Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band: 65 (1960-1961)
Heft: 12

Artikel: Sprachunterricht im Märchenalter
Autor: Hugelshofer, Alice
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-317002

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

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

Sprachunterricht im Märchenalter

Von Alice Hugelshofer

Die geistig-seelische Wachstumsstufe des Kindes, die von der Entwicklungspsychologie als Märchenphase bezeichnet wird, erreicht ihren Höhepunkt meistens ungefähr beim Schuleintritt. Ihre Ausbreitung und ihr allmähliches Abklingen bestimmt aber die Geisteshaltung und die Vorstellungswelt der Kinder noch bis gegen das Ende der Elementarschulzeit, also bis weit in das dritte Schuljahr hinein. Als Märchenphase wird diese Entwicklungsstufe nicht nur deshalb bezeichnet, weil die Kinder in diesem Alter für Märchen besonders empfänglich sind. Eher verhält es sich so, daß die Kinder auf Märchen gut ansprechen, weil ihre eigene lebhafte Vorstellungstätigkeit, ihre Imaginationsfähigkeit, ihre Art, die Dinge zu beseelen, leblose Gegenstände zu beleben, ihnen menschliches Verhalten anzudichten, ihre Lust, sich in Rollen von Erwachsenen, Tieren, Fahrzeugen einzufühlen bis zur völligen Identifikation, weil alle diese entwicklungsbedingten Anschauungs- und Verhaltensweisen aus dem gleichen seelischen Urgrund herauswachsen, aus dem auch die Märchen entstanden sein müssen.

Kinder- und Volksmärchen, das sind ja nicht einfach Hexen- und Zaubergeschichten, in denen die Tiere reden können und das Unwahrscheinliche als möglich vorgespiegelt wird. Es sind dichterische Erzeugnisse eines naiven Glaubens an die Allgewalt von Kräften, die Menschen, Tieren und Dingen innewohnen können, künstlerisch gestaltete Projektionen innerseelischer Vorgänge auf die Außenwelt, bildhafte Darstellungen der Mächte, die ein Menschenleben bestimmen oder bedrohen, ihm Auftrag geben und Ziel setzen. Sie zeugen von urtümlich animistischen Vorstellungen und magischer Geisteshaltung auf einer Stufe der Menschheitsentwicklung, die der Vorstellungs- und Denkweise heutiger Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren annähernd entspricht. Inhaltlich umfassen die Märchen das ganze menschliche Leben in einer Bilderschau naiver Folgerichtigkeit und primitiver Rechtlichkeit. Das Böse wird grausam bestraft, das Gute königlich belohnt. Aber der Lohn kommt erst nach vielen Prüfungen: der Mensch muß sich bewähren. Doch gibt es keine starre Engherzigkeit im Märchen. Der Dummkopf, der Faulpelz, ja sogar der Schlaumeier können ihr Glück machen, wenn nur ihre Absichten rein sind. Wie tröstlich muß das sein für Kinder, die ja, gemessen an den Erwachsenen, immer irgendwie Dummköpfe oder Faulpelze sind und sich den übermächtigen Erwachsenen gegenüber so oft auf ihre Schlauheit verlassen müssen.

Es kommt dazu, daß Märchen Dichtungen der jungen Menschheit sind, einer Menschheit, die innerlich noch nicht aufgespalten ist und deshalb die Welt und das Leben als Ganzes sieht. Märchen sind nie Ausschnitte aus dem Leben oder gar Einzelbegebenheiten aus dem Alltag. Sie behandeln das Leben als geschlossene, zwar in sich gegliederte, aber folgerichtig ablaufende, die gesammelten Kräfte des Menschen fordernde Aufgabe. Junge Menschen, die eben ins Leben eintreten, haben sich zu bewähren — eine kleine Dirne, ein armes Mädchen, eine junge Königstochter, ein junger Prinz, der jüngste von drei Brüdern, die jüngste von drei Töchtern — das sind die Märchenhelden, zu denen ältere Brüder oder Schwestern, Eltern, Könige und Königinnen nur den Hintergrund darstellen, von dem sich die Handlungen der Hauptpersonen umso deutlicher abheben. Diesen Jungen werden von Vertretern einer höheren oder tieferen Welt, die mit magischen Kräften aus-

