect oder eine Verspätung zeigt. Die Aufmerksamkeit des Kindes, seine Concentrationsfähigkeit, sein

1) Blinde Kinder lernen später sprechen. Vielleicht verräth sich auch der Einfluss des Sehens auf die kindliche Sprache in dem anfänglichen Dominiren der Lippenlaute (andere Ursachen dafür gibt Rzesnizek an).

Gedächtniss, vor allen auch das Gemüthsleben, ja selbst specielle Triebe, wie der Nachahmungstrieb, müssen durchaus intact sein und dem Durchschnittsmaß des in dieser Periode erreichbaren entsprechen. Wenn auch nur eine dieser allgemeinen psychologischen Vorbedingungen für die Entwicklung der Sprache nicht oder nicht genügend erfüllt ist, so bleibt die Sprache ganz aus oder sie verzögert sich in abnormer Weise. Die Aufmerksamkeit des Kindes muss dasjenige Maß von Concentrationsfähigkeit erreicht haben, das zu einer Beobachtung der Laute und lauterzeugenden Bewegungen und des Gebärdenspieles der erwachsenen Personen nöthig ist, ebenso aber die Energie zur Ueberwachung der eigenen Sprachversuche. Das Gedächtniss muss lautliche, optische und motorische Eindrücke bestimmter Art festhalten können. Sie müssen wiedererkannt oder durch Uebung befestigt werden können. Wie wichtig der Antheil des Gedächtnisses an der Sprachentwicklung ist, mag man daraus entnehmen, dass Treitel dazu neigt, als die eigentliche Ursache der partiellen Hörstummheit Schwäche des Gedächtnisses anzusehen (Treitel, A. i. K., Seite 654). Ich selbst möchte die meisten der von Treitel angeführten Fälle vielmehr so deuten, dass Gemüthsanomalien es sind, welche die Kinder am Sprechen verhindern, da fast bei allen Hörstummen die abnorme Beschaffenheit des Gemüths- und Willenslebens besonders hervorgehoben wird. Wenn Treitel selbst dies als Wirkung der Hörstummheit ansieht nach Analogie mit dem bösartigen Charakter vieler Taubstummen, so dürfte dem entgegenstehen, dass nach allgemeinen psychologischen Erfahrungen Gedächtnisschwäche durch einen Defect in den Functionen der Aufmerksamkeit und des Gemüthslebens ganz besonders häufig bedingt wird (vergl. die S. 634 angeführten Fälle von angeborener Hörstummheit Treitel a. a. O.). Auch das Ausbleiben des Nachahmungstriebes kann für sich genügen, um Hörstummheit zu erzeugen. Ebenso scheint jede Art von Kränklichkeit oder Verzögerung der allgemeinen physischen Entwicklung eine Verspätung der Sprache zu bedingen.

Diese Andeutungen über die Wichtigkeit der allgemeinen Vorbedingungen der Sprachentwicklung mögen genügen. Die Sprache, welche das Kind, gegen das Ende des ersten Lebensjahres oder in der ersten Hälfte des zweiten Jahres auszuüben pflegt, erfordert

jedenfalls nur die oben beschriebenen speciellen und allgemein psychologischen Vorbedingungen. Denn sie arbeitet mit dem denkbar geringsten Wortschatz, mit verstümmelten Nachahmungen der Laut-complexe erwachsener Personen, und mit sehr unbestimmten Bezeichnungen äußerst unvollkommen erfasster Wahrnehmungsinhalte. Dagegen braucht keine jener höheren geistigen Functionen in Kraft zu treten, die wir als die Träger der logischen Prozesse, der Begriffsbildung, des Urtheilens und Schließens ansehen. Der Beweis dafür, dass die ersten Worte des Kindes in der That keine dieser höheren Functionen in Anspruch nehmen, wird im Folgenden ausführlich gegeben werden.

Nächst diesen Vorbedingungen der Entstehung der kindlichen Sprache mögen die Vorstufen derselben kurz angedeutet werden. Unter »Vorstufen« hat man dabei nicht sowohl zeitlich auf einander folgende, streng gegen einander abgegrenzte Entwicklungsphasen, sondern mehr einzelne Prozesse zu verstehen, die zeitlich zum Theil zusammenfallen können, oder bei welchen doch nur sehr allmählich der höhere Process den niederen verdrängt. Man bezeichnet diese Vorstufen des eigentlichen Sprechens wiederum am besten nach beiden Seiten der Sprachentwicklung, der äußeren, lautlichen und der inneren, welche die Annäherung an die Gewinnung der ersten Wortbedeutungen und an das spontane Sprechen in sich schließt. Mit großer Uebereinstimmung werden diese Vorstufen von den einzelnen Beobachtern folgendermaßen angegeben: Die lautlichen Aeußerungen des Kindes beginnen mit dem unarticulirten Schrei, der wahrscheinlich anfangs durch Reflexbewegungen zu Stande kommt, bald aber dem Schmerz, dem Unbehagen oder irgend welchen physischen Bedürfnissen Ausdruck verleiht. Der Schrei differenzirt sich allmählich zu einem sehr mannigfaltigen Schreien, sodass die Personen der Umgebung die Aeußerungen gewisser Nuancen der Gefühle und der Bedürfnisse des Kindes unterscheiden lernen. (Taine nennt dieses differenzirte Schreien von der 7. Woche an: »intellectuelle Laute«, S. 296). Diese Laute tragen anfangs den Charakter schwebender Vocale.

Hierauf beginnt vollkommen spontan, ohne dass die Wahrscheinlichkeit einer Einwirkung der erwachsenen Personen bestünde, die Verdrängung der unarticulirten Laute durch articulirte. Es werden einzelne immer mit Vocalen verbundene Consonanten hervorgestoßen,

die sich außerordentlich schnell vermehren und in manchen Fällen mit ungeheurer Mannigfaltigkeit von dem Kinde producirt werden. Es entwickelt sich die wichtige »Stufe des spontanen Lallens«. Sie beginnt etwa im Durchschnitt mit dem Ablauf des ersten halben Jahres, sie dauert bei manchen Kindern sehr lange und ist von großer Bedeutung für die Vorbereitung des späteren Sprechens. Sie besteht darin, dass das Kind massenhaft articulirte Laute und Lautcomplexe, die wiederum in den einzelnen Monaten verschiedenen Charakter tragen, spontan hervorbringt, Laute, die keinesfalls der Mittheilung oder Bezeichnung, selten der Aeüßerung innerer Zustände dienen, sondern einfach ein Spielen mit den eigenen Sprechwerkzeugen (analog dem Spielen mit Armen und Beinen) darstellen. »Das Kind ergötzt sich stundenlang an seinem eigenen Articulations-Concert« (Rzesniczek). Die verschiedenen Beobachter bezeichnen dieses Lallen verschieden, bald als Pappeln, bald als Zwitschern (Taine), bald als Lallen u. s. w.

Die Bedeutung dieser Vorstufe des Lallens besteht darin, dass das Kind in den Besitz außerordentlich zahlreicher Articulationsbewegungen gelangt (es erwirbt das Rohmaterial der Sprache, Taine), d. h. es erlangt ebensowohl eine relativ große Herrschaft über seine Sprechmusculatur als auch eine gewisse Verfeinerung in der Auffassung der von ihm selbst hervorgebrachten Laute, so dass es vor dem Beginn des eigentlichen Sprechens in der Regel die völlige Herrschaft über alle Articulationen, welche die erwachsenen Personen seiner Umgebung ausführen, und einen großen Besitz von solchen Articulationen, welche die Personen der Umgebung nicht sprechen und nicht sprechen können, gewonnen hat. Innerhalb des spontanen Lallens ist wiederum eine deutliche Entwicklung zu beobachten. Es beginnt mit Vocalen, insbesondere mit *a* und *ä* und einer Anzahl schwebender Vocale, die sich sprachlich schwer bezeichnen lassen. Dann treten Consonanten in Verbindung mit Vocalen auf, wie es scheint in den meisten Fällen zunächst Lippen- und Zungenlaute, aber auch sehr oft phonetisch besonders schwierige Gutturallaute (*kraau* u. s. w.), die hinten im Schlund mit tiefem Kehllaut ausgesprochen werden¹⁾.

1) Die Beobachtungen von Fr. Schultze, Die Sprache des Kindes S. 20 ff., sind in diesem Punkte unzureichend.

Sehr bald stellen sich Reduplicationen ein und die für die Kindersprache typischen Lallworte Papa, Mama, baba, wawa, tata, nana, dada. Auf die Frage, ob und warum bestimmte Laute besonders bevorzugt werden, gehe ich nicht ein. Bemerkenswerth ist aber, dass hier ein spontanes Element der kindlichen Sprachentwicklung hervortritt. Denn die Lalllaute des Kindes verdanken ihre Entstehung nicht dem Einfluss der Sprache der Erwachsenen. Das geht einerseits daraus hervor, dass der Lautreichtum der Stufe des spontanen Lallens bei manchen Individuen weitaus größer ist als der in irgend einer späteren Periode, ferner daraus, dass eine große Anzahl Laute vom Kinde hervorgebracht werden, welche die Erwachsenen, die beständig mit dem Kinde verkehren, weder sprechen noch sprechen können, wie z. B. Schnalzlaute, schwierige Combinationen von Gutturallauten mit r und n, schwebende Vocale und dergleichen mehr; es müssen sich dabei also vererbte Dispositionen spontan bethätigen. Die Stufe des spontanen Lallens wird langsam verdrängt durch die Stufe der Nachahmung vorgesprochener Laute. Diese Thatsache schließt mehrere Probleme in sich. Man könnte vielleicht erwarten, dass das Nachahmen gegebener Laute dem spontanen Sprechen vorangehen müsse — die Thatsachen zeigen unzweifelhaft das Gegentheil. Ein weiteres Problem liegt darin, dass nach übereinstimmenden Beobachtungen aller Kinderpsychologen jedes Kind anfangs gewisse Lautcombinationen nicht nachsprechen kann, wenn die Erwachsenen sie ihm vorsprechen, die es schon längst spontan hervorbringt¹⁾. Preyer's Knabe sprach längere Zeit spontan das Lallwort ada, ohne es nachsprechen zu können (im elften Monat), und es kam, als es ihm vorgesprochen wurde, erst nach einigen effectlosen Lippenbewegungen heraus. Aehnliches berichten fast alle anderen Kinderpsychologen, ich selbst habe diese Erscheinung wiederholt constatirt. Es ist viel über die Ursachen dieser beiden Erscheinungen gestritten worden. Ich deute hier nur an, dass dabei wohl eine ganze Anzahl Ursachen zusammenwirken. Für manche Fälle wird in Betracht kommen, dass der akustische Reiz, d. h. die Stimme des Erwachsenen, beim Vorsprechen ein anderer ist als die Laute, die

1) Soviel mir bekannt ist, hat Vierordt zuerst diese Erscheinung genauer untersucht. Deutsche Revue III. 2.

das Kind selbst hervorbringt. Es vermag in Folge dessen die Laute nicht wieder zu erkennen. Außerdem aber enthält der qualitativ andere akustische Reiz auch einen Antrieb zu anderen als den gewohnten Articulationsbewegungen. Diese Erklärung wird nicht widerlegt durch Lindner's Versuch, die kindliche Sprache nachzuahmen, welcher sein Kind nicht zum Sprechen veranlasste, weil in diesem Falle andere Umstände störend gewirkt haben können. Eine weitere Ursache liegt in dem Unvermögen des Kindes, seine Aufmerksamkeit auf das Vorgesprochene zu concentriren. Die wichtigste Ursache aber sehe ich darin, dass die suggestive Einwirkung des Erwachsenen beim Vorsprechen das Kind anfangs in Verwirrung bringt. Die Reizbarkeit und Ablenkbarkeit seiner Aufmerksamkeit ist so groß, der Umfang des Bewusstseins ist so gering, dass die geringste Ungunst der äußeren und inneren Bedingungen für die Hervorbringung bestimmter Laute seinen Sprechapparat versagen lässt. Das Vorsprechen des Erwachsenen absorbiert die Aufmerksamkeit des Kindes so sehr, dass die Antriebe zum Nachsprechen gar nicht eintreten. Endlich sind es natürlich zwei ganz verschiedene Leistungen, wenn das Kind einen Laut spontan hervorbringt oder wenn es einen Laut nachahmen soll. Im ersten Falle gelingt ihm der Laut rein zufällig und thatsächlich; er kann das Ergebniss einer zufälligen günstigen Coordination seiner Sprechmuskulatur sein; beim Nachsprechen hingegen müssen die Laute, welche gesprochen werden sollen, von ihm in gewissem Sinne gewollt werden. Während beim spontanen Lallen eine Succession von lauterzeugenden Bewegungen und Lauten vorliegt, muss beim Nachsprechen gegebener Worte an deren Stelle treten die Succession: Lautwahrnehmungen, Reproduction von Bewegungsempfindungen, Bewegungen, Laute. Das Nachahmen vorgespochener Worte ist daher in verschiedener Hinsicht eine höhere Stufe in der Entwicklung der äußeren Sprachform als das spontane Lallen. Es ist nicht mehr bloß ein Spielen mit den Sprechwerkzeugen, sondern ein willkürliches Arbeiten mit denselben im Dienst der Lauterzeugung nach dem Muster der Erwachsenen. Ich theile hier eine Beobachtung von Herrn Prof. Schmiedel in Zürich mit, nach welcher mehrere von ihm beobachtete Kinder, bevor sie von der Stufe des spontanen Lallens zu dem Nachsprechen übergingen, eine Zeit lang vollkommen stumm waren. Sie verhielten sich ausschließlich zuhörend. In solchen Fällen

trennen sich also auch äußerlich die beiden bisher behandelten Perioden scharf von einander ab.

Eine dritte Vorstufe (genauer würde man von einem dritten vorbereitendem Process reden) der kindlichen Sprachentwicklung, die der Zeit nach schon während der letztern an einzelnen Punkten anhebt, ist das bloße Verstehen vorgesprochener Worte, während das Kind noch nichts spontan spricht. Es ist die Periode der »normalen Hörstummheit«¹⁾ oder des bloßen Sprachverständnisses der Kinder. (Die Kinder verstehen sehr vieles, oft (bei verspäteter Entwicklung der Sprache) nahezu alles, was die Erwachsenen in dem engen Bereich ihrer Interessen zu ihnen reden, sie sprechen aber selbst nicht.) Auf dieser zweifachen Basis: auf dem Sprachverständniß ohne Sprechen und dem bloß lautlichen Nachahmen vorgesprochener Worte erhebt sich meist am Anfang des 2. Lebensjahres die eigentliche Sprache. Damit beginnt die Periode, die den Gegenstand dieser besondern Abhandlung bildet: die Periode der Gewinnung der ersten gesprochenen sinnvollen Worte. Bevor ich aber zu dieser übergehen kann, muss jene zuletzt erwähnte Vorstufe der eigentlichen Sprache, die Stufe des bloßen Sprachverständnisses, genauer ins Auge gefasst werden; denn die Art des Sprachverständnisses, die sich unmittelbar vor und während des Beginns des selbstthätigen Sprechens beim Kinde vorfindet, ist natürlich von entscheidender Bedeutung für den Charakter der ersten Wortbedeutungen, die das Kind selbst spricht. Ich kann mich nicht entschließen, mit Erdmann die Entwicklung des Sprachverständnisses zur Entwicklung der Sprache zu rechnen und als erste Stufe der Sprachentwicklung überhaupt zu bezeichnen. Es ist doch unmöglich, von einer Stufe der Sprachentwicklung zu reden, wo noch keine Sprache da ist! Unzweifelhaft gehört sie sachlich und logisch zu den Vorstufen der Sprachentwicklung²⁾.

1) Die Ausdrücke »Hörstummheit« und »hörstumm« (von Coë'n eingeführt, vgl. dessen Schrift: Die Hörstummheit und ihre Behandlung, 1888) sind grammatisch sehr schlechte Bildungen; richtiger wäre »hörendstumm« und »Hörendstummsein«.

2) Vgl. Erdmann, a. a. O. S. 383 ff. Niemand spricht von der »Sprache« eines Taub- oder Hörstummen, obwohl beide Sprachverständniß besitzen.

Taubstumm oder Hörendstumm?

2. Die Entwicklung des Sprachverständnisses beim Kinde.

Keiner der bisherigen Beobachter und Interpreten der kindlichen Sprachentwicklung hat die Entwicklung des Sprachverständnisses beim Kinde auch nur einigermaßen genügend bearbeitet. Gegenüber der ältern Auffassung (Preyer und Lindner), welche ihr zu viel Bedeutung für die allgemeine Entwicklung des kindlichen Intellectes beimessen, ist die Erforschung des reinen Sprachverständnisses in der Periode der »Hörstummheit« gegenwärtig vielfach zu sehr unterschätzt worden. Nach dem Schema Erdmann's würde es sich einfach darum handeln, wie »die associative Verknüpfung zwischen den Wort- und Bedeutungsvorstellungen« zu Stande kommt. Der Erwachsene hat ja Wort- und Sachvorstellungen; associiren sich nun Sachvorstellungen mit Wortvorstellungen, so sind sie Bedeutungsvorstellungen. Das Kind hört anfangs Worte, die für dasselbe bloße Worte (Laut-complexe) ohne Bedeutung sind; anderseits besitzt das Kind bereits vor dem Beginn der Sprachentwicklung eine Fülle von Sachvorstellungen, und die Frage ist nun, wie sich diese letztern mit jenen erstern verknüpfen? — In dieser Weise wird vielleicht jeder das Problem formuliren, der es a priori construirt und nicht im Anschluss an die Thatsachen die Frage behandelt. Die wirkliche Entwicklung, die ich sogleich ausschließlich an der Hand der Beobachtungen darlegen werde, zeigt, dass bei der Auffassung Erdmann's ein logisches Schema, das auf den erwachsenen Menschen passt, in das kindliche Seelenleben hineingetragen wird, von dem sich in der Wirklichkeit nichts vorfindet. Da die Ausführungen Erdmann's als typisch betrachtet werden können für das Hineinconstruiren von Problemen in das kindliche Seelenleben, die rein nach Analogie mit dem Erwachsenen gebildet sind, so versuche ich den wahren Sachverhalt im Gegensatze zu Erdmann's Auffassung zu entwickeln. (Man vergleiche zum Folgenden: Erdmann, Die psychologischen Grundlagen der Beziehungen zwischen Sprechen und Denken, Archiv für systematische Philosophie II, 3, 1896, ff.) — Nach der Auffassung von Erdmann erwirbt das Kind vor dem Beginn der Sprachentwicklung eine Fülle von »Sachvorstellungen«. Sie sind im wesentlichen »Wahrnehmungsgeflechte sinnlicher Gegenstände«; deren Nachwirkungen

werden im Gedächtniss aufgespeichert, »schon jetzt gelegentlich reproducirt« (woher weiß Erdmann das?) oder auch unselbständig appercipirt, durch neue Wahrnehmungen angeregt. »Das Kind combinirt Elemente der Erinnerungen zu neuen Gegenstandsvorstellungen. Es bildet abstracte Vorstellungen der constanten Merkmale einzelner, der gemeinsamen Merkmale verschiedener Gegenstände nach Maßgabe der Erfahrungen, die selbständig reproducirt werden oder apperceptiv mit neuen Wahrnehmungen verschmelzen können«.