gestattet sind, Aufgaben gestellt, Proben zugemutet, Verzichte abgefordert als Prüfung ihrer Bewährung. Alle Proben haben sie allein zu bestehen. Wo ihnen Hilfe zuteil wird, muß sie verdient werden durch ein Verhalten, das meist auf gütiger Hilfsbereitschaft oder lauterer Wahrhaftigkeit beruht. Ältere Brüder oder Schwestern haben oft diese Hilfe bereits verscherzt durch ihr menschliches Versagen. Die Kräfte, die diese Jungen nötig haben zur Bewältigung ihrer Aufgaben, wachsen ihnen zu, wenn sie unentwegt ihr Ziel verfolgen. Dies alles sind Bilder des beginnenden, des jugendlich mutigen, ja oft draufgängerischen Lebens, das Entbehrungen zu ertragen und Opfer auf sich zu nehmen gewillt ist. Dafür endet die Zeit der Prüfungen meist mit einer glücklichen Hochzeit. Was nachher kommt, ist dem Märchen nicht mehr erzählenswert. Die Lebensphasen des Werdens und Wachsens, der Prüfungen und Wandlungen, der jugendlichen Bewährungen werden fast ausschließlich behandelt. Selten setzen sich die Prüfungen für junge Frauen über die ersten Jahre ihrer Ehe und Mutterschaft hinaus fort.

Die Proben und Vergehen haben typischen und exemplarischen Charakter: das Öffnen einer verbotenen Türe, das Belügen eines unerkannten Helfers, die verpaßte Hilfeleistung, der Eigennutz, sie schließen alle Formen menschlichen Versagens auf einer einfachen Lebensstufe in sich ein und ziehen Strafen nach sich, die durch ihre eindringlich bildhafte Darstellung jedem Kind nicht nur verständlich sind, sondern sich ihm tief einprägen.

Im Märchenalter pflegen sich ja auch die ersten sittlichen Begriffe bei den Kindern auszusondern: gut und böse, Recht und Unrecht, Wahrheit und Lüge, Vergehen und Strafe, Bewährung und Belohnung. All das wird durch die Bildersprache der Märchen verdeutlicht und bewußt gemacht, spielt sich doch die Märchenhandlung fast immer im Spannungsfeld solcher Gegensätze und Zusammenhänge ab. Auch in sittlicher Beziehung bietet das Märchen den Kindern im Märchenalter also nicht einfach eine willkommene Unterhaltung. Es gibt Antwort auf eben heraufdrängende, noch kaum bewußte Fragen und Strebungen und schenkt Leitbilder zu einer Zeit, da solche Lebenshilfen besonders wirksam sind.

Daß eine seelisch-geistige Verfassung, die der Welt der Märchen so zugewandt ist, sich auch in der Sprache der Kinder spiegeln muß, scheint selbstverständlich zu sein. Die Offenheit für Märchen, die Vorliebe für beschwörende Reime, Trostsprüchlein, Spiel- und Abzählverse, märchenartige Reigenlieder muß ja eine aktive Entsprechung in der Seele des Kindes haben. Der passiven Bereitschaft zum Zuhören muß ein innerer Zustand entsprechen, der nach Ausdruck verlangt. Im kindlichen Spiel, im Malen und Zeichnen nehmen wir märchenartiges Gestalten ohne weiteres hin. Auf dem Gebiet der Sprache scheint das viel schwieriger zu sein.