Schon diese allgemeine Schilderung der Vorentwicklung des kindlichen intellectuellen Seelenlebens ist vollkommen willkürlich. Ob das Kind Erinnerungen oder abstracte Vorstellungen von Merkmalen selbständig reproducirt, lässt sich auf keine Weise feststellen. Alle Beobachtungen weisen vielmehr darauf hin, dass vor dem spontanen Sprechen ein freies Reproduciren von Vorstellungen nicht vorkommt. Nur bei abnorm spät sprechenden Kindern scheinen sich Spuren davon zu finden. Ferner ist der Ausdruck »Merkmale« hierbei so unpassend als möglich gewählt, da wir unter Merkmalen logisch bearbeitete Elemente von Begriffen verstehen. Die Bestandtheile der kindlichen Vorstellungen um den 12. Lebensmonat sind aber von solchen Merkmalen toto genere verschieden. Der einzige Anhaltspunkt dafür, ob das Kind selbständige Reproduktionen um die Wende des ersten Lebensjahres besitzt, liegt vielleicht in seinen Träumen; soviel mir bekannt ist, sind aber Träume, die von selbständiger Reproduktion sicheres Zeugniß ablegen, erst aus beträchtlich spätern Perioden berichtet worden. (Einen Traum, der selbständige Reproduktion voraussetzen scheint, theilt Wilhelm Ament mit; er wird datirt am 743. Lebenstage, fällt also schon ins 3. Lebensjahr. Ament, Seite 85). Wichtiger ist noch dies, dass die Abstraction constanter »Merkmale« einzelner oder gemeinsamer »Merkmale« verschiedener Gegenstände durch nichts erwiesen werden kann. Alle ersten Versuche des Kindes, seine Worte selbständig zu verwerthen, lassen sich, wie ich später ausführlich zeigen werde, auf ganz andere Weise deuten. Bezeichnend für die Erdmann'sche Auffassung, die sicher nicht auf eigener Beobachtung beruht, ist ferner die einseitige Berücksichtigung der intellectuellen Elemente der Sprachentwicklung. Ich werde in den folgenden Ausführungen zeigen, dass die Thatsachen gerade das absolute Vorwiegen nicht-

intellektueller Elemente für die Entwicklung des ersten Sprachverständnisses ergeben.

Hören wir weiter, wie die Entwicklung des kindlichen Sprachverständnisses von Erdmann aufgefasst wird! Das Kind erwirbt für einzelne, praktisch besonders bedeutsame unter den ihm bekannten »Gegenständen« zunächst Wortvorstellungen rein akustischer Art, indem es Benennungen von solchen Gegenständen hört; allmählich kommen dazu zufällige Associationen von Gegenständen seines Gesichtskreises und den Bezeichnungen dafür, welche die Personen seiner Umgebung gebrauchen. Aus der Gehörs wahrnehmung des Kindes scheidet sich dadurch »eine Gruppe, die Lautworte der Personen seiner Umgebung« aus den übrigen Gehörs wahrnehmungen aus, und es lernt sie »auf bestimmte Gegenstände anderer Wahrnehmungsgruppen, anfangs namentlich optischer zu beziehen« u. s. w.

Um es mit einem Satze zu bezeichnen: Das Kind lernt allmählich gewisse sachliche Lautvorstellungen aus den übrigen Sachvorstellungen abzusondern und diese auf alle Sachvorstellungen als Wortvorstellungen oder Bezeichnungen beziehen; nun können sich Wort- oder Bezeichnungsvorstellungen mit allmählich immer complicirter werdenden Sachvorstellungen associiren. Ist das geschehen, so kann der bekannte Reproductionsapparat functioniren: das Hören der Worte reproducirt Bedeutungsvorstellungen, die Wahrnehmungen der Dinge, für welche Bezeichnungen erlernt worden sind, reproduciren die Worte.

So wird, wie ich schon bemerkte, jeder die Sache darstellen, der vorzugsweise durch theoretische Ueberlegungen seine Auffassung von der Entwicklung der Kindersprache gewinnt. Der Erwachsene hat Sachvorstellungen und Wortvorstellungen; das Kind muss also erstens Wortvorstellungen, zweitens die Association zwischen Wortvorstellungen und Sachvorstellungen erwerben. Also postulirt man einfach zuerst das eine, dann das andere. Wir müssen hinzufügen, dass nach Erdmann's Meinung schon auf dieser Stufe akustisch aufgefasste »Wortgruppen« Dinge, Eigenschaften, Vorgänge und Beziehungen, kurz: Bedeutungen jeder Art bezeichnen können. Gleichzeitig entstehen beim Kinde (wohlgemerkt, auf der Stufe des bloßen Sprachverständnisses!) abstracte akustische Vorstellungen von allgemeinem Inhalt.

Es ist schade, dass Erdmann nicht versucht hat, seine Behauptungen durch die Analyse wirklicher Beobachtungen zu beweisen.

Es ist nämlich unmöglich, aus dem wirklich der Beobachtung zugänglichen Sprachverständniss des Kindes abzuleiten, dass es abstracte akustische Wortvorstellungen von typisch allgemeinem Inhalt hat. Ebenso ist es unmöglich, zu zeigen, dass das Kind Vorstellungen von Eigenschaften oder Beziehungen besitzt, bevor die Sprache beginnt. Es lässt sich aber weiter aus der allgemeinen geistigen Entwicklung des Kindes um die Wende des ersten Lebensjahres beweisen, dass das Kind solche Vorstellungen gar nicht besitzen kann, dass sich vielmehr abstracte Bedeutungsvorstellungen beim Kinde erst durch das eigene Sprechen und erst sehr viel später einstellen. An der Hand der Thatfachen kann man sich nun keine andere Vorstellung von der Entwicklung des Sprachverständnisses machen als die folgende.

Halten wir zunächst fest, dass wir für die Deutung des kindlichen Sprachverständnisses in der Periode, in welcher es noch nicht spricht, ganz und gar angewiesen sind auf die Deutung seines äußern Verhaltens. Dieses ist aber vieldeutig, denn ein und dieselbe äußere Leistung — nehmen wir als Beispiel etwa die Hinwendung des Kopfes zur sprechenden Person — kann durch die allerverschiedensten psychophysischen Vorgänge zu Stande kommen, sowohl durch sehr einfache wie etwa durch bloße reflectorische Auslösung einer Kopfdrehung auf Grund des äußern Reizes als auch durch bloße Association einer akustischen Empfindung mit jenen suchenden und localisirenden Bewegungen, für welche wahrscheinlich anatomisch nachweisbare Bahnen und vererbte Dispositionen vorliegen¹⁾. Aber dasselbe kann durch eine sehr viel höhere Leistung zu Stande gebracht werden, nämlich durch ein Verständniss für das, was die anrufende Person meint, ein Interesse für die Person selbst und durch die willkürliche Drehung des Kopfes nach der Schallrichtung. Wir bedürfen also hier wie überall bei der kindlichen Entwicklung eines bestimmten objectiven Anhaltspunktes, um uns vor der Eintragung zu hoch entwickelter psychophysischer Leistungen in die kindliche Sprachentwicklung zu schützen. Ich habe schon früher dargethan, dass wir zwei solcher objectiver Anhaltspunkte besitzen, die für die

1) Für die Wahrscheinlichkeit solcher Bahnen verweise ich auf die Untersuchungen von Held über den centralen Verlauf des N. acusticus. Archiv für Anatomie, 1893.

Deutung der kindlichen Sprache verwendet werden können, nämlich einerseits die allgemeine psychophysische Entwicklung des Kindes, anderseits die beständige Vergleichung späterer Leistungen des Kindes, die einer unzweideutigen Beurtheilung zugänglich sind, mit den frühern; wenn sich also z. B. zeigt, dass das sprechende Kind erst mühsam gewisse geistige Verrichtungen erwerben muss, so dürfen wir diese bei dem noch nicht sprechenden Kinde auf keinen Fall voraussetzen. Nach dem ersteren Maßstab gemessen können wir uns nun die ersten Aeußerungen des kindlichen Sprachverständnisses gar nicht primitiv genug vorstellen, wir haben sie jedenfalls als Associationen elementarster Art zu denken, bei denen auch nicht ein Schatten logischer Thätigkeit, von Abstraction oder Determination, von Auswahl zusammenhängender »Merkmale« u. dgl. mehr vorhanden ist. Da wir ferner aus allgemein psychologischen Ueberlegungen wissen, dass das Wiedererkennen außerordentlich viel leichter ist als die selbständige Reproduction, so müssen wir auch beim Kinde, solange es irgend möglich ist, sein Sprachverständniss mittelst bloßen Wiedererkennens ohne selbständige Reproduction zu deuten versuchen. Ich werde später zeigen, dass aller Wahrscheinlichkeit nach das erste Sprachverständniss des Kindes ganz und gar ohne selbständige Reproduction stattfindet.

Wie zeigen sich nun die ersten Spuren des kindlichen Sprachverständnisses? Der Schein eines gewissen Verständnisses für die Sprache der Personen der Umgebung tritt außerordentlich früh auf. Schon in den ersten Monaten, manchmal schon am Ende des zweiten Monats können Personen der Umgebung durch Zureden und Anreden auf die Gefühle des Kindes einwirken; die Stimme der Mutter, der Kinderwärterin wirkt beruhigend auf das Kind, die des Vaters oder anderer Personen noch nicht. Hierin liegt eine erste Spur von Einwirkung der Sprache der Erwachsenen auf das Seelenleben des Kindes. Dies ist aber sicherlich keine Spur von Sprachverständniss, sondern wohl nur eine differenzirte Suggestion. Vielleicht verbindet sich mit der Stimme der Mutter, ebenso mit ihrer ganzen Art das Kind zu behandeln, eine elementare psychophysische Nachwirkung der Erfahrung von der Stillung der kindlichen Bedürfnisse. Diese Nachwirkungen leben wieder auf, wenn die bekannten Stimmen akustisch auf das Kind einwirken; sie treten nicht in Kraft, wenn

andere Stimmen auf sein Gehör eindringen. Es associiren sich hier also mit Stimmen von bestimmter Klangfarbe gewisse beruhigende Effecte.

Eine wirkliche Annäherung an das Sprachverständniss tritt in der Form auf, dass Kinder bei der Benennung von Dingen, Vorgängen, Personen diese mit Kopfbewegungen, mit dem Blick oder mit Handbewegungen aufsuchen und durch Lachen oder sonstige Gefühlsäußerungen verrathen, dass sich mit jenen aufsuchenden Bewegungen emotionelle und intellectuelle Nachwirkungen verbinden, die das Object als ein dem Kinde bekanntes erscheinen lassen. Hierbei ist vielleicht ein primitives Wiedererkennen im Spiel. Eine solche erste Spur von Wortverständniss liegt in Fällen vor wie in den folgenden: Lindner machte mit seinem Sohn in der zwanzigsten Woche ein Sprechexperiment. Der Knabe wurde wiederholt an die tickende Wanduhr gebracht und ihm die Worte »tick-tack« vorgesprochen. Nach einigen Tagen wird dem ruhig daliegenden Kinde »tick-tack« zugerufen; darauf blickt es nach der Uhr. Diese Leistung muss natürlich bei dem noch nicht ein Halbjahr alten Kinde so einfach wie möglich gedacht werden. Sie ist jedenfalls mehr als eine localisirende Bewegung, denn das Kind dreht den Kopf nicht nach dem sprechenden Vater hin, sondern nach der Uhr; es muss also der Ort der Uhr wenigstens objectiv bei der Auslösung der Kopfbewegung mitgewirkt haben. Trotzdem bleibt es zweifelhaft, ob eine Vorstellung der Uhr, beziehungsweise ihres charakteristischen Geräusches oder auch eine Vorstellung des Ortes, an dem sie sich befand, bei dem Worte »tick-tack« aufgetaucht ist. Der Vorgang muss bei einem so unentwickelten Kinde jedenfalls einfacher aufgefasst werden. Das gesprochene Wort »tick-tack« hat sich associirt mit dem Schall der Uhr durch die vorausgehenden Versuche des Vaters; wenn nun der Vater sein Wort wiederholt, während das Kind die Uhr nicht sieht, so können mit dem gesprochenen »tick-tack« dieselben suchenden und localisirenden Bewegungen ausgelöst werden, die sich früher mit dem Uhrgeräusch verbanden. Eine vollkommen eindeutige Interpretation solcher Versuche würde freilich eine etwas genauere Mittheilung der Versuchsumstände voraussetzen. Wenn nämlich in dem obigen Falle die Uhr während des Versuches tickte, so kann der Vorgang sogar noch einfacher verlaufen sein; die

vorherige Association zwischen dem Worte des Vaters und dem Geräusch lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Geräusch und infolgedessen löst nun das objectiv vorhandene Geräusch eine localisirende Bewegung aus. Vielleicht ist auch eine sehr primitive Ortsvorstellung oder Richtungsvorstellung mit dem Uhrgeräusch verbunden worden; nöthig ist diese Annahme aber nicht. Man müsste in allen solchen Fällen zu einer eindeutigen Erklärung der Erscheinung erst mittels einer Variation des Experimentes zu gelangen suchen. Ich will hier bemerken, dass nach meinen eigenen Beobachtungen eine räumliche Orientirung des Kindes überhaupt sehr früh eintritt.

Deutlichere Spuren von Sprachverständniss treten erst gegen das Ende des ersten Lebensjahres auf. Mit zehn Monaten blickte das Kind Taine's auf die Frage: »Wo ist der Großvater« nach dessen mit Bleistift gezeichnetem Portrait und lachte es an. Mit elf Monaten wendete es sich auf die Frage: »Wo ist Mama?« gegen die Mutter. Hier muss natürlich ein Verständniss der Worte vorliegen, denn das Verhalten des Kindes zeigt mehr als localisirende Bewegungen; es sucht auch den rein optischen Eindruck auf, es äußert durch Freude sein Wiedererkennen; gemüthliche Erregungen, die mit der Wahrnehmung des Großvaters verbunden waren, leben wieder auf bei dem Anblick seines Bildes. Auch diese Vorgänge haben wir uns aber so einfach wie möglich zu denken! Es wäre ganz falsch, zu meinen, das Kind könne hierbei das Original mit dem vorgestellten Bilde vergleichen, wie Taine meint. Wir haben keinen Anlass, mehr in dem Vorgang zu sehen als die Wirkung einzelner Associationen: Mit dem Worte »Mama«, »Großmama« oder »Papa« haben sich erstens Gesichtswahrnehmungen dieser Personen, zweitens Gefühlswirkungen (richtiger vielleicht: Reflexe von Gefühlsäußerungen) associirt. Diese letzteren leben wieder auf, wenn die Worte zugerufen werden, auch in der Abwesenheit der Personen. Sie veranlassen die aufsuchenden Bewegungen und die Aeußerungen der Freude. Des weiteren verrathen diese Beobachtungen nur, dass die Wahrnehmungen des Kindes schon eine gewisse Genauigkeit besitzen oder dass seine Unterscheidungsfähigkeit in gewissem Maße entwickelt ist, denn das Original wird im Bilde wiedererkannt und Taine fügt hinzu, dass das Bild der Großmutter, welches weniger gut getroffen ist, keine Zeichen des Wiedererkennens auslöst. Wir dürfen uns aber weder diese Wahr-

nehmungen noch jene Vorgänge des Wiedererkennens allzu hoch vorstellen! Wahrscheinlich sind hierbei keine Vorstellungen von den Personen thätig; was wir nachweisen können, ist nur das Wiedererkennen der Bildnisse. Es können also durch den Anblick des Bildes und durch den gesprochenen Lautcomplex Nachwirkungen der Wahrnehmungen und der Gefühlserlebnisse ausgelöst worden sein, ohne dass ein wirkliches Vorstellen oder eine selbständige Reproduction der Erinnerungen an jene Personen stattfand. Eine associativ vermittelte Anregung von Vorgängen des Wiedererkennens und eine ebenso vermittelte Anregung von Gemüthsregungen sammt den entsprechenden Ausdrucksbewegungen (den motorischen und vasomotorischen) und den aufsuchenden Bewegungen — das ist es, was wir als »Sprachverständniss« aus diesen ersten Beobachtungen herauslesen können.