Es ist allerdings nichts leichter, als die Sprache des Märchenalters in der Schule von Anfang an zuzudecken und gar nicht aufkommen zu lassen. Wo im Elementarunterricht das Vermitteln der Fertigkeiten im Vordergrund steht, wo nicht oder kaum danach gefragt wird, *was* gesprochen, gelesen, geschrieben wird, wenn es nur grammatikalisch richtig gesprochen, geläufig gelesen, fehlerlos geschrieben wird, da können sich kindliches Denken und kindliche Sprache kaum entfalten. Leere Satzformen werden da mit belanglosem Inhalt gefüllt und nachher reihenweise hergesagt oder niedergeschrieben. Der Vermeidung von Fehlern wird die Hauptzeit des Unterrichts geopfert. Als ob die Muttersprache eine Fremdsprache wäre, die von

außen her in täglichen Portionen von Vokabeln und Regeln an die Kinder herangebracht werden müßte!

Seine Muttersprache muß der Mensch aber nicht nur sprechen und verstehen, er muß sie gewissermaßen atmen können. In ihr muß er zu Hause sein mit allem, was ihn freut und worüber er traurig ist, mit allem, was er fühlt, empfindet und denkt; selbstverständlich muß sie ihm auch dienen zum Verständnis der äußeren Welt und zum Kontakt mit den Mitmenschen. Unsere Schulsprache scheint aber immer noch auf eine einzige Richtung eingeschworen zu sein: «*Beschreibung und Vergleichung von Gegenständen, Menschen und Tieren aus der nächsten Umwelt des Kindes; Feststellen ihrer Tätigkeiten und Eigenschaften*», wie es heute noch in einem kantonalen Lehrplan der Volksschule heißt. Aber damit ist nicht einmal alles getan. Eifrige Elementarlehrer fügen dem Beschreiben, Vergleichen und Feststellen noch das Kennenlernen der Wortarten bei, die zu solchen Feststellungen benötigt werden.

Diese feststellende Einseitigkeit führt aber nicht nur an der Kindersprache des Märchenalters, sondern an der lebendigen Sprache überhaupt vorbei. Vor lauter Fest-Stellungen kommt der natürliche Fluß der Sprache zum Stillstand. Die Aussagen der Kinder werden zwar grammatikalisch einwandfrei und fehlerlos, dafür aber schablonenhaft und unbeteiligt, vor allem aber unbeseelt und darum unecht. Die beim Schuleintritt so lebendige Sprache der Kinder erstarrt im Formalismus der Mustersätze aus vorgegebenem Wortmaterial. Die Sprache wird rein äußerlich mit dem Verstand «gemacht». «Bildet Sätze!» heißt die Aufforderung zu solcher Sprachkonfektion.

Wer Kinder beim freien Plaudern in der Pause, beim Spiel oder auch in einem sorgsam geführten Unterrichtsgespräch zu beobachten versteht, wird bald gewahr, daß ihre Sprache mit beschreibenden Feststellungen wenig gemein hat. Da ist ein ständiges Hinüber und Herüber von einer Vorstellungswelt in die andere, von der erlebten Wirklichkeit in die Traumwelt, von der Außenwelt in die Innenwelt. Alles Äußere wird dem Inneren angepaßt, alles Ruhende in Tätigkeit und Bewegung versetzt, alles Außermenschliche vermenschlicht. Ein Erstkläßler zeichnete an einem der ersten Schultage auf die Aufforderung, ein Haus zu zeichnen, zwei unregelmäßige Vierecke, ein größeres und daneben ein kleineres. Dazu erzählte er: «*Das isch s Häxehus, da drin wont die alt Chilehäx. Die passet uf, öb es Chind verbi chunt, und wänn eis chunt, so packt sis und nimmts is Hus. Und das isch s Polizei-Auto, da drin sind Polizischte, die chömed jetz grad go di alt Häx hole, dänn chunt si is Chefi.*« Eine Zweitkläßlerin sieht in dem Schulwandbild «Frühlingswald» beim Betrachten des zarten Buchen- und Birkenlaubes, das eben auszuschlagen beginnt, einen Brautschleier und in den kleinen Erdbeerblüten zu Füßen eines Stammes den Brautkranz dazu. Mit Drittkläßlern beobachtete ich an der Limmat zwei Wildentenmütter mit ihren Jungen. Die beiden Entenmütter schwammen mit drohend aufgesperrten Schnäbeln aufeinander los, verbissen sich ineinander, und ihre Jungen, von denen die einen bereits etwas größer und älter waren, gerieten bei dem Streit durcheinander. Als die beiden Entenmütter sich wieder voneinander lösten, geriet eines der jüngeren Entchen unter die Schar der Älteren, die mit ihrer Mutter stromabwärts getrieben wurden. Es drängte sich an die neue Mutter, wurde aber von dieser immer wieder weggestoßen, ja sogar gezwickt, während seine eigene Mutter, schon weit entfernt, aufgeregt mit den Flügeln schlug. Die Drittkläßler verfolgten