Alle andern Beobachtungen aus der Zeit des ersten Sprachverständnisses ergeben immer wieder die hier besprochenen Erscheinungen und verrathen in keiner Weise die Betheiligung höherer psychischer Vorgänge an der Auffassung der vom Kinde verstandenen Worte. Das gilt auch von der berühmten Beobachtung Sigismund's. Der Vater zeigte dem noch nicht ein Jahr alten Kinde einen ausgestopften Auerhahn und sprach dabei das Wort »Vogel«. Das Kind blickte darauf nach einer auf dem Ofen stehenden Eule. Preyer, Lindner und andere haben hier einen Beweis von Begriffsbildung oder zum mindesten einen Beweis für die Abstraction von »Merkmalen« gesehen. Andere Forscher sind vorsichtiger und finden darin nur ein Zeichen dafür, dass das Kind schon die Aehnlichkeit der beiden Vögel herausfindet. Nach Preyer's Meinung soll das Kind die Zugehörigkeit beider Thiere zu der gleichen Art erkennen. Es subsumirt also beide Gegenstände unter den allgemeineren Begriff, vielleicht sogar unter den Begriff »Vogel«, weil der Vater dabei das Wort »Vogel« aussprach¹⁾. Diese Deutung des Vorganges verlangt dann natürlich, dass auch alle diejenigen Prozesse in Thätigkeit sind, die wir als Vorbedingung aller Begriffsbildung ansehen: Die Vergleichung der beiden Vögel, die Analyse gewisser Merkmale, die Abstraction gemeinsamer Merkmale, ihre Zusammenfassung zu einem einheitlichen

1) Für Preyer scheinen »Vorstellungen« und »Begriff« dasselbe zu sein.

Ganzen, dem abstracten Inhalt des Wortes »Vogel«. Preyer nimmt bekanntlich keinen Anstand, auch alle diese logischen Leistungen dem noch nicht sprechenden Kinde zuzuschreiben. Allein von allem dem kann keine Rede sein! Die beiden empirischen Anhaltspunkte zur Deutung solcher Leistungen des Kindes, die ich oben einführte, schließen alle logischen Prozesse von dem kindlichen Geiste in dieser Periode gänzlich aus: Die spätern Leistungen des sprechenden Kindes und die allgemeine psychophysische Verfassung des noch nicht Sprechenden. Die ersten sprachlichen Aeußerungen des Kindes verrathen keine Spur von logischer Zusammenfassung zusammengehöriger »Merkmale« oder Subsumption ähnlicher Objecte unter einen Gattungsbegriff. Sie zeigen vielmehr nur das Spiel mechanisch wirkender Association, welche die heterogensten Bestandtheile der Wahrnehmungsobjecte durch Simultaneität oder associative Uebertragung mit einem Worte verbindet. Wenn nun das Sprechende Kind so viel später noch seine Wortbedeutungen durch das bloße Spiel der Associationsgesetze zu Stande bringt und weder von einem Abstrahiren noch von logischer Synthese zusammengehöriger Merkmale irgend nennenswerthe Spuren zeigt, wie soll das noch nicht einjährige Kind bei den ersten Anzeichen seines Sprachverständnisses schon im Besitze sehr viel größerer logischer Leistungen sein? Noch entschiedener verbietet jene Auffassung die allgemeine geistige Entwicklung des Kindes vor Abschluss des ersten Lebensjahres. Das Kind hat ja noch gar nicht die psychischen Mittel, einen Allgemeinbegriff zu bilden! Seine äußerst labile Aufmerksamkeit vermag sich nur für wenige Secunden auf einen Gegenstand zu concentriren (daher scheitern anfangs alle Versuche des Erwachsenen, auf den kindlichen Geist in bestimmter Richtung einzuwirken. Vergleiche die Erfahrungen von Lindner und Baldwin¹⁾). Die Folge davon ist, dass, wenn überhaupt eine Analyse des Wahrgenommenen in Theilvorstellungen oder Eigenschaften stattfindet, diese jedenfalls nur äußerst primitiv ist. Wahrscheinlich aber findet gar keine Analyse statt. Ich werde später zeigen, dass die Bekanntschaft mit Eigenschaften der Dinge immer schon eine höhere geistige Leistung ist als die mit den Dingen selbst. Idioten bleiben vielfach für ihr

1) Lindner a. a. O. S. 18. Baldwin a. a. O. S. 80.

ganzes Leben auf der Stufe der Wahrnehmung stehen, die keinerlei Eigenschaften der Objecte analysirt, obgleich sie mit den Gesamtdingen ihrer Umgebung sehr wohl bekannt sind¹⁾. In Folge der Schwäche der kindlichen Aufmerksamkeit und der mindestens ebenso großen Schwäche des Gedächtnisses ist auch eine Abstraction, d. h. eine Ablösung von »Merkmalen«, richtiger gesagt: von Theilwahrnehmungen aus ihrem Wahrnehmungszusammenhang ganz unmöglich. Ich werde später zeigen, dass noch aus andern Gründen von einer Abstraction für den kindlichen Geist in der Zeit der ersten Sprachanfänge gar nicht die Rede sein kann. Der ganze Vorgang, den Sigismund beschreibt, ist daher wahrscheinlich so zu denken, dass die Wahrnehmung des ausgestopften Vogels, den der Vater dem Kind zeigt, weil sie objectiv und factisch der des auf dem Ofen stehenden Vogels ähnlich ist (eine Aehnlichkeit, die aber nicht als solche aufgefasst zu werden braucht!), die mit diesem bekannten Anblick associirten aufsuchenden Bewegungen auslöst, wobei die Wahrnehmung des bekannten Zimmers in secundärer Weise zur Aufindung des richtigen Ortes mithelfen mag. Ob das Aussprechen des Wortes »Vogel« überhaupt für den Hergang etwas zu bedeuten hat, ist sehr zweifelhaft. Höchstens kann es in secundärer Weise als auslösender akustischer Reiz in Betracht kommen, wenn das Kind dieses Wort etwa beim Anblick der Eule öfter vernommen hatte. Für diese rein factische Wirkung der objectiv übereinstimmenden Bestandtheile der Wahrnehmungsobjecte (Auerhahn und Eule) verweise ich auf die allgemein bekannte Thatsache, dass ähnliche Reize ähnliche reproducirende Wirkungen haben, auch wenn die Aehnlichkeit subjectiv nicht erkannt wird. Wenn zwei ähnliche Wahrnehmungscomplexe (Reize) factisch theilweise übereinstimmen, so müssen, ganz unbekümmert darum, ob diese Aehnlichkeit erkannt wird oder nicht, ähnliche psychophysische Wirkungen eintreten. Will man mit Rücksicht auf das nachweislich sehr frühe Eintreten des Wiedererkennens annehmen, dass der Anblick des Auerhahns Wiedererkennungsvorgänge auslöst, welche mit als Vermittler der aufsuchenden Bewegungen einwirken, so steht dem nichts im Wege, auf keinen

1) Vgl. Störring, Vorlesungen über Psychopathologie S. 380 ff. Auch die Kindervocabularien der Amerikaner bestätigen diese Auffassung.

Fall aber darf man in einem so unfertigen Seelenleben wie dem des etwa elfmonatigen Kindes ein freies Vorstellen gemeinsamer Merkmale annehmen, der Fall Sigismund's verräth nichts davon.

Die geistige Leistung, welche wir also annehmen müssen, damit ein Sprachverständniss zu Stande kommt, wie es sich bei der Beobachtung von Sigismund zeigt, ist höchstens ein Unterscheiden und ein Wiedererkennen und die Association und Reproduction aufsuchender Bewegungen mit ähnlichen Objecten, jedenfalls aber keine freie Reproduction der wiedererkannten Objecte oder gar die Analyse des wahrgenommenen Eindrucks und die Abstraction von »Merkmalen« aus ihrem Wahrnehmungszusammenhang, beziehungsweise deren begriffliche Zusammenfassung.

Gegen das Ende des ersten Lebensjahres, oft aber erst beträchtlich später bemerken wir eine zweite Art des Sprachverständnisses, die wegen ihrer Wichtigkeit für die spätere Sprachentwicklung eine genauere Betrachtung verdient. Sie kommt zur Ausbildung auf Grund jener zahlreichen Spielereien, welche die Kinderwärterinnen, die Mütter und Schwestern mit dem kleinen Kinde ausüben und die man vielleicht mit dem Namen einer Dressur oder Abrichtung zu bestimmten Bewegungen bezeichnen darf. Das Kind lernt auf die Aufforderung der Erwachsenen hin allerhand Bewegungen ausführen, die den Charakter von bezeichnenden Bewegungen, symbolischen Gebärden und dergl. mehr haben, wie: Das Händchen geben, das Bitte-bitte-machen, das Danke sagen, das »Kuchen backen« (Lindner) u. s. w. Das Kind lernt ferner das Abbeißen lassen, Schmecken lassen (vom Brezel u. s. w.). Diesen Gebärden verwandt, aber nicht ganz gleichartig mit ihnen sind gewisse Aufforderungen der Erwachsenen, die das Kind bald verstehen lernt, wie das »gib«, »komm«, »zeig«, »sieh«, »sieh da«, »da«, u. s. w. Ferner lernt es sehr bald Fragen verstehen wie diese: »Wo ist?« »Wie schmeckt's?« »Wie macht man das?« u. s. w. Oder es lernt auf die Frage: »Wie groß ist das Kind?« die Hand bis an den Kopf zu erheben. Die Kinderwärterin spricht dazu: »so groß«. Das Kind begleitet diese Worte vielfach durch Lalllaute oder Krähen und Jauchzen, wodurch es sein großes Interesse an solchen Versuchen bekundet (Lindner, Preyer, Taine, Tracy u. a.). Fast alle diese Dressurversuche sind dazu bestimmt, dem Kinde Gebärden verschiedenen Charakters

zu entlocken, die theils die Freude des Kindes ausdrücken sollen, theils Nachahmungen conventioneller Gesten der Erwachsenen sind, theils auch Hinweisungen, ein Zeigen und Bezeichnen von Dingen und Personen.

Wie sind diese Dressurversuche und jene Aufforderungen und Fragen, wie ich sie kurz bezeichnen will, zu deuten? Anfangs sind sie jedenfalls nichts anderes als Associationen zwischen den auffordernden Worten der erwachsenen Personen und bestimmten Bewegungen, die dem Kinde sogar durch Vormachen, durch Führung der Hand und des Armes eingeübt werden. Aber sie sind das nur eine Zeit lang. Sie nehmen bald einen etwas höhern Typus an: Das Kind lernt an ihnen außerordentlich vieles, das für sein geistiges Leben im allgemeinen und für sein späteres Sprechen von größter Bedeutung ist. Jene Abrichtungen bleiben nämlich nicht eine bloße Dressur; sie nehmen an dem allgemeinen geistigen Fortschritt des Kindes sehr bald Antheil. Es lernt an ihnen zuerst Theil zu nehmen an dem Gemüths- und Willensleben der Erwachsenen, es lernt unterscheiden, was Wunsch und Aufforderung des Erwachsenen ist, im Unterschiede von der bloßen Benennung. Der Erwachsene wirkt seinerseits beständig auf den Willen und die Gefühle des Kindes mit solchen spielenden Beschäftigungen ein. Das Kind wird durch sie bald beruhigt, bald erzürnt, es wird bald zu sympathischen Gefühlen und Handlungen veranlasst (das Schmeckenlassen), bald wird sein Eigensinn und sein Egoismus gereizt, mit einem Worte: es bildet sich durch jene Aufforderungen und Abrichtungen außer dem associativ-intellektuellen auch ein emotionelles und volitionales Sprachverständniss aus, und dieses letztere ist, wie wir sogleich sehen werden, dem kindlichen Geistesleben viel adäquater als das associativ-intellektuelle. Das Kind fasst wahrscheinlich alle Worte der Erwachsenen zunächst als Einwirkungen auf sein Gemüths- und Willensleben auf; ihre intellectuelle Bedeutung bleibt ihm lange Zeit sehr verschlossen oder sie tritt wenigstens gegen die emotionelle ganz zurück. Aber das ist nur die eine Seite der Versuche. Sie haben außerdem die wichtige Bedeutung, dem Kinde jene vorher erwähnten Functionen der Sprache verständlich zu machen, dass die Sprache der Aeußerung, der Mittheilung und der Bezeichnung dient. Unter diesen Functionen

der Sprache ist nun naturgemäß die Function der Mittheilung und Bezeichnung und unter diesen wieder die Function der Bezeichnung die schwierigere. Viele unter jenen Gebärden sind nun aber hinweisende, bezeichnende, mittheilende Gebärden, und aus der hinweisenden Gebärde lernt das Kind die für seinen Geist anfangs unendlich schwierige Bedeutung des Zeichens oder der Bezeichnung verstehen. Man muss sich ja vergegenwärtigen, dass die Sprachlaute des Erwachsenen dem Kinde nicht nur akustische Wahrnehmungen sein sollen wie alle anderen, sondern dass sie den Charakter von Zeichen für alle übrigen Wahrnehmungen tragen (ebenso für Vorstellungen, Gemüthsbewegungen und Willensimpulse). Die Lautwahrnehmungen, als welche dem Kinde die Worte der Erwachsenen entgegentreten, sind ihm nun zunächst nichts als akustische Eindrücke unter vielen andern. Das Kind muss nun zuerst die schwierige Erkenntniss erwerben, dass gewisse Lautwahrnehmungen nicht nur unter den übrigen akustischen Eindrücken eine völlige Sonderstellung haben, indem sie Worte sind, die nur zu den speciellen Zwecken der Mittheilung und Bezeichnung erzeugt werden, sondern dass sie unter allen Eindrücken überhaupt jene besondere Bedeutung haben, Zeichen für alles übrige zu werden, was ins Bewusstsein fällt. Es wäre vollkommen unverständlich, wie das Kind diese schwierige Leistung vollbringen kann, wenn ihm nicht die hinweisende Gebärde schon lange Zeit vormachte, was Bezeichnung eines Wahrnehmungsinhalts durch einen anderen Wahrnehmungsinhalt ist. Wir sehen daher namentlich auch aus pathologischen Fällen der kindlichen Sprachentwicklung (aber ebenso aus der normalen), dass das Gebärdenverständnis beim Kinde mit dem Sprachverständnis gleichen Schritt hält oder ihm vorseilt und dass Personen, die mit dem Kinde verkehren, anfangs vorwiegend durch Gebärdensprache mit ihm in Beziehung treten. Die bezeichnende Function der Gebärde ist aber darum leichter verständlich als die des Wortes, weil sie auf den bezeichnenden Gegenstand hineilt, mit ihm in Berührung im räumlichen Nebeneinander tritt und weil bewegte Gesichtseindrücke bekanntlich als ein sehr energischer Fixationsreiz auf den Blick einwirken. Der ausdrückenden Function der Gebärde kommt ferner ein ererbter Apparat unterstützend entgegen, der in dem Sinne wirkt, dass mit dem Anblick der

entsprechenden Ausdrucksbewegungen an den erwachsenen Personen die entsprechenden Gemüthsbewegungen beim Kinde eintreten. (Es ist bekannt, dass Kinder Gebärden und Contractionen der Gesichtsmusculatur, die sie mit ihrem Blick niemals controllirt haben, richtig nachmachen.) Man kann die Bedeutung jener Dressurversuche und Aufforderungen für das erwachende Sprachverständniss des Kindes vielleicht folgendermaßen zusammenfassen: Sie vermitteln dem Kinde 1. an einem einfacheren Falle, als ihn die Lautsprache darstellt, das Verständniss für die Function der Bezeichnung, des Ausdrucks und der Mittheilung, welche später die Sprache zu übernehmen hat. Sie erschließen 2. dem Kinde außer der associativ-intellektuellen auch die emotionelle und volitionale Seite der Sprache des Erwachsenen.

Es bleibt die Frage zu beantworten, ob die intellectuelle Seite des Sprachverständnisses, die sich bei diesen Versuchen und Aufforderungen der Erwachsenen entwickelt, sich über den Charakter einer ganz primitiven associativ-suggestiven Stufe erhebt? Wir können den Beweis dafür erbringen, dass sie das jedenfalls anfangs nicht thut. Jene Versuche verrathen vielmehr, dass es sich hierbei ebenfalls zunächst um eine ganz mechanische Einübung gewisser Associationen von Lauten (dem Commando der Erwachsenen) und Bewegungen des Kindes handelt. Der Beweis liegt in solchen Versuchen, wie sie zuerst von Preyer veranstaltet worden sind, indem er statt der vollständigen Aufforderung nur einen dominirenden Vocal dem Kinde zurief. So konnte Preyer statt der Aufforderung: »Wie groß ist das Kind?« auch einfach rufen: »groß« oder bloß »oo«, dann folgte die Bewegung ebenso wie vorher. Dieser Versuch zeigt, wie wenig dabei von Sprachverständniss die Rede sein kann. Ein Kind, das die Sprache des Erwachsenen versteht, würde durch eine solche Veränderung der Aufforderung gestört worden sein. Was sich hier abspielt, ist einfach die mechanische Auslösung einer eingeübten Bewegung durch den dominirenden Vocal der Aufforderung. Es handelt sich hier also um eine rein associativ-suggestive Stufe des Sprachverständnisses, soweit man seine intellectuelle Seite ins Auge fasst. Aehnlich diesem Versuche von Preyer sind Beobachtungen, die Lindner an seinem Knaben machte. Dem Knaben war die spielende

Bewegung des »Kuchenbackens« beigebracht worden. Anfangs wurde diese nur auf Befehl und »Vormachen« hin ausgeführt; in der 46. Woche trat die Bewegung auf die bloße Aufforderung hin ein, und zwar auch dann, wenn bloß die Worte »backe« oder »Kuchen« dem Kinde zugerufen wurden. Noch wichtiger ist nun, dass diese Art mechanischer Auslösung von Bewegungen durch den bloßen Lautcharakter oder den Tonfall der Worte des Erwachsenen sehr lange Zeit andauert. Sie zeigte sich bei Lindner's Knaben noch im 16. Monat! Das Kind hatte gelernt, auf die Aufforderung: »Hole Butter« die Butter herbeizubringen. Eines Tages schälte ihm der Vater eine Birne und sprach dazu: »Das ist eine Napoleonsbutterbirne«. Sogleich lief das Kind fort, um die Butter zu holen (vergleiche den ähnlichen Fall mit Peitschenknullen Lindner Seite 32). Man sieht also, dass das 1 Jahr und 4 Monate alte Kind, das damals schon vereinzelte Anfänge des spontanen Sprechens zeigte, immer noch der associativ-suggestiven Auslösung der Bewegungen durch Worte unterliegt. Noch lehrreicher ist ein Experiment, das mir Herr Professor Tappolet in Zürich mittheilte. Im 6.—8. Monat beobachtete er bei einem seiner Kinder, dass es auf die Frage: »Wo ist das Fenster?« unsichere aufsuchende Bewegungen nach dem Fenster machte. Als diese Versuche einigermaßen gelangen, ersetzte der Vater sie durch Aufforderung in französischer Sprache, bei welchen nur ungefähr der gleiche Tonfall eingehalten wurde wie bei den früheren deutschen Worten (»où est la fenêtre?«). Nunmehr führte das Kind die wiedererkennenden Bewegungen ziemlich mit derselben Sicherheit aus wie vorher. In diesem Fall muss also immer der bloße Tonfall auslösend auf jene Bewegungen wirken und von einem Wortverständnis kann gar keine Rede sein. Man sieht zugleich aus solchen Beobachtungen, dass wir uns das Sprachverständnis des Kindes gegen das Ende des ersten Lebensjahres fast nicht primitiv genug denken können. Immerhin bilden diese Reactionen des Kindes auf die Aufforderungen der Erwachsenen die Basis, auf der sich ein vollkommeneres Sprachverständnis entwickelt. Solche Versuche nehmen, wie ich schon sagte, an der allgemeinen geistigen Entwicklung des Kindes theil. Allmählich scheinen Vorstellungen von den Gebärden und ihrer Bedeutung, ebenso Vorstellungen von

der Bedeutung solcher Aufforderungen und Fragen der erwachsenen Personen sich mit den lautlichen Aeüßerungen der Erwachsenen zu verbinden. Wir müssen jedoch nach allen jenen Proben, die beweisen, durch welche elementaren geistigen Vorgänge der Schein eines höheren Sprachverständnisses zu Stande kommen kann, gerade den intellectuellen Theil der Wortbedeutungen und die Wahrnehmungen, aus denen er hervorgeht, uns so einfach wie möglich denken. Vor allem ist es ein Irrthum, den man gar nicht genug bekämpfen kann, dass das Kind seine Wahrnehmungen schon in dieser Zeit analysire und Merkmale abstrahire (Erdmann, Lindner u. a.). Dazu reicht die Energie seiner Beobachtungen absolut nicht aus. Die Wahrnehmung des Kindes betrifft nur die Gesamtobjecte, nicht die einzelnen Eigenschaften oder Theile. Was wir unter einer solchen Gesamtwahrnehmung zu denken haben, ist freilich für den Erwachsenen schwer vorstellbar. Ich verweise aber darauf, dass sich bei hochgradiger Idiotie eine Stufe des Intellects feststellen lässt, die in jeder Beziehung der kindlichen Wahrnehmung im ersten Lebensjahr gleicht. Solche Idioten kennen alle Objecte ihrer Umgebung; sie sind aber nicht im Stande, deren Eigenschaften zu benennen oder zu vergleichen. Sie zeigen dabei ebenso wie die Kinder in der Zeit des ersten Sprachverständnisses die typische Schwäche ihres Concentrationsvermögens, das sich nur für Secunden auf einen geistigen Inhalt concentriren kann (vgl. Störring a. a. O.). Einen weiteren Beweis für diese Auffassung des kindlichen Geisteslebens kann man aus den Vocabularien¹⁾ der Kinder entlehnen. Das kindliche Vocabularium umfasst anfangs fast nur Substantiva und Verba; die Gebrauchsstatistik der kindlichen Worte zeigt ferner, dass in seinem Sprechen die Verba absolut dominiren (Gale). Die Bezeichnung von Eigenschaften dagegen tritt anfangs ganz zurück. Die Adjectiva nehmen erst sehr viel später, im dritten und vierten Lebensjahr, einen höheren Procentsatz der dem Kinde geläufigen Worte ein.

1) Ich bin mir sehr wohl bewusst, dass diese Vocabularien mit großer Vorsicht gebraucht werden müssen, und weise deshalb auf das hin, was das Kind bezeichnet. Vgl. die berechtigte Kritik von Stumpf S. 29. Uebrigens haben Tracy, Dewey und Gale diese Schwierigkeit, dass das Kind Substantiva zur Bezeichnung von Vorgängen und Eigenschaften gebraucht, schon bemerkt.

Irgend welche Anzeichen von einem Sprachverständnis höherer Art haben wir vor dem Beginn des spontanen Sprechens der Kinder nicht. Wenn manche Beobachter aus der Zeit des zwölften Monats von solchen Anzeichen berichten, so muss man bedenken, dass damit fast immer auch schon das active Sprechen des Kindes beginnt. Von allen jenen Leistungen, die Erdmann auf der Stufe des bloßen Sprachverständnisses annimmt: Abstraction der constanten, gleichen Merkmale oder das Verständnis für Eigenschaften und Beziehungen der Dinge oder gar die Zusammenfassung von Eigenschaften durch logische Synthese des Zusammengehörigen, findet sich vor dem Eintritt der Sprache keine Spur.

3. Die erste Stufe des activen Sprechens: Die emotionell-volitionale Sprachstufe oder Stufe der Wunschwörter.

Wie weit das Kind davon entfernt ist, bei den ersten Anfängen des eignen Sprechens Wort- und Sachvorstellungen zu associiren, das zeigt jeder Blick auf die vorliegenden Beobachtungen, noch mehr jede Beobachtung des Kindes selbst. Um es kurz zu sagen: Sowohl die Art, wie das Kind sich anfangs in Wörtern ausdrückt, als auch die Art der Verwendung seiner Wörter beweist, dass alle seine ersten Wörter Wunschwörter sind. Sie bezeichnen Wünsche, Begehungen, »etwas haben wollen« oder nicht wollen, Abneigungen oder Neigungen und gemüthliche Erregungen jeder Art. Sie steigern sich nicht selten zu einer wirklichen Affectsprache und sind dann in der Regel schon Bezeichnungen von einem etwas höheren, grammatischen oder lautlichen Typus, das heißt: Im Affect spricht das Kind nicht selten besser als bei indifferenter Gemüthslage. Damit ist aber ferner gesagt, dass die ersten Wörter des Kindes lange Zeit hindurch nicht eigentlich gegenständliche Bezeichnungen sind; das Kind bezeichnet anfangs überhaupt keine Gegenstände oder Vorgänge der Umgebung, sondern die emotionelle oder volitionale Seite dieser Gegenstände, ihre Beziehung zu seinem Begehren und Wünschen, seiner Lust und Unlust. Es erweckt dabei häufig den Schein, die Gegenstände selbst zu benennen, es spricht vielleicht »*tu*« (Stuhl), es will aber keine Benennung des Objects Stuhl ausführen, sondern es will sagen: Ich will auf dem Stuhle sitzen, reich' mir den Stuhl u. s. w., oder

das vielgebrauchte Wort »huta« (Hut) heißt: »Ich will den Hut aufsetzen«; selbst die Wörter Papa und Mama sind anfangs, wenn sie überhaupt auf die betreffenden Personen angewendet werden, ein Ausdruck der Freude über den Anblick oder die Annäherung der Personen bzw. ein Ausdruck des Bedauerns über ihre Entfernung, nicht eine eigentliche Benennung derselben. Es entspricht dies durchaus dem Ueberwiegen des Gefühlslebens über den Intellect und die intellectuelle Analyse der Wahrnehmungsobjecte, die das gesammte Seelenleben des Kindes in der ersten Zeit auszeichnet. Diese Thatsache ist nun für die Auffassung der ersten Worte des Kindes sehr wichtig, sie ermöglicht es, eine Menge falscher Vorstellungen von dem begrifflichen logischen Charakter der ersten gesprochenen Worte zu beseitigen und manches andere scheinbar sehr schwierige Problem der ersten kindlichen Sprache auf die einfachste Weise zu lösen.

Der Beweis dafür, dass aller intellectuellen Verwendung der Worte diese emotionell-volitionale Sprachstufe vorausgeht, lässt sich auf die mannigfaltigste Weise führen. Ich erbringe ihn erstens aus der Analyse einzelner besonders charakteristischen Wortverwendungen des Kindes, zweitens aus der Beschaffenheit seines gesammten Vocabulariums, drittens aus dem grammatischen und lautlichen Charakter seiner ersten Wortverbindungen.

Nehmen wir zunächst einzelne charakteristische Beispiele der ersten Wortverwendungen des Kindes! Sehr deutlich tritt der reine Wunschcharakter bei den ersten Lallworten hervor. H. Gutzmann (Des Kindes Sprache und Sprachfehler S. 23) berichtet: »so gebraucht mein einjähriges Töchterchen, das gern Gehversuche macht, das Wort *hea?* (= ja) in fragendem Tone, um vom Arme oder aus dem Kinderstuhle genommen zu werden, um an die Erde zu kommen. Dagegen lautet es sehr entschieden *hea!* auf die Frage, ob es Milch haben will. Aehnliche Wörter sind *auf!* *run!* (= runter) u. s. w. Das eine Wort »Puppa« kann bedeuten: Gebt mir die Puppe — wie schön ist die Puppe — sieh, meine Puppe u. s. w. je nach dem Ausdruck, der im Ton liegt und nach der begleitenden Gebärde«. Alle diese Wörter sind Wunschwörter, sie »bezeichnen« nicht »Gegenstände«, sondern dienen dem Ausdruck der kindlichen Wünsche und Begehungen. Ein Kind, das ich beobachtete (W. St.), sprach im zwölften Monat nur wenige Lallaute, darunter eine Lautcom-

bination, die etwa mit *hä-ü* (Ton auf dem zweiten *ü*) wieder gegeben werden kann. Diese drückte alle Erregungen seines Gemüths und Willens aus, sowohl Begehren als Abweisung, Bejahung und Verneinung, Freude über erfüllte und Aerger über nicht erfüllte Wünsche. Solche Worte erwecken den Schein, eine Fülle verschiedenartiger Gegenstände zu bezeichnen, sind aber weder »Bezeichnungen« noch »gegenständlich«, sondern Ausdruck der Gefühle und Begehren. Neben diesen reinen Wunschworten stehen solche, die ein Minimum von Gegenstandsbezeichnung enthalten, die aber im Sinne des Kindes nur die emotionelle Seite (sozusagen den affectionellen Werth des Gegenstandes) ausdrücken. Bei ihnen nimmt das Wort zugleich schon etwas vom bezeichnenden Charakter an. Ein Kind Eduard Schultes bezeichnete mit »*huta*« alle Kopfbedeckungen und alle Kannendeckel, aber mit *huta* wurde auch der Wunsch ausgedrückt, Gegenstände, auf die das Kind hinzeigte, zu haben. »Es setzte und legte sich nämlich gern allerlei Dinge, die ihm gefielen, als *huta* auf den Kopf. Aus dem *huta* = ich möchte das als Hut haben wurde dann nach häufigen Wiederholungen »Ich möchte das haben« (Preyer 299). Preyer deutet diesen Fall so, dass hierbei eine Erweiterung eines anfangs engeren Begriffs stattfindet. An diesem Beispiel ist nun zweierlei sehr merkwürdig: 1. dass das Kind scheinbar ganz verschiedenartige Dinge mit demselben Worte bezeichnet: die Kopfbedeckungen und Kannendeckel einerseits, aber auch den Wunsch »Ich möchte etwas haben«; 2. dass sich dieser speciellere Wunsch (etwas als Hut zu besitzen) zu der allgemeinen Wunschbezeichnung erweitert. Allein diese beiden auffallenden Umstände und der ganze Schein einer Bezeichnung heterogener Dinge mit demselben Worte verschwindet, wenn man beachtet, dass *huta* nie etwas anderes gewesen ist als ein Wunschwort. Es bezeichnete ursprünglich nicht das Object den Hut, sondern den Wunsch »Ich möchte den Hut haben«. Das Kind hat also wahrscheinlich niemals den Hut als Gegenstand bezeichnet, sondern immer nur seinen Wunsch nach dem Besitze desselben ausgedrückt, es hat den ganz bestimmten, immer gleichen Wunsch geäußert, Dinge zu haben, die es als Hut auf den Kopf legen oder setzen kann. Bei dieser Auffassung verschwindet also jener räthselhafte Bedeutungswandel vollkommen; denn es ist sehr leicht verständlich, dass nun das specielle Wunsch-

wort allmählich durch häufige Wiederholungen zum allgemeinen Ausdruck des Wunsches wird. Hierbei wirken zwei Umstände unterstützend mit. Die Wortarmuth des Kindes bedingt, dass es immer dasselbe Wunschwort verwendet, also allmählich auch andere Gegenstände als Kopfbedeckungen und Deckel mit diesem Worte begehrt. Dadurch verblasst dann die Erinnerung an die specielleren Wunschobjecte, die anfangs mit *huta* bezeichnet wurden. Das Gemeinsame (der Aehnlichkeitscharakter) der einzelnen Wünsche zusammen mit der Wortarmuth bewirkt dann, dass das speciellere Wunschwort allmählich auf andre verwandte Wünsche associativ übertragen wird, und so wird das speciellere Wunschwort zum allgemeinen. Andre Beispiele machen den Wunschcharakter der ersten Worte des Kindes noch deutlicher, insbesondere erläutern sie recht drastisch, dass gerade durch die Nichtbeachtung dieses Wunschcharakters der Schein logischer Allgemeinheit der kindlichen Wortbedeutungen entstehen muss. Preyer berichtet von einem Kinde, das an seinem Geburtstage das verstümmelte Wort »*burtsa*« erlernte; von da an wurde *burtsa* die allgemeine Bezeichnung für alles, was ihm Freude machte (Preyer S. 338). Scheinbar werden hier mit *burtsa* die aller verschiedensten Dinge bezeichnet. In Wahrheit gilt die Bezeichnung immer demselben inneren Erlebniss, der gleichen emotionellen Stellungnahme des Kindes zu den verschiedenen Gegenständen: dem Ausdruck der Freude über irgend etwas, das seinen kindlichen Geist interessirt. Lindner's Knabe begann sein Sprechen unter anderem mit dem Lallworte »*dada*« (dat). *Dada* hieß Vater, Mutter, Kinderwärterin, Schwester, aber auch die Milchflasche, endlich jeder auffallende Gegenstand überhaupt. Dem Anscheine nach liegt hier also ein Begriff von sehr großem Umfange oder ein Wort von großer Allgemeinheit vor. In Wahrheit ist *dada* nichts als ein lautlicher Ersatz für eine hinweisende Gebärde. Er drückt das Erlebniss aus: Dieses oder jenes interessirt mich, das macht mir Freude, das fesselt meine Aufmerksamkeit. Lindner's Mädchen erhielt ein Stück Apfel und erlernte dabei das Wort »*appn*«. Von nun an wurde das Wort »*appn*« spontan gebraucht zur Begehrung jedes essbaren Gegenstandes, endlich zur Bezeichnung des Appetits oder Hungers überhaupt. Dem Anscheine nach liegt hier wiederum eine »Wortverallgemeinerung« vor (Ament), eine Verwendung des gleichen Wortes

zur Bezeichnung eines sehr weiten Umkreises von »Gegenständen«, und so wird jeder urtheilen, der das Schema von Wortvorstellungen und Gegenstandsvorstellungen in das kindliche Seelenleben hinein-deutet. In Wahrheit liegt nichts vor als der Ausdruck eines Begehrens, richtiger vielleicht eines empfundenen physischen Bedürfnisses und des dadurch erweckten Begehrens. Das *appn* bedeutet also einfach: Ich habe Hunger und möchte das essen.

Ueberall wo über die ersten kindlichen Worte und Vocabularien Protocoll geführt wurde, tritt dieser Wunschcharakter der ersten Worte hervor. Die meisten Worte, die Ament von seiner Nichte Louise aufzeichnete, sind ganz offenbar Wunsch- und Begehrungs-worte, man kann fast beliebige Beispiele herausgreifen (Ament, S. 63 u. f.). Das Lallwort »*mammam*« bezeichnet am 354. Tage Brot und Brezelstückchen und wird einmal der Schwester entgegen-gerufen, die dem Kinde solche schenkte, dann bezeichnet es bald allé Speisen und Getränke. Das Kind verlangt damit sein Abendessen und es drückt seinen Unwillen darüber aus, dass die Schwester sein Spielzeug anfasste. Ist dies nun eine »Wortverallgemeinerung«? Es ist so deutlich als möglich, dass *mammam* der Ausdruck für das Begehren und Interesse des Kindes sein muss. Von einer Allgemeinheit im Sinne eines weiten Umfanges solcher Lallworte kann nicht die Rede sein. Ebenso war bei demselben Kinde das Wort »*Papap*« der Ausdruck freudiger Erregungen, der durch den Anblick der Mutter, der Kinderfrau, des Vaters, des Beobachters Ament selbst ausgelöst wurde. Es »bezeichnet« aber ferner ein Bild, dann alle großen männlichen und weiblichen Bildnisse an der Wand, die früher mit dem Worte *Medi* bezeichnet worden waren u. s. w. *Papap* ist offenbar ein Ausdruck der Freude über das Wiedererkennen menschlicher Gestalten, die aber damit keineswegs bezeichnet werden. Die Lallworte, welche das Kind von C. Stumpf zuerst selbständig verwendete, sind fast sämtlich Wunsch-, Begehrungs- und Affectworte (Stumpf, S. 9 ff.). Es ist bemerkenswerth, dass ein großer Theil der ersten Lallworte des Kindes nur scheinbar den Charakter von Benennungen oder Bezeichnungen trägt, indem der Anblick von Gegenständen das Kind vielfach zu ganz beliebigen Wortreproductionen veranlasst, welche in keiner Weise den Charakter der Bezeichnungen tragen. Von Benennungen kann daher nicht die Rede sein, wenn das lallende Kind

im Garten beim Anblick beliebiger Blumen oder sonstiger Objecte beliebige Lallworte hervorstößt, die in keiner Weise zu constanten Bezeichnungen erhoben werden (Ament), der Anblick der Objecte und die Anregung zu Benennungen durch den Erwachsenen werden dem Kinde Veranlassung, in vollkommen willkürlicher Weise seinen Sprechapparat functioniren zu lassen. Für den erwachsenen Menschen dient die Benennung der Objecte zur Fixirung für das Gedächtniss, zum Wiedererkennen und Identificiren, von alledem ist offenbar noch nichts vorhanden, wenn das in den ersten Sprachanfängen stehende Kind beliebige Lautcombinationen ausstößt, während ihm Objecte gezeigt werden (gegen Ament, Seite 77). Als Bezeichnungen oder Benennungen können vielmehr nur diejenigen Lallworte oder verstümmelten Nachahmungen der Worte Erwachsener angesehen werden, die einigermaßen constant verwendet und eine Zeit lang beibehalten werden. Grade diese in den dauernden Besitz des Kindes übergehenden Worte zeigen nun anfangs stets den Charakter von Wunsch- oder Begehrungsworten.