gespannt und vorerst wortlos das rasch ablaufende Naturschauspiel, bis ein Mädchen ausrief: «*Je, jetzt hat das kleine Entlein schon eine Stiefmutter bekommen, jetzt wird es ihm gehen wie dem ‚häßlichen jungen Entlein'.*» Und nun sprachen alle aufgeregt von dem Schicksal, das dem verirrten Entlein bevorstand.

Wenn in einer der neuesten philosophischen Veröffentlichungen (Wilhelm Schapp: «In Geschichten verstrickt», Verlag Meiner, Hamburg, 1953) gesagt wird, daß wir Menschen immer in Geschichten verstrickt sind, so gilt das gewiß noch in verstärktem Maße von den Kindern des Märchenalters. Sie leben nicht nur in Geschichten; sie verstehen die Dinge der Welt überhaupt nur über Geschichten, in die sie sich einzufühlen vermögen. Dabei sind sie den Dingen der Wirklichkeit zugewandt, sie wollen sie kennenlernen, aber eher so, wie man einen Partner kennenlernt, als beseelte, lebende Wesen, deren Geschichten sie erfahren wollen. Sie dichten die Dinge um, verwandeln sie ihrem eigenen Wesen an, lassen sie handeln und Geschichten erleben. Und die Sprache dazu wächst ihnen in dem Maße, als ihnen Gelegenheit gegeben wird, ihre Vorstellungen und Imaginationen in selbständiger Formulierung auszusprechen und aufzuschreiben.

Längst hat man sich in der Gestaltung der neueren Lesebücher für die Elementarstufe der kindlichen Wesensart des Märchenalters angepaßt. Aber immer noch findet man nicht den Mut, sich im gesamten, auch im übenden Sprachunterricht der poetischen Grundhaltung der Kinder im Märchenalter anzuvertrauen, indem man in mündlichen und schriftlichen Sprachübungen den Ton aufnimmt, der in den Märchen, Geschichten und Reimen ihrer Schulbücher angeschlagen wird. Dazu braucht man nicht Dichter, nicht einmal besonders sprachbegabt zu sein. Man muß sich nur einfühlen können in die Welt der Kindersprache und in die Welt kindertümlicher Dichtung. Statt Elementarschülern mit vieler Mühe die Unterscheidung von Wortarten beizubringen, sollte ihnen der Weg der Vertiefung in ihren Lesestoff gezeigt werden, nicht nur in seinen Inhalt, sondern auch in seinen Wortlaut.

Ein einfaches Kinderlied wie das vom «Brünnlein» von Adelheid Stier, dem man den Märchenton nicht ohne weiteres anspürt in seinem schlichten Wortlaut:

Das Brünnlein im Hofe hat nimmermehr Ruh;
es rinnt und es plätschert immerzu, immerzu.
Läuft bei Nacht und bei Tage und läuft sich nicht müd;
es rieselt und plaudert und summt uns ein Lied, — — —

das aber ganz dem kindlichen Vorstellen und Denken gemäß verfaßt ist, birgt außerdem eine Reihe von Tätigkeiten des Wassers, die herausgehoben und zusammengestellt erst richtig bewußt werden und zugleich Anlaß bieten, die schwierigeren Personalformen zu üben:

Das Brünnlein *summt* uns ein Lied.