Sehr treffendes Material für meine Auffassung der ersten kindlichen Bezeichnungen steckt in Taine's Beispielen der ersten Worte seiner Kinder (S. 290 u. 299 u. f.). Taine selbst deutet freilich zufolge seiner logischen Auffassung der kindlichen Sprache dasselbe Material intellectualistisch. Eines der frühesten Worte seines Knaben war »cola« für Chocolate. Chocolate war eine der ersten Näschiereien, die das Kind kennen lernte. Es zog sie bald allen anderen vor. Das Wort *cola* wurde nun auf sämtliche Näschiereien angewendet, auf Zucker, Kuchen, Weintrauben, Pflirsiche, Feigen u. s. w. Nach der Meinung von Taine ist das »begriffliche Verallgemeinerung« und ganz naiv fügt der Autor selbst hinzu, dass alle diese verschiedenartigen Dinge darin übereinstimmen, dass sie alle angenehm sind und alle dasselbe Verlangen hervorrufen, nämlich die angenehme Empfindung noch einmal durchzumachen.« »Nun gipfelt ein Verlangen, ein Trieb von solcher Bestimmtheit leicht in einer Miene, einer Handbewegung, einem Ausdruck, folglich einem Namen« (Seite 290). Ich frage, was bezeichnet das Kind anderes mit *cola* als diesen Trieb, dieses Verlangen? Soll man ihm die ungeheure psychische Leistung zumuthen, das Gemeinsame so verschiedenartiger Dinge, wie des Zuckers und der Pflirsiche, durch Abstraction herauszufinden oder

die einfache Leistung, dass es ein Wunschwort für ein bestimmtes Begehren jedesmal äußert, wenn dieses Begehren durch den Anblick jener Objecte geweckt wird? Bei demselben Kinde war »*ham*« das allgemeine Wunschwort für etwas essen und trinken wollen (S. 291), ferner »*ona, ona*« der Ausdruck dafür, dass etwas Essbares seine Begierde reizte u. s. w. Genau dasselbe tritt hervor bei den ersten Worten, die Taine's Mädchen sprach. Es begann seine Sprache mit den Lallworten »*papa*« und »*ten*«, *papa* wurde zuerst spielend hervorgebracht, entwickelte sich dann aber allmählich zur Bezeichnung der Erwartung und des Suchens nach dem Vater. Wahrscheinlich bezeichnet es nur dieses Begehren und Erwarten, während Taine ihm die gegenständliche Bezeichnung einfach unterschiebt (S. 287). In ähnlicher Weise war das Wort *ten* ein sympathischer hinweisender Laut zur Bezeichnung: Sieh' da, gib acht, der in Folge dessen scheinbar zur Benennung aller möglichen Objecte dienen konnte, bzw. dem Anschein nach eine associative Beziehung zu sehr verschiedenartigen Dingen eingeht.

Man muss noch hinzufügen, dass lange Zeit in der späteren Sprachentwicklung des Kindes dieses starke Ueberwiegen der Gemüths- und Willensseite bei der Bezeichnung der Dinge sich erhält. Die lehrreichen Vocabularien und Kindesgespräche, welche Gale mittheilt, geben eine Fülle der besten Belege hierfür. Auch die ersten Fragen, welche Kinder zu äußern pflegen, sind fast immer Begehrens- oder Wunschfragen. (Gale, vgl. insbes. S. 116.)

Einen weiteren Beweis für den Wunschcharakter der ersten Worte des Kindes ergeben die Vocabularien und die Anfänge der kindlichen Grammatik. John Dewey hat mit Recht darauf aufmerksam gemacht, dass in dieser Hinsicht die sonst sehr werthvollen Vocabularien der amerikanischen Psychologen eine Ergänzung verdienen (was übrigens auch Tracy nicht entgangen ist). Was uns bei dem Kinde als ein Substantiv oder Adjectiv erscheint, ist seiner Verwendung nach oft die Bezeichnung eines Vorganges oder gar eine bloße Interjection, die ausschließlich Gemüthsbewegungen, insbesondere Erstaunen ausdrückt. Damit hängt es ferner zusammen, dass die Substantiva anfangs vorwiegend Vorgänge bezeichnen und nicht ruhende Dinge, und zwar speciell Vorgänge, die zum Begehren des Kindes in Beziehung stehen. Außerordentlich lehrreich sind die Zusammen-

stellungen, die Dewey nach eigener Beobachtung von zwei Kindern machte. Bei dem einen dieser Kinder, das mit zwölf Monaten über siebzehn Wörter verfügte, bedeutet *door*, das immer von Bewegungen des Greifens oder Langens nach etwas begleitet wird(!): »Mache die Thür auf«; *bottle*, Flasche, heißt »Ich will trinken«. Ein solches Wort ist ein »nominal-adjectiv-verbaler Complex« von überwiegendem Verbalcharakter.

Schon Dewey hat daher, allerdings in speciellerem grammatischen Interesse, hervorgehoben, dass der eigentliche Sinn der ersten Worte des Kindes nicht der gegenständliche, sondern der verbale oder active sei: Ich will etwas haben oder etwas gebrauchen. Diese Beziehung zu seiner Thätigkeit macht für das Kind die Bedeutung des Wortes aus. Ein Wort wie Ball wird angewendet auf den Mond, eine Orange, endlich überhaupt auf jedes runde Ding, das den Wunsch in ihm erweckt, damit zu spielen. Nach Dewey ist die erste Sprachstufe des Kindes grammatisch zu bezeichnen als die verbal-interjectionale Sprachstufe.

Dieser Charakter der äußeren Sprachform ist nach meiner Ansicht eine Wirkung der von mir soeben beschriebenen Art der inneren Sprachform, die anfangs bei dem Kinde vorherrscht: der emotionell-volitionalen. Die gleiche Thatsache wird auch noch durch das ungeheure Ueberwiegen der Verba in dem Sprechen des Kindes erläutert (vgl. die Gebrauchsstatistik der kindlichen Worte von Gale, S. 101 u. f.).

Was endlich die allgemeine geistige Entwicklung des Kindes betrifft, so fällt allen Kinderbeobachtern das Ueberwiegen der Wünsche und Begehungen des Kindes dieser Entwicklungsperiode über alle übrigen Functionen auf. Die Welt seiner Wünsche und Begehungen, seiner Gefühle und Affecte ist anfangs seine Welt und nicht die gegenständliche dem Intellect zugängliche Außenwelt. Wie sehr sich das in der Sprache des Kindes äußert, tritt namentlich hervor in den kindlichen Gesprächen, welche Gale nachgeschrieben hat. Sie ergänzen die Statistik der beim Kinde vorhandenen Worte durch eine Gebrauchsstatistik. In diesen Gesprächen dominiren nun die »Egoismusworte« ganz ungeheuer. Den Eigennamen *Sammy* sprach das eine Kind Gale's an einem Tage 1057 Mal. Die »aggressiven Wörter« *i, me, my* sprach dasselbe Kind an einem Tage 970 Mal u. s. w.

Man sieht hieraus, dass die allgemeine geistige Entwicklung des Kindes um die Wende des ersten Lebensjahres uns von vornherein vermuthen lässt, dass Wunsch- und Begehrungsworte anfangs über die gegenständlichen Bezeichnungen absolut überwiegen müssen.

Ich habe auf diesen Nachweis des emotionell-volitionalen Charakters der ersten kindlichen Wortbedeutungen so großen Werth gelegt, weil er das beste Mittel ist, um eine Menge falscher Vorstellungen abzuweisen. Vor allem verschwindet die immer wieder behauptete logisch-begriffliche »Allgemeinheit« der ersten Worte des Kindes. Es ist bloßer Schein, dass die kindlichen Worte von »unbestimmter Allgemeinheit« oder großer »Allgemeinheit des Umfangs sind« (Preyer, Lindner, Compayré, Taine u. a.), dass sie auf kühnen Abstractionen constanter oder gleicher Merkmale beruhen (Erdmann), ebenso aber, dass sie »unberechtigte Wortverallgemeinerungen« sind (Ament). Der Erwachsene, der nicht weiß, was das Kind eigentlich bezeichnet, der seine Namengebung fälschlich auf die differenten Dinge bezieht, statt auf den gleichen Wunsch oder Affect, muss durch diesen Schein getäuscht werden.

Man muss sich nun vor allem die Folgerungen klar machen, die unsre veränderte Auffassung der ersten Anfänge der Kindersprache mit sich bringt. Es fallen damit nicht nur die logischen und psychologischen Leistungen hinweg, die als Träger der Begriffsbildung dienen, sondern man kann auch einige gewagte Analogien zwischen der Kindersprache und der allgemeinen Sprachentwicklung der Menschheit abweisen.

Es kommt nicht selten vor, dass Kinder auf der ersten Sprachstufe (aber auch noch bedeutend später, wenn sie schon im Besitz eines ansehnlichen Wortmaterials sind), Dinge oder Eigenschaften oder Vorgänge oder Beziehungen mit demselben Worte bezeichnen, die für den Erwachsenen Gegensätze oder große qualitative Unterschiede darstellen. Namentlich logische Correlate, aber auch qualitative Gegensätze der Empfindungen (wie warm und kalt) werden scheinbar mit demselben Worte bezeichnet, wobei das Kind sicherlich die Verschiedenheit der beiden Wortbedeutungen erkennt. Tracy (S. 117) berichtet von einem Kinde, das das Wort *ot* (verstümmelt aus *hot*, heiß) für zu heißes Wasser kennen gelernt hatte; von da an bezeichnete es auch das zu kalte Wasser mit »*ot*«. Tracy nimmt in

diesem Falle »Association durch Contrast« an. Ich gebe nicht zu, dass es eine besondere **Reproduction durch Contrast** gibt, und glaube, dass hier einfach die in beiden Fällen gleiche Wirkung auf das Gefühl (oder genauer das Unangenehme der extremen Temperatur) bezeichnet wird, wobei speciell der **Affect** (Gefühl) das Bezeichnung-Weckende ist. Preyer ist nun der Ansicht, dass in solchen Fällen eine Analogie zu jenem Gesetz der Sprachentwicklung beim Kinde hervortritt, das Carl Abel (1876) als das »Gesetz des Gegensinns der Urworte« bezeichnet hat. Nach diesem »Gesetz« sollen in den primitiven Sprachen die Urworte meist »Gegensätze« bezeichnen. Preyer und ebenso Lindner nehmen dementsprechend an, das Kind »habe schon eine Ahnung davon, dass Gegensätze nur die Endglieder ein und derselben Begriffsreihe sind«. Ich selbst finde darin weder den »Gegensinn der Urworte«, noch die Ahnung eines begrifflichen Verhältnisses, sondern eine Bezeichnung gewisser Gegensätze und qualitativer Unterschiede nach ihrer gleichen Beziehung zum Gemüths- und Willensleben des Kindes.

Die weiteren Beispiele mögen das zeigen. Lindner's Knabe erlernte im 10. Monat das Wort »auf« und bezeichnete damit sowohl auf als ab. So bedeutet z. B. »Hut auf« sowohl die Aufforderung zum Absetzen wie zum Aufsetzen des Hutes. In diesem Falle bezeichnet das Wort »auf« augenscheinlich wieder das Begehren, nämlich das Begehren nach einer Thätigkeit mit dem Hute, bei welcher die beiden Seiten dieser Thätigkeit dem Kinde gleich interessant sind. Derselbe Knabe gebraucht das Wort »warm« auch für »kalt«. Dieser Fall dürfte ebenso zu erklären sein wie Tracy's »hot«. Preyer's Knabe gebraucht das Wort »zuviel«, auch wenn er sagen will »zu wenig«. Ein anderes Kind, das Preyer erwähnt, gebraucht »nein« auch für »ja«¹⁾.

Man muss hierbei beachten, dass das »zuviel« dem Kinde ebenso unangenehm ist wie das »zuwenig«, das zu »warm« ebenso unangenehm wie das zu »kalt«.

1) Bei solchen Aequivocationen, wie der letztgenannten, mag auch vielfach eine ungenaue Beobachtung vorliegen, indem die Kinder oft bei ihrer Wortarmuth nur durch Tonfall oder Accentuirung die Bezeichnung verschieden machen. Vgl. Gutzmann: Das Kind ist im Stande, dasselbe Wort für mehrere verschiedenartige Gedanken zu verwenden, indem es sie mit verschiedenartiger Betonung ausspricht (Gutzmann a. a. O. S. 23).

4. Die Intellectualisierung der emotionalen Sprache.

Ich bezeichnete bisher die erste Sprachstufe des spontan sprechenden Kindes als die emotionell-volitionale Sprache: Das Kind bezeichnet nicht Gegenstände, Vorgänge, Personen, Eigenschaften, Beziehungen, sondern ausschließlich oder vorwiegend deren Beziehungen zu seinem Gefühls- und Willensleben.

Der nächste Fortschritt besteht nun darin, dass der Gefühlscharakter der ersten Worte sich allmählich verliert. Er tritt zurück gegen die mehr gegenständliche Bezeichnung dessen, was wahrgenommen wird. Damit wird die Sprache einem Intellectualisierungsprocess unterworfen: An Stelle des emotionalen und activen Sinnes der Worte tritt eine mehr gegenständliche und intellektuelle Bedeutung. Anfangs heißt z. B. »tuhl« ich möchte auf dem Stuhl sitzen, »door« ich will die Thür aufmachen oder zumachen, später wird es zur Bezeichnung der Gegenstände Stuhl und Thür.

Mit dieser Intellectualisierung der Sprache wird dann erst eine Vorbedingung zur logischen Verarbeitung der Wortbedeutung geschaffen, die aber, wie wir sogleich sehen werden, noch längere Zeit durch eine niedrigere Stufe der intellektuellen Wortbedeutung aufgehalten wird. Erst nachdem diese Intellectualisierung und Vergegenständlichung der Wortbedeutungen eingetreten ist, beginnt auch die Wahrnehmung des Kindes sich genauer mit den Gegenständen als solchen zu beschäftigen. Es ist natürlich anfangs ein Hinderniss für die genauere Analyse der Dinge und Vorgänge der Umgebung, wenn sie bloß nach ihrer Gefühlsseite beachtet und benannt werden, erst in dem Maße, als diese Art der Reaction auf den Anblick der Dinge und Personen zurücktritt, wird das Ding selbst mit seinen rein den Intellect ansprechenden Eigenschaften Gegenstand der Aufmerksamkeit. Man muss ausdrücklich bemerken, dass die Prozesse der Sprachbildung sich bei keinem Kinde so bestimmt von einander trennen, dass nicht auch schon von Anfang an einzelne Worte als wirkliche Benennungen der Gegenstände oder Personen vorhanden wären. Dies ist schon einfach dadurch bedingt, dass der Erwachsene in gewissem Maße dem Kinde seine eigenen Wortbedeutungen aufnötigt. Der unmittelbare Erfolg dieser Intellectualisierung der Wortbedeutung ist aber keineswegs ein großer. Alle ersten Wortbedeutungen

des Kindes, welche wirklich Gegenstände oder Vorgänge oder, was viel seltner ist, Eigenschaften bezeichnen, sind noch Wortbedeutungen der allerprimitivsten Art. Sie tragen nichts von einem begrifflich logischen Charakter an sich. Sie sind rein associative Bildungen und machen eine Sprachstufe aus, welche die kindlichen Wortbedeutungen völlig unter der Herrschaft der Associationsgesetze zeigt. Ich nenne diese die associativ-reproductive Stufe der kindlichen Wortbedeutung und trenne sie scharf ab von der logisch begrifflichen, in welcher die associativ gebildeten Wortbedeutungen allmählich zu Begriffen umgestaltet werden. Was die Ursachen der Intellectualisirung der Sprache betrifft, so reichen die bisherigen Beobachtungen nicht aus, um darüber bestimmtere Angaben zu machen.

5. Die associativ-reproductive Sprachstufe des Kindes.

Es liegt mir viel daran, das Wesen dieser Sprachstufe an der Hand der Beobachtungen in einer Weise klar zu machen, die möglichst unabhängig ist von der schwankenden logischen Terminologie. Es kommt mir darauf an, zu beweisen, dass die ersten Wortbedeutungen des Kindes, welche gegenständlichen Charakter tragen, toto genere verschieden sind von jenen Wortbedeutungen, die der Erwachsene bildet und die wir als Producte einer logischen Thätigkeit bezeichnen können. Ob man nun mit Erdmann unter Begriffen die wissenschaftlich festgestellten Wortbedeutungen versteht oder ob man mit Ament alle Wortbedeutungen Begriffe nennt (eine Terminologie, die ich für irreführend halte), das ist für unsere Frage irrelevant. Entscheidend ist, dass den ersten Wortbedeutungen des Kindes der Charakter jener Thätigkeit fehlt, die mehr ist als ein bloß mechanisches Spiel associativer Prozesse, und die außer dem, was die Associationsgesetze durch bloße Simultaneität und Contiguität oder durch associative Uebertragung mit dem Worte verknüpfen noch eine Thätigkeit der Zusammenfassung des Zusammengehörigen und der Ausscheidung dessen, was nicht in den Wortzusammenhang passt, verrathen.