Hörst du, wie es summt?
wie es plaudert?
wie es plätschert?
wie es rieselt?
wie es murmelt?
wie es rauscht?

Oder:

Brünnlein, ich verstehe, was du summst,
was du plätscherst,
was du murmelst,
— — — usw.

Oder:

Das Brünnlein summt:
Ich kann nicht sprechen wie du.
Ich plätschere, ich rausche, ich murmle usw.

Jedes kindertümliche Lesestück, sei es gereimt oder in Prosa geschrieben, enthält Ansatzpunkte zu solchen und ähnlichen Übungen die Fülle. Die für eine Klasse gerade fruchtbarsten Ansatzpunkte ergeben sich meist aus der freien Aussprache nach dem Vorlesen oder Lesen. Da zeigen sich die sprachlichen Unsicherheiten und inhaltlichen Unklarheiten am besten. Selbstverständlich wird das Wortmaterial, aus dem sich die Übung zusammensetzt, von den Kindern selbst in einer der schriftlichen Arbeit vorausgehenden Besprechung zusammengetragen.

Wollen wir im Sprachunterricht der Elementarschüler die innere Anteilnahme der Kinder erreichen durch ihr interessiertes, selbständiges Mitdenken und Mitsprechen, so müssen wir uns mit unserer Sprache auf die Ebene des Kindes begeben können, ohne unsere eigene Stellung zu verlieren oder auch nur zeitweise aufzugeben. Nicht indem wir uns zu Kindern machen, führen wir das Kind. Alles Unterrichten geht auf zwei Ebenen vor sich, auf der des Kindes und auf der des Unterrichtenden. Wir müssen uns auf beiden Ebenen sicher und zu Hause fühlen können. Nur dann können wir den Abstand bemessen, den wir einzuhalten haben, wenn wir Aufgaben stellen, die der Welt des Kindes angepaßt sind und trotzdem genug Lern-Anreiz bieten, damit sich sein Vorstellen, Denken und Sprechen auf möglichst natürliche Weise weiter entfaltet.

Damit die Kinder aus sich herausgehen, brauchen sie ein Entgegenkommen, eine innere Zuneigung des Unterrichtenden. Diese Zuneigung, die wir aufzubringen haben — oder sagen wir mit Pestalozzi: die Liebe — weckt die Sprache der Kinder. Nicht nur die für unsern Beruf selbstverständliche Liebe zu den Kindern, auch die Liebe zu den Dingen, von denen wir mit den Kindern sprechen. Die Liebe zu den Dingen aber entsteht aus dem, was wir aus unserem eigenen Innern an die Dinge herantragen in einer Art von bewußter Beseelung, die dem unbewußten Animismus der Kinder entgegenkommt. Erst durch solche Zuneigung und Vertiefung vermögen wir die Dinge in jene seelische Nähe des Kindes zu bringen, die Eduard Spranger meint, wenn er sagt: «*Aller Anfangsunterricht muß die Dinge nicht nur kennen lehren, sondern, ähnlich wie es die Mutter tat, dem Kinde ans Herz legen.*»

Wir erleben heute auf höchster politischer Ebene einen wahrhaft teuflischen Mißbrauch der Sprache, die nur noch dazu dient, die Wahrheit zu verhüllen oder zu entstellen. Sprachliches Können allein verbürgt eben noch lange nicht den richtigen, nämlich den wahrhaftigen und redlichen Gebrauch der Sprache. Sehen wir deshalb zu, daß mit dem Verfügbarwerden der sprachlichen Mittel auch die innere Anschauung und die lautere Beziehung zu den Dingen wächst, und hüten wir uns vor dem Anhäufen beziehungslosen Wortmaterials, das einzig der Geschicklichkeit und Wendigkeit der Sprachform dient!