Der Beweis für den associativen Charakter der ersten Wortbedeutungen, welche gegenständlicher Art sind, muss natürlich in der Hauptsache aus der Art der Verwendung der Worte hergenommen

werden. Die Deutung dieser Verwendung ist aber ein ganz besonders schwieriger Punkt. Auf die Auffassung, welche Preyer, Lindner, Compayré, Taine, Perez, Oltuszewsky u. a. geäußert haben, gehe ich nicht näher ein, weil sie wiederum einfach die kindlichen Worte als Begriffe auffassen, die durch logische Abstraction zu Stande kommen. Diese Frage ebenso wie das bekannte auf dem Psychologencongress zu München verhandelte Problem, ob die kindlichen Begriffe anfangs Individualbegriffe oder Allgemeinbegriffe sind, wird sich mit den folgenden Ausführungen von selbst erledigen.

Neuerdings aber hat sich eine andere Auffassung geltend gemacht, welche die ersten Worte des Kindes als »Vorbegriffe« (Romanes) oder »Urbegriffe« (Ament) bezeichnet. Damit soll gesagt sein, dass diese »Vorbegriffe« und »Urbegriffe« in logischer Hinsicht eine völlige Sonderstellung haben. Sie sind gewissermaßen weder Allgemeinbegriffe noch Individualbegriffe, sondern werden in einer Weise verwendet, die beim Erwachsenen nicht mehr vorkommt. Nach Ament sollen die Urbegriffe Bezeichnungen »undifferenzirter Sachvorstellungen« sein. Eben wegen der mangelhaften Differenzirung des Inhalts der Worte können nun die Worte in sehr allgemeiner Weise verwendet werden und die Art ihrer Verwendung nennt Ament »Wortverallgemeinerung«. Etwas anderes wollte Romanes mit seinen Vorbegriffen bezeichnen; die Vorbegriffe sollen eine Zwischenstufe der kindlichen Erkenntniss bedeuten, auf welcher sich der kindliche Intellect über die Stufe der allgemeinen thierischen Erkenntniss erhebt, die aber noch nicht irgend etwas von specifisch-menschlicher Erkenntniss an sich trägt (Romanes, S. 186ff., S. 193). Diesen beiden Auffassungen ist vielleicht das gemeinsam, dass es sich hier um eine vorlogische Stufe der kindlichen Wortbedeutung handelt, nur dass Ament durch seine irreführende Terminologie und den unklaren Ausdruck »Wortverallgemeinerung« diese richtige Erkenntniss wieder verdeckt. Diese Auffassungen kommen daher mit der älteren hauptsächlich durch Preyer vertretenen darin überein, dass die ersten gegenständlichen Wortbedeutungen des Kindes Namen von großer Allgemeinheit des Umfangs sind und dass die Prozesse, durch welche die Bedeutungen der Worte erworben werden, als Verallgemeinerungen zu deuten sind. Ob man nun die Art der Verwendung der kindlichen Worte, welche thatsächlich zur Bezeichnung einer großen Anzahl

sehr differenter Gegenstände gebraucht werden, als »Wortverallgemeinerungen« bezeichnet (Ament), oder als Begriffe von großer Allgemeinheit (Preyer), in beiden Fällen begeht man denselben Fehler, man vergegenwärtigt sich 1. nicht, was das Kind eigentlich bezeichnet, 2. verdeckt man mit dieser Terminologie den völlig unbegrifflichen alogischen Charakter dieser ersten Bedeutungsbildungen, in Folge dessen wird dann 3. in der Regel das ganz besonders wichtige Problem in der kindlichen Sprachbildung übersehen, wie aus diesen anfangs alogischen associativ gebildeten Wortbedeutungen die eigentlichen Begriffe entstehen.

Ich versuche nun aus Beispielen klar zu machen, wie die associativen Wortbedeutungen des Kindes in Wahrheit zu denken sind. Nehmen wir einen von Romanes mitgetheilten Fall onomatopoëtischer Benennung (Preyer S. 299). »Ein Kind, welches zu sprechen anfang, sah und hörte eine Ente auf dem Wasser und sagte »kuak«. Darauf nannte es einerseits alle Vögel und Insecten, anderseits alle Flüssigkeiten *kuak*. Endlich nannte es auch alle Münzen *kuak*, nachdem es einen Adler auf einem Geldstück gesehen hatte«¹⁾. Es bezeichnete also schließlich mit demselben Worte so verschiedenartige Gegenstände wie die Münze, die Fliege und den Wein. Preyer deutet das natürlich als allmähliche Verallgemeinerung eines Begriffs. Dies ist ebenso falsch, wie wenn Rzesnizek in dem Uebertragen des Wortes *kuak* auf die Münze ein bloßes Verblässen der ursprünglichen Bedeutung sieht (Rzesnizek S. 18). Wir müssen hierbei zwei Stadien der Wortbildung von einander trennen, die Ausdehnung des einmal gewonnenen Wortes *kuak* von den Vögeln auf die Münze; diese ist nichts anderes als associative Uebertragung durch Simultaneität und zeigt die reine Wirksamkeit der Association. Sie folgt dem Schema, was bei Gelegenheit des Aktes der Benennung gleichzeitig in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit fällt, das associirt sich mit der Benennung und wird in die Wortbedeutung aufgenommen. Hier haben wir zugleich ein besonders deutliches Beispiel von dem völlig alogischen, rein associativen Charakter der kindlichen Bedeutungsbildung, denn die Münze wird wirklich als neuer Wortinhalt aufgenommen, aber die Verschiedenartigkeit der bezeichneten Gegenstände (Münze

1) Nämlich auf einem Sous.

und Vogel) lässt keinen Zweifel darüber aufkommen, dass das Kind sie in keiner Weise als eine gemeinsame Klasse von Dingen auffasst. Der Wortinhalt wird daher einfach in so naiver Weise bereichert, weil dem Kinde das Bewusstsein noch völlig fehlt, dass ein Wortinhalt eine logische Einheit zusammengehöriger Merkmale sein soll, welche durch logische Synthese und nicht durch das Spiel der Association zu Stande kommen muss. Es ist in Folge dessen ganz unmöglich, diesen Process als »Verallgemeinerung« eines Begriffes oder Wortes zu bezeichnen; jedes Wort ist hierbei unzutreffend. Es handelt sich weder um Verallgemeinerung noch um einen Begriff, und ebenso nicht um Wortverallgemeinerung. Es ist associative Uebertragung eines Wortes auf einen ganz neuen Inhalt, die mit dem, was man gewöhnlich unter Verallgemeinerung versteht, nichts gemein hat.

Der Anschein der Verallgemeinerung besteht nur für den Erwachsenen, der die in Wahrheit wirksamen Prozesse nicht kennt.

Etwas anders steht die Sache bei den zuerst genannten Objecten, den Insecten und den Flüssigkeiten. Der Process ist hier dieser, dass das Kind sein Wort *kuak* erworben hat bei einer bestimmten Wahrnehmung, als es diese bestimmte Ente auf dem Wasser sah. Die Bezeichnung ist also jedenfalls zunächst Individualbezeichnung (die Wahl des onomatopoëtischen Wortes *kuak* können wir als für unseren gegenwärtigen Zweck belanglos betrachten). Wenn überhaupt eine Analyse dieses Gesamteindruckes »Ente auf dem Wasser« stattgefunden hat, so enthält sie nur diese beiden »Merkmale« fliegendes oder geflügeltes Thier und Flüssigkeit. Diese sind ferner offenbar gar keine eigentlichen »Merkmale«. Das Kind verräth vielmehr durch die unbekümmerte Art und Weise, wie das Wort verwendet wird, überall wo etwas der Ente und dem Wasser nur entfernt ähnliches wiederkehrt, dass sie nichts von dem Charakter jener bestimmt begrenzten Merkmale der Begriffe des erwachsenen Menschen an sich tragen. Sie sind als die beiden Seiten der Gesamtwahrnehmung aufzufassen, welche dem Kinde besonders aufgefallen sind und welche sich mit den Namen associirt haben. Ueberall nun, wo diese beiden Bestandtheile eines Wahrnehmungsobjectes wiederkehren, wirken sie reproducirend auf die associirte Benennung. Es bethätigt sich hierbei jenes Gesetz der Aehnlichkeitsassociation, nach welchem auf Grund der Association eines Eindrucks A mit einer Vorstellung B

auch jeder dem A ähnliche Eindruck die Vorstellung B reproduciren kann. Die Unbestimmtheit der Wahrnehmung des Kindes muss hierbei die Wirksamkeit jenes Aehnlichkeitsgesetzes noch wesentlich erleichtern¹⁾. Dasjenige, was hierbei benannt wird, sind also gar nicht die verschiedenartigen Dinge (etwa die sämmtlichen Insecten oder Wein, Wasser, Teich und Bach), sondern nur jene Merkmale, richtiger jene Seiten oder Bestandtheile der Gesamtwahrnehmung, mit welchen der Name *kuak* associirt ist. Dass wirklich nicht diese heterogenen Dinge benannt werden, sondern nur jene von dem Kinde entdeckten Seiten der Dinge, geht auch daraus hervor, dass das Kind die Objecte noch gar nicht in der Fülle ihrer differenten Eigenschaften kennt, und wenn es einige von diesen kennt, so kann es diese Mannigfaltigkeit des Wahrnehmungseindrucks gar nicht beachten. Der Umfang seiner Aufmerksamkeit ist im zweiten Lebensjahre noch ein äußerst geringer. Ferner wird seine Aufmerksamkeit durch das wenige, was es an Dingen bemerkt, völlig gefesselt und absorbiert, es kann daher gar nicht jene verschiedenartigen Dinge benennen, sondern nur jene Seiten derselben, für welche ursprünglich die Bezeichnung gewonnen wurde. Man sieht nun leicht, wodurch der Schein jener Allgemeinheit des Wortes entsteht. Er entsteht dadurch, dass der Erwachsene nicht weiß, was von dem Kinde eigentlich benannt wird. Das Kind benennt die immer gleichen oder annähernd gleichen Bestandtheile des Eindrucks, welche die Wortreproduction veranlassen. Der Erwachsene schiebt ihm unter, dass es die ihm bekannten Dinge mit der Fülle ihrer verschiedenen Eigenschaften benennt. Der Akt der Benennung selbst kann hierbei den Charakter einer mechanischen Auslösung der Reproduction, durch den wiedererkannten Wahrnehmungsinhalt tragen. Man sieht zugleich, dass der wahre Wortinhalt durchaus concreter Natur ist²⁾: Einige sinnfällige Seiten oder Theile der Objecte werden wiedererkannt und vielleicht auch appercipirend vorgestellt, dagegen braucht der Wortinhalt in keiner Weise abstract oder allgemein zu sein. Was hierbei stattfindet, ist höchstens eine primitive Vorstufe der niederen »psychologischen«

1) Vgl. Külpe, Grundriss der Psych. S. 197. 206 u. f. S.

2) Man vergleiche die Ausführungen über concrete und abstracte Wortbedeutungen in meiner größeren Abhandlung über die Kindersprache. Leipzig, Engelmann, 1902.

Abstraction des Erwachsenen. Ich verstehe unter dieser das Hervortreten einzelner Eigenschaften (Theilwahrnehmungen) in einem Wahrnehmungscomplex, wobei von den übrigen appercipirbaren Eigenschaften (Theilwahrnehmungen) abgesehen wird. Die primitive Vorstufe dieses Processes beim Kinde ist nun in den beiden Punkten von der »psychologischen« Abstraction des Erwachsenen verschieden zu denken, dass es 1) die Fülle der verschiedenen Eigenschaften der Gegenstände nicht appercipirt und wegen seines äußerst geringen Wissens nicht appercipiren kann, und dass 2) eben deswegen das deutlichere Hervortreten derjenigen Eigenschaften, welche benannt und appercipirt werden, durch eine sehr viel geringere psychische Leistung zu Stande kommt. Für den Erwachsenen wäre es schon eine besondere Leistung, aus so verschiedenen Objecten, wie den Vögeln und Insecten, das Gemeinsame herauszufinden, für das Kind ist diese Leistung eine außerordentlich einfache und elementare, denn für die kindliche Aufmerksamkeit sind bei weitem die größere Anzahl jener Verschiedenheiten der Dinge, aus denen die Aehnlichkeit herausgefunden werden soll, noch nicht da.

Daraus erklärt sich auch eine allgemeine Eigenthümlichkeit aller ersten Benennungen des Kindes: Das Kind findet mit erstaunlicher Sicherheit die Aehnlichkeiten verschiedenartiger Dinge heraus; selbst da, wo das dem Erwachsenen oft große Schwierigkeiten macht. Die Arbeit seiner Apperception ist hierbei die denkbar einfachste: Wir bemerken nur, was wir wissen. Das Kind wird daher von den Verschiedenheiten der Dinge nicht gestört.

Was ich bisher an einem Beispiele ausgeführt habe, lässt sich durch zahlreiche weitere Beispiele beglaubigen. Eduard Schulte theilt folgende Beobachtungen mit (Preyer S. 293): »Ein Knabe von $1\frac{3}{4}$ Jahren wandte den oft gehörten, also nachgeahmten Freudenruf »ei«, indem er ihn zuerst in »eix«, in »axe« und dann in *ass* verwandelte, auf seinen hölzernen, auf Rädern stehenden, mit einem rauhen Fell bekleideten Ziegenbock an. »eix« wurde dann ausschließlich Freudenruf, »ass« wurde der Name für alles, was sich fortbewegte, für Thiere, für die eigene Schwester und für Wagen, für alles, was sich überhaupt bewegte, endlich für alles, was eine rauhe Oberfläche hatte«. Man sieht hieraus wieder deutlich, dass, was das Kind an dem Ziegenbock benennt, nur zwei Bestandtheile der Wahr-

nehmung sind, die ihm besonders auffallen müssen: die Beweglichkeit und das rauhe Fell. »Beweglich« und »mit rauher Oberfläche« sind also die Inhalte des Wortes »ass« und nun wird das Wort überall da reproducirt, wo diese Eindrücke oder einer derselben wiederkehren. Da nun einerseits beweglich und rauh zwei nur äußerlich associativ verbundene Eigenschaften sind, die an ganz heterogenen Gegenständen wiederkehren und keine Classification im Sinne des Erwachsenen begründen, und da das Wort »ass« nun überall angewendet wird, wo diese Eigenschaften vorhanden sind, so entsteht der Schein einer fortschreitenden Verallgemeinerung des Begriffes oder des Wortes »ass«; es entsteht ferner der Schein, dass das Kind die »Aehnlichkeit« ganz verschiedenartiger Dinge, wie des Ziegenbocks und der eigenen Schwester, in Bezug auf diese Eigenschaft der Beweglichkeit herausfindet, dass es »Merkmale« abstrahire oder herauslöse aus einem Wahrnehmungsinhalt, der außer ihm noch viele andere für das Kind ebenfalls appercipirbare enthält. Das alles ist bloßer Schein, der durch die Art der Verwendung des Wortes erweckt wird. Was das Kind in Wirklichkeit bezeichnet, sind nur diese beiden ihm interessanten Seiten an seinem Wahrnehmungsinhalt: Das Bewegliche und das Rauhe. Der Inhalt des Wortes ist also ein sehr ärmlicher, aber ganz concreter. Zur vollständigen Erklärung dieser Art der Wortverwendung des Kindes muss man noch eine allgemeine Eigenschaft des kindlichen Geistes hinzunehmen. Es überwiegen beim Kinde in der Wahrnehmung die wenigen Apperceptionsmassen, über die es verfügt, in viel höherem Maße über die Perception oder die Hingabe an den objectiven Eindruck als beim Erwachsenen. Man bemerkt noch bei dem sechs- und siebenjährigen Kinde, dass es beim Lesen den objectiven Eindruck in viel höherem Maße durch seine Erwartungsvorstellungen fälscht als der Erwachsene¹⁾. Ferner zeigt das psychologische Experiment, dass zum objectiven Beobachten ein viel größerer Energieaufwand der Aufmerksamkeit gehört als zur apperceptiven Deutung des Wahrgenommenen. Dementsprechend muss auch das Benennen und Bezeichnen des Kindes gedeutet werden. Die Differenzen der Wahrnehmungsinhalte werden viel weniger

1) Dies fanden wir speciell bei tachystoskopischen Versuchen über das Lesen an sieben- und achtjährigen Kindern im Züricher psychologischen Institut.

objectiv aufgenommen, so dass gewissermaßen bei der Wahrnehmung und Benennung eine Mittelstufe zwischen der normalen Assimilation des Erwachsenen und der Illusion des Geisteskranken stattfindet.

Die Beispiele für diese Art der Benennung des Kindes lassen sich noch beträchtlich vermehren. Sie zeigen immer wieder denselben Charakter, dass eine große Fülle verschiedenartiger Dinge scheinbar auf Grund einer entfernten Aehnlichkeit mit dem gleichen Worte benannt werden, während in Wahrheit die Dinge des Erwachsenen gar nicht der Gegenstand der Bezeichnung sind. Lindner's Knabe bezeichnete anfangs mit »papp« alles Essbare, mit »mamm« alles Trinkbare, mit »ga« die Uhr und alles, was ihr ähnlich sah, z. B. einen Kompass. Egger (S. 59) erzählt von einem Kinde, das mit »ta« (table) alles bezeichnete, was auf dem Tisch ist, »ati« (assis) bezeichnet den Stuhl, das Tabouret, eine Bank, aber auch den Akt des Sichsetzens und »Sitzens«, »pappa« bezeichnet alles, was dem Vater gehört. Tracy (S. 119) erwähnt, dass ein Kind in der Zeit zwischen dem 18. und 24. Monat das Wort »poor« kennen lernte. Dieses war ursprünglich ein Ausdruck des Mitleids und wurde dann auf jede Art von Verlust oder Schaden angewendet, ebenso aber auf eine verbogene Nadel. Bei einem anderen Kinde bedeutete »dam« (verstümmelt aus Gum) alle zerbrochenen oder beschädigten Sachen, und als das Kind das Wort »s'had« erlernt hatte (verstümmelt aus thread), wurden alle zerbrochenen Dinge in zwei Classen getheilt: Solche, die mit »dam«, und solche, die mit »s'had« wiederhergestellt waren. Es ist völlig unmöglich hierbei anzunehmen, dass die »Dinge« so bezeichnet werden. (Andere ähnliche Fälle bei Tracy, S. 119.) Ein Kind Mauthner's kannte als einziges Thier einen Hund, der »Wauwau« genannt wurde. Als es zum ersten Male Hühner sah, nannte es diese ebenfalls »wauwau«. Auch hier liegt natürlich keine Begriffserweiterung vor, sondern es ist dieselbe Wahrnehmung, die den gleichen Namen erhält, die Wahrnehmung der selbständig sich bewegenden Thiere. Diese Bewegungsvorgänge fesseln die kindliche Aufmerksamkeit, und ihnen gilt die Benennung. Nach dieser Analogie dürften nun alle die Beobachtungen zu erklären sein, welche die erste Wortverwendung des Kindes betreffen: Kinder benennen den Mond als Lampe; die Worte Papa und Mama werden auf alle weiblichen und männlichen Personen angewandt, »ba« (bath

oder auch Bad) wird auch auf das geröstete Brod angewandt, wenn dieses in den Thee gestippt wird (Tracy, Störzing).

Wenn man diesen Sinn der ersten kindlichen Worte beachtet und die Art ihrer Verwendung im Sinne des Kindes, so lässt sich nicht nur der Schein der fortschreitenden Verallgemeinerung abweisen, sondern auch manche andere falsche Deutung, welche die Kindersprache erfahren hat. Mauthner hat die wunderliche Behauptung aufgestellt, die ersten Worte des Kindes seien Metaphern; wenn Gegenstände mit demselben Worte bezeichnet werden, welche nur in einer ganz bestimmten Beziehung eine Aehnlichkeit besitzen bei übrigens großer Verschiedenheit, so sei die kindliche Sprache hierin der dichterischen gleich. Die Bezeichnungen des Kindes sind nach Mauthner sinnbildlich zu verstehen. Ein von ihm beobachtetes Kind nannte seine Tochter »deta«. Dieser Name, der anfangs Eigenname war, wurde später auf alles übertragen, was zur Familie gehörte. »Das Kind sprach falsch vom Standpunkt des Schulmeisters, aber es vollzog sich in ihm einfach der regelmäßige Uebergang vom Eigennamen zum Gattungsnamen. Derselbe Vorgang führt zum falschen Sprechen, wenn das Kind jeden bärtigen Menschen auf der Straße mit Papa anruft. Unaufmerksame Mütter meinen dann, es verwechsle den fremden Herrn mit seinem Papa (?). Das Kind aber dichtete bloß. Es erfand sich eine Metapher; ebenso nennt man es falsch, wenn das Kind das Wort »Hut« gelernt hat, und nun die Haube der Großmutter einen Hut nennt. Ein Schriftsteller oder das Volk, wenn es die Wolke auf einem Berggipfel seine Kappe nennt, wird gelobt. Die Metapher ist da und dort die gleiche« (Mauthner II, S. 280). Eine falschere Erklärung der ersten Wortbedeutung des Kindes als diese ist wohl kaum möglich! Was zunächst die kindliche Sprechweise total von der poetischen und metaphorischen verschieden macht, ist dies, dass die letztere die Kenntniss der Verschiedenheit von eigentlicher und bildlicher Bezeichnung eines Objectes voraussetzt, welche dem Kinde gänzlich fehlt. Sodann verbieten die Thatsachen diese Auffassung. Thatsache ist, dass alle Kinder erst sehr spät zugänglich werden für metaphorische und bildliche Ausdrucksweise. Alle Kinder nehmen anfangs die Metaphern wörtlich, selbst die allereinfachsten, und es gehört schon eine gewisse geistige Reife dazu, damit sie überhaupt begreifen, was bildliche Ausdrücke sind und sein sollen.

Lindner's Knabe verstand erst im 34. Monat eine Metapher, nachdem er sie früher fast immer missverstanden d. h. wörtlich genommen hatte. Im 31. Monat sprach er selbst zum ersten Male in metaphorischer Form (vergl. Lindner, S. 78, 90 und 103). Es ist ferner jedem, der einmal Kinder beobachtet hat, bekannt, dass in der Kinderstube nicht selten die wunderlichsten Missverständnisse entstehen, weil Kinder metaphorische Ausdrücke wörtlich nehmen, und die Kindersprache selbst die Dinge so unbildlich als möglich bezeichnet. Selbst gegenüber dem 6- und 7jährigen Schulkinde gilt noch immer die Regel, dass nichts gefährlicher ist als zu ihm in Metaphern zu sprechen, und dass seine eigne Sprache abgesehen von seltenen Ausnahmen ganz frei von symbolischer Bezeichnung ist. Und dabei sollte das 2- bis 3jährige Kind gewissermaßen normaler Weise sich symbolisch und metaphorisch ausdrücken! Ich würde diese gänzlich verfehlt Hypothese Mauthner's überhaupt nicht erwähnt haben, wenn sein Werk über die Sprache nicht in so hohem Maße überschätzt würde.

Als mitwirkende Umstände für die Art der Wortverwendung beim Kinde sind endlich noch anzusehen sein mangelhaftes Wissen und der Trieb des Kindes, mit seinen Benennungen Recht zu haben. Dieser letztere Trieb zeigt sich bei allen Kindern ohne Ausnahme. Das Kind hält seine einmal gewonnenen Bezeichnungen mit Hartnäckigkeit gegenüber allen Correcturen des Erwachsenen aufrecht. Aus dem Mangel an Wissen erklären sich Beobachtungen, wie die von Ament, dass ein Kind die Kirschkerne als Bohnen bezeichnete (Ament II, S. 18). Die Wahrnehmung des Kindes ist hier nicht so unvollkommen, wie es scheint, wohl aber fehlt ihm die Kenntniss von dem, was die Kirschkerne und die Bohnen für den Erwachsenen — wegen ihrer Herkunft — zu ganz verschiedenen Objecten macht.

Ein weiterer Beweis für den rein associativen Charakter dieser Sprachstufe liegt in der Beobachtung, dass die »zufälligsten Begleiterscheinungen« dem Kinde zu Hauptmerkmalen der Begriffe werden (Ament, S. 140). Großmutter ist für das Kind alles, was sich eine Haube aufsetzt. Dem associativen Charakter der ersten Wortbedeutungen entspricht ferner der rein reproductive Charakter des ersten Sprechens. Jeder beliebige Reiz, der seine Aufmerksamkeit zu fesseln vermag, zwingt das Kind reflexartig zum Sprechen. Wie die Bilder

im Kaleidoskop, so wechseln in planloser Aneinanderreihung die benannten Gegenstände (Treitel a. i. K. S. 633). Ein vortreffliches Bild dieser Sprechweise des Kindes zeigen die Proben von Gale in den Tagesaufzeichnungen ganzer Gespräche seiner Kinder (Gale, S. 101 ff. »words used on one day«).

Ich fasse das Ergebniss der vorigen Ueberlegungen in folgenden Sätzen zusammen. Nachdem die Wortbedeutungen des Kindes ihren Wunschcharakter verloren haben und gegenständlicher Natur geworden sind, zeigen sie folgende Eigenthümlichkeiten: 1. Sie entstehen auf Grund sehr unvollständiger, nur wenig analysirter Wahrnehmungen, bei welchen nur die eine oder andere Seite des Wahrnehmungsobjectes appercipirt wird, die nicht den Charakter von analysirten oder abstrahirten Merkmalen trägt. Diese fesseln seine Aufmerksamkeit so vollständig und der Umfang seines Bewusstseins ist so beschränkt, dass alles andere übersehen wird. Sie machen daher ausschließlich die Wortbedeutung aus. 2. Die Wortbedeutung ist daher concret, eine Abstraction von »Merkmalen« tritt nur in jenem S. 197 angegebenen primitiven Grade ein. 3. Das, was das Kind bezeichnet, sind nur diese Theile oder Seiten der Wahrnehmungsobjecte, nicht die Objecte selbst, an welchen diese wiederkehren. 4. Dadurch entsteht der Schein einer fortschreitenden Verallgemeinerung des Wortes oder Wortinhaltes, während in Wahrheit die Allgemeinheit des Wortes überhaupt zweifelhaft ist. Die Bildung der Bedeutungen folgt der Regel, dass alles, was mit dem Worte durch Contiguität associirt werden kann, auch in den Wortinhalt aufgenommen wird. Das Kind weiß noch nicht, dass die Bestandtheile einer Wortbedeutung eine logische Einheit bilden sollen, dass es ausscheiden muss, was nicht in den logischen Zusammenhang passt. 5. Der Wortinhalt selbst trägt einen völlig alogischen Charakter und ist das Product eines bloßen Spiels der Associationsgesetze, insbesondere der associativen Uebertragung. 6. Da die Worte immer bei einer bestimmten Gelegenheit erworben und zunächst nur auf das zuerst benannte Individuum angewandt werden, so sind sie ihrem begrifflichen Charakter nach Individualbegriffe, richtiger Individualbenennungen, sie werden von da aus zu Benennungen aller ähnlichen oder gleichen Seiten oder Theile der Wahrnehmungsobjecte, weil sie bei jeder Wiederkehr der gleichen oder ähnlichen Wahrnehmungs-

theile reproducirt werden. Sie sind aber auch als Individualworte primitiver als die des Erwachsenen, indem sie nicht als solche aufgefasst werden können. 7. Die Anwendung der Worte erfolgt einfach im Sinne einer mechanisch-ausgelösten Reproduction: Diese bestimmten Seiten des Wahrnehmungsobjectes sind mit bestimmten Worten associirt, wenn sie wiederkehren, wird das Wort durch sie reproducirt, ganz unbekümmert darum, ob andere »Merkmale«, Eigenschaften oder Theile da sind, welche die Anwendung des Wortes im Sinne des Erwachsenen verbieten und als fehlerhaft erscheinen lassen. 8. Die Leistung des Kindes ist daher eine scheinbar große (Herausfinden von Aehnlichkeiten aus sehr verschiedenen Dingen), in Wahrheit eine sehr einfache (primitive Vorstufe der Abstraction).

Eine indirecte Bestätigung meiner Auffassung finde ich auch hier wieder darin, dass die spätere Entwicklung der kindlichen Wortbedeutung noch lange Zeit ihren concreten und zum Theil auch ihren alogischen Charakter zeigt. Ich verweise in dieser Hinsicht zunächst auf den sogenannten Concretismus des Kindes. Tracy berichtet von einem Kinde, das eine kleine Münze bezeichnete als »baby dollar«. »Romanes' Tochter bezeichnete mit 18 Monaten das Schaf mit »Mama-Bäh«, das Lamm mit »Ilda-Bäh«, nachdem sie für ihren jüngeren Bruder Ernst die Bezeichnung »Ilda« erfunden hatte«. (Rzesnizek, S. 24). Ein von Mauthner beobachtetes Kind bezeichnete, nachdem es das Wort *deta* zum Familiennamen erhoben hatte, auch die Zugehörigkeit zu dieser Familie mit *deta*. So hieß z. B. der Hund des Hausvaters *deta wauwan* (II, S. 279). Eine Ergänzung erhalten diese Beobachtungen durch die Reproductionsversuche, welche Ziehen an 8—12jährigen Schulkindern anstellte. Es zeigte sich bei diesen Versuchen, dass die Kinder fast ausnahmslos in Individualvorstellungen denken, die als solche natürlich concret sind. Gerade bei den intelligenten Schülern überwiegen die Individualvorstellungen in besonders hohem Maße über die abstracten Vorstellungen, während die geistig zurückgebliebenen hierin eine vorzeitige Annäherung an den Typus des Erwachsenen zeigen.

Ein ganz besonders wichtiger Beweis für meine Auffassung der in Rede stehenden Sprachstufe des Kindes als einer alogischen, insbesondere aber dafür, dass es unmöglich ist, dem einjährigen Kinde ein höheres Maß von Analyse und Vergleichung zuzuschreiben, liegt

darin, dass, wenn das Kind einmal wirklich Aehnlichkeiten durch Beobachtung erkennen soll, oder wenn es Vergleiche anstellen soll, zu welchen mehr als ein bloßes Wiedererkennen gehört, es dazu selbst in einem späteren Alter nicht fähig ist. Taine's Knabe erlernte das Wort *fleurs* für Blumen ziemlich spät mit einer gewissen Mühe, »eine Aehnlichkeit zwischen so verschiedenen Formen und Farben herauszufinden«. Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, dass die Aehnlichkeit der Blumen leichter zu erkennen ist, als die zwischen einem Teiche und dem Wein im Wasserglase (S. 299). Eine ähnliche Beobachtung machte Ament (S. 23). Die Aehnlichkeit der Blätter der übrigen Pflanzen mit denen des Grases wurde nicht erkannt, ebenso nicht die Aehnlichkeit der Früchte untereinander. Es ist sehr bezeichnend, dass diese von Ament geprüften Kinder schon etwas älter waren als alle jene, deren Wortbedeutung wir vorhin analysirt haben. Die älteren Kinder erkennen jene Aehnlichkeiten nicht, weil ihre Wahrnehmung in höherem Maße die Verschiedenheit der Dinge erfasst (vergleiche auch die Beobachtung von Egger, dass Kinder, die anfangen zu lesen, die früher erlernten Buchstaben oft nicht wiedererkennen, wenn sie in einer ungewöhnlichen Schriftart gedruckt sind).

Was die Unbestimmtheit der Wahrnehmungen betrifft, die ich im Vorigen vorausgesetzt habe, so erhält diese eine indirecte Bestätigung durch die statistischen Untersuchungen über den Vorstellungskreis der neu eintretenden Schulkinder, welche von Bartholomäi, Hartmann, Bergmann, Seyfert und anderen veranstaltet worden sind. Die Ungenauigkeit, mit der die sechsjährigen Kinder die Gegenstände ihrer Umgebung beobachten, zwingt uns natürlich, den zwei- und dreijährigen das denkbar geringste Maß von Analyse der Wahrnehmungsobjecte zuzuschreiben.

Ein weiterer indirecter Beweis für die Richtigkeit meiner Auffassung liegt darin, dass alle diejenigen physischen Leistungen, welche einen höheren Grad von Abstraction beim Kinde voraussetzen, erst spät eintreten; dahin gehört die Bildung der Zahlbegriffe, die Classification und die Subsumption (vgl. die Beobachtungen von Ament II, 23 ff.).

6. Einige besonders schwierige Fälle erster Wortbedeutungen des Kindes.

Man beobachtet nicht selten, dass Kinder in den ersten Anfängen ihrer Sprachentwicklung Wortbedeutungen bilden, die scheinbar sehr abstracten Charakter tragen und bei denen Objecte oder namentlich Vorgänge nach solchen gemeinsamen Merkmalen unter einem Worte zusammengefasst erscheinen, welche selbst für den Erwachsenen schwierig zu beobachten sind.

Die Kinder scheinen manchmal sogar an sehr verschiedenartigen Vorgängen solche gemeinsamen Merkmale zu entdecken, die der Erwachsene erst durch Reflexion zu erwerben pflegt und die gar nicht der bloßen Wahrnehmung zugänglich scheinen. Eine Folge dieser scheinbaren Entdeckung gemeinsamer Merkmale in heterogenen Vorgängen ist die, dass die Kinder manchmal Klassenbegriffe zu bilden scheinen, in welchen die Gegenstände oder Vorgänge nach Gesichtspunkten zusammengefasst werden, die dem Erwachsenen ungewöhnlich sind. Preyer's Knabe bezeichnet z. B. mit *atta* (haatta), vom elften bis zum fünfzehnten Monat einschließlich, das Weggehen einer Person, das Verdunkeln der Flamme durch einen Lampenschirm, das Auf- und Zumachen der Thüre, das Herabfallen eines Gegenstandes vom Tisch und das Verschwinden eines Gegenstandes überhaupt. Preyer hält es für unzweifelhaft, dass das Kind die Aehnlichkeit in so verschiedenen Vorgängen erkennt. Es habe durch Abstraction des gemeinsamen Merkmals dieser Vorgänge einen Begriff gebildet. »Es vereinigt Merkmale zu Begriffen« und »die Begriffsbildung ist nicht allein längst da, sondern auch die Bezeichnung des Begriffs mit Silben« (S. 323). Eine ganz ähnliche Beobachtung theilte mir Herr Professor Bovet in Zürich mit. Sein Knabe benannte ungefähr in demselben Alter wie derjenige Preyer's alle Vorgänge des Auf- und Zudeckens, des Wegnehmens und Verschwindens u. s. w. mit dem Lallworte *mü*. Eine ähnliche Beobachtung machte Tracy. Sein Kind erlernte das Wort *do* (door). Es wandte dasselbe an »to every thing that stopped up an opening or prevented an exit including the cork of a bottle and the little table that fastened him in his high chair«. Aehnlich verhält es sich mit dem Beispiel, welches Taine (S. 300) mittheilt. Sein Kind bezeichnete mit *bédames* (belles dames)