Jeremias Gotthelf hat das im «Bauernspiegel» sehr eindrücklich gesagt: «*Die Kinder konnten antworten, wie auf der Geisle klepft, und doch wußten sie eigentlich nie, was sie sagten — ihre Herzen wurden nie erwärmt. Man kann einen ganzen Haufen Scheiter in den Ofen tun, sie machen denselben nicht warm; die Scheiter bleiben Scheiter, und der Ofen bleibt kalt. Man muß Feuer anmachen unter die Scheiter, und dieselben müssen aufgehen in Flammen, müssen leuchten und spretzeln nach allen Seiten, das gibt einen warmen Ofen.*»

«Fräulein—hämmer jez Sprach?»

Von Marianne Hauser (Zürich)

Welche Freude, wenn die Antwort «ja» ist! Ehrlich und spontan ist sie, diese Freude, und erfaßt auch jene Kinder, die nicht mühelos ein Stoffgebiet ums andere erobern und sich zu eigen machen, jene Kinder, die man schwache Schüler nennt. Da spürt man nichts von bockigem Widerstand gegen sprachliches Bemühen, nichts von Ablehnung jeglichen Ringens um sprachlich richtige Ausdrücke — im Gegenteil!

Wie ist das möglich? Wie lassen sich die verblüffenden, nachstehend aufgezeichneten Arbeiten der sprachbegeisterten Drittkläßler erklären, Arbeiten, die in ihrer Art vollendet, abgerundet und von starkem Lebensgefühl erfüllt sind?

Sprachunterricht weckt die seelischen Kräfte der Kinder, führt sie in die Welt der sie umgebenden Dinge ein und hilft ihnen, den äußeren Reichtum zu ordnen, hilft ihnen, sich in dieser verwirrenden Vielfalt zurechtzufinden. Wichtig ist deshalb, in welcher Atmosphäre sich die Kinder zum erstenmal bewußt mit Hilfe der Sprache in die Umwelt wagen. Muß besonders betont werden, daß die kleinen Welteroberer die Gewißheit brauchen, in liebevoller Geborgenheit zu leben? Liebe — nicht bloß Geduld oder Verständnis — trägt den Gehemmten, den Ängstlichen und den Kleinmütigen, der vor der Aufgabe zurückschreckt. Liebe — unparteiische, elterliche Liebe — ist heute vielerorts am Verkümmern. Tausenderlei Verpflichtungen beruflicher Art belasten die stets gehetzten Eltern. In der Hetze aber gedeiht die echte Wärme in der Beziehung zu den Kindern nicht. Man überläßt die Kinder deshalb gerne der Schule, die dann — vor allem für das Unterstufenkind — zu einem Pol der Ruhe und Sicherheit, zur Wohnstube werden kann. Allerdings gehört zum Heim auch ein ästhetisch befriedigender Rahmen: Gemeinschaftsarbeiten, Zeichnungen, gepflegte Wandtafeln, schöne Gebrauchsgegenstände. Es gehört Ordnung (ohne Pedanterie) dazu, Ordnung, die eine Notwendigkeit ist, weil sie zur Harmonie im Raum beiträgt. Sie wird deshalb auch den Kindern zum Bedürfnis werden, ohne daß über dieses Kapitel viele Worte verloren werden müssen. Immer wieder fällt auf, wie sehr die Schüler das Schöne lieben, wie sie sich bemühen, Schönes hervorzubringen und dazu Sorge zu tragen. Sie fühlen sich darin wohl, gerade so wie der Lehrer, der ja in dem Raum, in dem er arbeitet, auch zu Hause sein soll. Wie könnte er sonst gelöst, ausgeglichen und zufrieden wirken?

Der Forderung nach ästhetisch ansprechenden Schulbüchern ist im Kanton Zürich in hervorragender Weise entsprochen worden: Die neuen Unterstufen-Lesebücher von *Alice Hugelshofer* (Illustrationen: *Hans Fischer* und *Alois Carigiet)* sind nicht nur eine Augenfreude, sie vermitteln auch im sorgfältig zusammengestellten