alle abgebildeten menschlichen Figuren, die es unter sehr auffallenden Umständen wieder erkannte. An diesen Wortbildungen ist Verschiedenes auffallend. 1. Dass das Kind überhaupt solche Vorgänge mit demselben Worte benennt, die wie das Verdunkeln des Lichtes mit dem Lampenschirm und das Weggehen einer Person für den Erwachsenen kaum irgend etwas gemeinsam haben. Es wird uns schwer, das Gemeinsame in solchen Vorgängen überhaupt richtig zu bezeichnen. Man muss sich schon überlegen, dass das Verschwinden eines Gesichtseindrucks vielleicht das Gemeinsame aller dieser Vorgänge ist. Wenn nun wirklich das Kind das Gemeinsame aus so großen Verschiedenheiten durch Analyse und vergleichende Vorgänge herausfände, so wäre das eine unbegreiflich große Leistung seiner Intelligenz, die ihm allerdings von Preyer und anderen zugemuthet wird. Man muss nun bei diesen Beobachtungen zweierlei scheiden. So lange die beobachteten Vorgänge nur so weit verschieden sind, dass in ihnen noch gemeinsame Theilvorgänge für die Wahrnehmung vorhanden sind (wie bei dem Weggehen und Kommen einer Person), ist die wirkliche Leistung des Kindes eine sehr einfache. Gerade weil solche Vorgänge in gewissen Punkten so außerordentlich verschieden sind, kann das Kind diese Verschiedenheiten gar nicht bemerken, es braucht nicht mit frappirender Energie der Vergleichung aus großen Verschiedenheiten gemeinsame Merkmale herauszulösen, seine Aufmerksamkeit wird ausschließlich gefesselt von gewissen diesen Vorgängen gemeinsamen Seiten oder Theilvorgängen, und diese fesseln seine Aufmerksamkeit, weil Bewegungen, Veränderungen und Vorgänge überhaupt dem Kinde interessanter sind als ruhende Objecte und ihre Eigenschaften. Wenn aber die beobachteten Vorgänge so verschieden sind, dass die Wahrnehmung keine gemeinsamen Theilvorgänge mehr an ihnen finden kann (wie beim Verdunkeln der Lampe durch den Schirm und beim Oeffnen der Thür), so kann man nicht mehr annehmen, dass hierbei die Differenz der Vorgänge nicht wahrgenommen würde, in diesem Falle tritt als Reiz für die gleiche Benennung ein emotioneller Effect ein, der sich mit dem verbunden hat, was den Vorgängen objectiv gemeinsam ist. Für beide Vorgänge, das Verdunkeln einer Lampe und das Weggehen einer Person, sind Kinder außerordentlich stark interessirt, sie erregen lebhaft ihr Gefühl. An dieses Gemeinsame des Erlebnisses knüpft sich der gleiche Wunsch

bezw. das gleiche Bedauern beim Kinde an, und unter dieser Constellation wird die gleiche Benennung reproducirt. Ueberall aber, wo das Gemeinsame dieser Wahrnehmungen die Reproduction (nach meinen obigen Ausführungen) bestimmt, genügt als Reiz für die gleiche Benennung, dass das objectiv Gemeinsame der Vorgänge im Kinde reproducirend wirksam wird. Der Erwachsene hat hier wohl zu scheiden zwischen dem Gemeinsamen des Erlebnisses und dem Erkennen des Gemeinsamen durch Analyse, Vergleichung und Reflexion. Für das Erleben des Kindes kann die Gleichheit der Vorgänge (es geht etwas weg, das vorher da war, und umgekehrt) zur Anregung der gleichen Reproduction des Namens genügen, obgleich es für die vergleichende Analyse sich nur in einem abstracten Urtheil aussprechen lässt.

Für diese Gemeinsamkeit des Erlebnisses bzw. für die reproducirende Wirkung des objectiv Gemeinsamen der Ereignisse kommt dann das schon erwähnte Aehnlichkeitsgesetz in Betracht.

7. Die logisch begriffliche Stufe der kindlichen Wortbedeutung.

Es ist leicht Schemata zu construiren, nach welchen die weitere Entwicklung der kindlichen Wortbedeutung vor sich gehen muss. Man kann ja ohne weiteres sagen, dass, wenn die Wortbedeutungen anfangs zu allgemein und »dem Umfang nach zu weit« waren, sie eine Beschränkung erfahren müssen, oder dass unberechtigte Erweiterungen durch Determination des Inhaltes corrigirt werden müssen. Umgekehrt wenn die Worte des Kindes anfangs zu viel determinirende Merkmale enthielten im Sinne des Erwachsenen, so müssen sie erweitert werden (Ament). Aber mit dieser schematischen Darstellung ist nicht viel gewonnen, sie sagt uns nur, was man durch Ueberlegung a priori schon längst wusste. Was dabei vollständig fehlt, ist der Nachweis, durch was für eine Art von Processen die Wortbedeutungen zu Stande kommen, vor allem, ob das Spiel der Associationsgesetze zur Bildung derselben ausreicht, ob die Wortverengerungen auf einer Zunahme der bewussten Analyse beruhen oder auf zufälligen Entdeckungen, ob und wann das Bewusstsein von der Zusammengehörigkeit der mit dem Worte associirten Theilvorstellungen bezw. ihrer Zugehörigkeit zu einer Klasse von Objecten vorhanden ist, ob die

Ausscheidung von Theilvorstellungen aus der Wortbedeutung durch associative Verdrängung zu Stande kommt oder auf Grund der Erkenntniß, dass sie einer anderen Klasse von Gegenständen zugehören.

Am leichtesten nachzuweisen sind die treibenden Motive, welche das Kind veranlassen, über die erste Bedeutungsstufe hinaus zu gehen. Sie machen es zugleich außerordentlich wahrscheinlich, dass die Annäherung der kindlichen Wortbedeutung an den Bedeutungstypus der Erwachsenen lange Zeit ganz ohne jede begriffbildende Thätigkeit vor sich geht, und obgleich sich die Bedeutungen im Sinne des Erwachsenen umbilden, bleibt der Umbildungsprocess doch noch lange ein rein associativer. Die Associationsprocesse richten dabei aber eine Vorarbeit für die spätere Begriffsbildung, die erst sehr viel später theils unter dem Einfluss der zunehmenden Intelligenz, theils auf Grund des Unterrichtes zu Stande kommt.

Es scheinen hierbei hauptsächlich vier Motive wirksam zu sein.

1) Dem Kinde treten die Wortbedeutungen des Erwachsenen beständig als eine feste Norm gegenüber, an welcher ihm zuerst das Verständniß dafür aufgeht, dass nicht alles Beliebige unter einem Worte zusammengefasst werden darf. Der Erwachsene bemerkt die in seinem Sinne falsche Wortverwendung des Kindes und greift corrigirend ein (Beispiele für diese, wie für die folgenden Ursachen der Bedeutungsentwicklung enthält die Literatur der Kindersprache in großer Menge, vergleiche für den vorigen Fall Taine, S. 290, die Veränderung des Wortes *bébé*).

2) Der Zwang des Lebens, d. h. der Verkehr mit den Erwachsenen ohne deren persönliche Einwirkung und der Conflict mit den unpersönlichen Lebensumständen verrichtet dem Kinde einen ganz analogen Dienst. Es bemerkt, dass es sich vor Verwechslungen, vor Irrthümern, vor unrichtiger Erfüllung seiner Wünsche nur dann schützen kann, wenn es seine anfänglichen Wortbedeutungen einer bestimmten Beschränkung unterzieht. Hierbei findet gradezu eine Art von Auslese (Selection) unter seinen Worten statt. Fortwährend werden, wie uns die ersten Vocabularien zeigen, versuchsweise Worte gebildet und wieder fallen gelassen. Diese Auslese bethätigt sich ganz besonders in der Hinsicht, dass manche Worte auf einen Theil der früher bezeichneten Gegenstände beschränkt werden. Für den Rest werden neue Bezeichnungen eingeführt. Mit Pfennig bezeichnet ein Kind

anfangs alle Münzen, dann, als es die Silber- und Nickelmünzen unterscheiden gelernt hat, wird das Wort auf die Kupfermünzen beschränkt und für die übrigen der Name »weißer Pfennig« eingeführt (Ament). Da dies einer der allergewöhnlichsten Prozesse der Kindersprache ist, kann ich dafür auf die Literatur verweisen.

3) Ein weiteres Motiv liegt in den fortschreitenden Kenntnissen und Erkenntnissen des Kindes selbst, vor allem in der genaueren Wahrnehmung derselben. Analyse und Vergleichung vermehren seinen Vorrath an selbständig reproducirbaren Theilvorstellungen. Die zunehmende Genauigkeit der Wahrnehmung, die wachsende Concentration der Aufmerksamkeit, die zunehmende Kraft des Gedächtnisses regen die Analyse und Vergleichung an und damit die ersten Anfänge des Abstractionsprocesses. Es ist bekannt, dass diese Bereicherung der kindlichen Wortbedeutung auch in der äußeren Sprachform zum Ausdruck kommt. Dem Kinde sind seine Namenerwerbungen so wichtig, dass es sie auch durch eigenartige sprachliche Bildungen bekundet (Beispiele dafür zusammengestellt bei Rzesnizek).

4) Die Associationsprocesse selbst bereiten, wie ich schon erwähnte, die spätere Begriffsbildung in gewissem Maße vor. Zusammengehörige Eigenschaften (Empfindungsgruppen) werden auch in öfterer Wiederholung zusammen beobachtet, gesehen, betastet, gehört und associiren sich. Es bilden sich durch den Associationsprocess einerseits Gruppen zusammenhängender Theilvorstellungen, die den Classificationen des Erwachsenen entsprechen, anderseits durch die associative Verdrängung gewinnen diese stärker und öfter mit dem Worte verknüpften Vorstellungen die Oberhand über die seltener darunter gefassten und über solche, die sich zugleich an andere Worte angliedern. Es braucht dabei das Bewusstsein von der logischen Bedeutung dieser Vorarbeit der Associationsprocesse nicht vorhanden zu sein. So lange dieses aber nicht bei der Wortbildung mitwirkt, fehlt der Bedeutungsbildung der Charakter logischer Synthese.

Man sieht nun leicht, dass alle diese Motive zu correcterer Bildung der Wortbedeutungen keine logischen Motive sind. Allen diesen Zwecken kann auch die Arbeit der associativen Erweiterung und associativen Verdrängung gerecht werden, ohne dass ein Bewusstsein von der Richtigkeit oder Gültigkeit der Bildungen da ist.

Den speciellen Nachweis, wann das logische Bewusstsein anfängt in die Bildungen der Wortbedeutung einzugreifen (der übrigens bei dem bisherigen Stande der Beobachtung sehr schwierig ist), suche ich in meiner größeren Schrift über die kindliche Sprache zu erbringen.

8. Die Thätigkeit des Schließens beim Kinde.

Wenn die oben durchgeführte Auffassung richtig ist, dass die logischen Thätigkeiten des Kindes sehr viel später auftreten als alle bisherigen Beobachter annahmen, so muss sich das auch darin zeigen, dass die Thätigkeit des Schließens, insbesondere der syllogistische Schluss sich erst sehr spät beim Kinde nachweisen lässt. Thatsache ist, dass die einfachsten Formen der Induction, insbesondere die inductive Verallgemeinerung früher spontan vom Kinde bethätigt werden und seinem Verständniss weniger Schwierigkeit bereiten als der Schluss vom Allgemeinen aufs Besondere. Im Gegensatz zu dieser Auffassung stehen nicht nur Beobachtungen, wie die von Preyer und Lindner, sondern auch die Angaben neuerer Forscher, die im allgemeinen zurückhaltender mit der Annahme logischer Thätigkeit beim Kinde sind (Tracy, Ament). Mit welcher Kritiklosigkeit diese Beobachter Schlüsse beim Kinde annehmen, möge an einigen Beispielen von Ament gezeigt werden. Folgende Beobachtungen bezeichnet er als verallgemeinernde Schlüsse. »Ich legte ihr (der Louise) eine mit Messingnägeln beschlagene Kugel, ein Ei und eine cylinderförmige Büchse . . . vor, um sie zu Benennungen zu veranlassen. Nur das Ei erkannte sie sofort als Ei . . . Nach langem Betrachten sagte sie *kugi*, dann *babedt* und einmal der Mama (Dativ), die beide abwesend waren, (mit *babedt* ist die Kinderfrau gemeint). Das letztere nennt nun Ament einen verallgemeinernden Schluss. Es bedarf kaum der Bemerkung, dass hier nichts vorliegt, als Association durch Simultaneität: »Mama und ihr Besitz, die Kugel« und eine Reproduction des Namens der Mama auf Grund des Anblicks der Kugel. Ein anderer Fall: »Sie war in meinem Zimmer, als es draußen klingelte, sie sagte *papa*, weil sie weiß, dass der Vater schellt, wenn er kommt, und deshalb schließt, wenn es schellt, muss er kommen« (S. 79). Auch hier ist keine Spur von einem Schluss vorhanden. Das Klingeln und die Erinnerung an den Vater bzw. der Name des Vaters haben sich associirt und der

Schall der Klingel reproducirt die Erinnerung und den Namen. Die übrigen Schlüsse Ament's stehen auf gleicher Stufe wie die bisher erwähnten. Noch weniger kritisch ist Lindner, der Schlussfolgerungen findet, wo nicht ein Schatten davon vorhanden ist. Als typisches Beispiel möge das folgende dienen (S. 19): In der 42. Woche (noch vor Beginn der Sprache) erwartete das Kind sein Essen. Als die Mutter noch einmal aus dem Zimmer ging, fing es an zu weinen, beruhigte sich aber, als sie wiederkam. »Offenbar lag seinem Weinen keinerlei physische Veranlassung zu Grunde, sondern die Schlussfolgerung: Wenn die Mama hinausgeht, musst du auf dein Essen warten u. s. w.« Offenbar liegt hier sehr wohl eine physische Veranlassung für das Weinen vor, nämlich der Hunger des Kindes, dazu kommt als psychische Veranlassung, dass sich mit dem Anblick des Essens und der Mutter die Erwartung der Hungerstillung associirt hat. Indem das eine Glied der Association verschwindet, wird die Erwartung enttäuscht. Eben so wenig ist in dem Beispiel S. 33 ein Causalschluss vorhanden. Vielfach erweckt auch die geschickte Verwerthung von Erfahrungen (genau wie bei Thieren) den Anschein einer Schlussfolgerung. Dahin gehören die Beispiele S. 35 und 54, ebenso die Beobachtungen von Egger (S. 41). Es ist bemerkenswerth, dass derselbe Lindner mittheilt, dass die Kinder erst sehr viel später eine dunkle Ahnung von dem bekommen, was Grund und Begründungen sind. Derselbe Knabe, der schon in der 42. Woche vor dem Eintritt der Sprache Schlüsse machen soll, soll erst im 26. Monat zum ersten Mal zur Bezeichnung eines Grundes im Stande sein. Die Mittheilung Sully's über kindliche Schlussfolgerungen (Anmerkung S. 61 bei Lindner) kann man nur als Beispiel mangelhafter logischer Bildung eines englischen Philosophen bezeichnen.

Ich kann mich im Zusammenhang meiner Ausführung mit diesen negativen Argumenten begnügen. Jeder Schullehrer weiß, wie schwer sich die Kinder von acht Jahren und darüber zu Schlussfolgerungen (natürlich zu enthymematischen) entschließen und wie unsicher sie in dem Verständniss der einfachsten Schlussfolgerungen sind. Nach meiner Beobachtung entwickelt sich die Thätigkeit des syllogistischen Schließens überhaupt erst an der Hand bestimmter Unterrichtszweige, wie der reinen und angewandten Mathematik und gewisser höherer Rechnungsarten. Das gilt speciell von der Deduction (während die

Zugänglichkeit für Inductionen und Inductionsschlüsse früher einzutreten scheint); sie von dem Kinde anzunehmen, das sich in den ersten Sprachanfängen befindet (Ament), oder gar von dem noch nicht sprechenden Kinde (Preyer, Lindner, Sully u. A.), ist absolut unmöglich.

Anmerkung. Meine Abhandlung war ursprünglich umfangreicher geplant, ich habe mit Rücksicht auf den beschränkten Raum einer Festschrift drei weitere Abschnitte weggelassen, die sich mit der »Wortfindung«, dem Gesetz des kleinsten Kraftmaßes und einigen verwandten Anschauungen über die Kindessprache beschäftigen sollten. Ich hoffe diese Abschnitte in Kurzem in einer größeren Schrift über die kindliche Sprache zu veröffentlichen.

*Mein
Gedanke*

Litteraturverzeichnis.

- Wilhelm Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899.
- Ders. Verf.: Die Entwicklung der Pflanzenkenntniss beim Kinde und bei Völkern. Berlin 1901 (citirt als »Ament II«).
- Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Deutsch von Ortmann. Berlin 1898.
- Coën, Pathologie und Therapie der Sprachanomalien. 1886.
- Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Deutsch von Ufer. Altenburg 1900.
- Dewey, The psychology of infant language. Psychol. Review. Vol. I. 1894.
- Eber, Zur Kritik der Kinderpsychologie u. s. w. Wundt, Philos. Studien. XII. 1896.
- Egger, De l'intelligence et du langage chez les enfants. Paris 1887.
- Gale, Psychological Studies. I. July 1900.
- Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig 1894.
- Holden, On the Vocabularies of children under two years of age. Trans. of the Am. Philol. Ass. 1877.
- Humphrey, A contribution to infantile linguistics. Trans. of the Am. Philol. Ass. 1880.
- Kirkpatrick, How children learn to talk. Science 1891. Sept.
- Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Leipzig 1898.
- Mauthner, Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Stuttgart 1901.
- Oltuszewski, Die geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes. Berlin 1897.
- (Desselben Verfassers Philosophie der Sprache wird nicht citirt.)
- Perez, Les trois premières années de l'enfant. Paris 1892.

214 E. Meumann. Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde.

Preyer, Die Seele des Kindes. 2. Aufl. Leipzig 1895.

Rzesniczek, Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache. Breslau 1899.

Romanes, Die geistige Entwicklung beim Menschen. Deutsche Ausgabe Leipzig 1893.

Scheiblhuber, Der Sprachunterricht in der Volksschule. Leipzig 1893.

Schultze, Die Sprache des Kindes. Leipzig 1878.

Störring, Vorlesungen über Psychopathologie. Leipzig 1899.

Stumpf, Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes Zeitschr. für päd. Psychologie. III. 6.

Tracy, The language of childhood. Am. Journal of psychology. VI. 1893.

Treitel, Ueber Aphasie im Kindesalter. Leipzig 1893.

Wundt, Völkerpsychologie I. Leipzig 1900.
