

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band: 85 (1981)
Heft: 6

Artikel: Zur Entwicklung des Symbolsinnes beim Kind : Vortrag an der
"Lucerna" 1979
Autor: Häberlin, Annemarie
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-318028>

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: 28.01.2026

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

Zur Entwicklung des Symbolsinnes beim Kind

Vortrag an der «Lucerna» 1979

Die «Lucerna» ist ein geisteswissenschaftliches Seminar mit Hauptgewicht auf dem Fach Philosophie. Es sei in diesem Zusammenhang auf das Buch über Leben und Werk des Vaters der Autorin dieses Beitrages, von Prof. Dr. phil. Paul Häberlin, aufmerksam gemacht. Paul Kamm zeichnet die Persönlichkeit des bedeutenden Schweizer Philosophen und Pädagogen auszeichnet. (Ott-Verlag, Thun)

Wenn es Symbole gibt, so muss es doch auch einen Symbolsinn, bzw. ein *Verständnis für Symbole* geben. Ist dieses von Anfang an «gegeben» – oder welches sind seine *Vorbedingungen*? Überlegungen und Kenntnis der kindlichen Entwicklung zeigen einem rasch, dass recht verschiedene Fähigkeiten zum Symbolverständnis beitragen (entsprechend der Komplexität des Symbols), so dass sich die Entstehung des Symbolverständnisses sozusagen bis zum ersten Lebenstag zurückverfolgen lässt.

Kindliche Entwicklung

Je länger ich mich mit dem Symbol beschäftigte, desto schwieriger erschien mir eine klare Begriffsbestimmung. Es versteht ja auch bei- nahe jeder Autor den Begriff etwas verschieden.

Ich riskiere eine *einfache Definition* des Symbols zum voraus, werde aber in meinen Ausführungen «Symbol» etwas verschieden gebrau- chen – zum Teil in Anlehnung an die zitierten Autoren.

Was ist ein Symbol?

Symbol, Sinnbild ist eine konkrete – im weitesten Sinn bildhafte – Gegebenheit, die mit einem oder mehreren unserer Sinne erfasst wird, wobei aber weniger die physischen Qualitäten interessieren, als vielmehr die «dahinter»stehende, darin enthaltene *Bedeutung*. Der sinnlichen Erscheinung wird ein Sinn zugeordnet – dieser, die Bedeutung also, ist das Wichtige und Interessierende. – Dennoch ist das «Bild» nicht Zufall, denn es ist die bestmögliche *Form*, in der der Sinn sich ausdrücken und offenbaren kann. Oder anders gesagt: Dank gerade *dieser* Erscheinung (Form, Gestalt) ist es mir (einem andern vielleicht nicht) jetzt möglich, den gemeinten Sinn zu er- ahnen. Da das *Symbolerleben* recht subjektiv-persönlich ist, kann ich kein Beispiel geben, das allen einleuchten würde. Denn ein und dasselbe Gebilde (Erscheinung) kann für zwei verschiedene Men- schen, ja, für denselben Menschen zu verschiedenen Zeiten oder in verschiedener Stimmung Symbol oder Nicht-Symbol sein. Das Ge- bilde kann sinnlich-sachlich wahrgenommen werden, man sucht nichts «dahinter» oder «darin». Ein Baum ist ein Baum und sonst nichts. Er kann mir aber auch als Symbol erscheinen, zum Beispiel der Kraft, als Sinnbild des Lebens; er kann mir als der Schutzgebende den Vater bedeuten, oder – als erdverbunden und doch gegen den Himmelweisend – zum Sinnbild Gottes und der Schöpfung werden. Wir sehen also nicht mehr den Baum «an sich», er bekommt je nach unserer offenen Einstellung diese oder jene Bedeutung.

Projektion

Entsprechend unserer sinnlich-geistigen Doppelnatur sehen wir die Dinge

- a) in ihrer Tatsächlichkeit (wir stellen fest) und/oder
- b) in ihrer Bedeutsamkeit (hier bewerten wir das Festgestellte).

Im Fall von a) werden die Dinge sozusagen von aussen via Sinnesorgane «herein»geholt – *introjiziert* –, aus diesen Sinneseindrücken ergeben sich die *inneren Vorstellungen*; bei b) *projizieren* wir (das Subjekt) eine Bedeutung in die Dinge *hinein*, entsprechend unserem Bedürfnis, im Einzelnen wie im Ganzen einen Sinn zu «sehen» – oder: wir lesen, dort wo er gegeben ist, den Sinn, die Bedeutung *heraus*.

In Abwandlung des Goethe-Wortes: Wäre die Sehensbereitschaft (und -fähigkeit) nicht in uns, wir würden nichts sehen, wäre die Verstehensbereitschaft nicht in uns, wir würden nichts verstehen. Hierzu eine Bemerkung in Klammern:

Es ist faszinierend, dass die *Sprache* für unsere zwei Erlebensweisen dasselbe Grundwort benützt:

Die physischen *Sinne* vermitteln uns das äussere, sinnliche Sein der Dinge – unser innerer, geistiger *Sinn* ermöglicht uns, Bedeutung und Sinnhaftigkeit zu erleben.

Das Symbol nun verbindet diese zwei Erlebens- und Erfahrungsbe-reiche (Bild und Sinn, Sein und Gelten), es vereint sie. Das Getrennte fällt hier in eines zusammen. Und genau das ist ja die *ursprüngliche Bedeutung* von Symbol – Vereinigung des Getrennten: wenn im alten Griechenland zwei Freunde voneinander schieden, zerbrachen sie eine Tontafel. Jeder nahm eine Hälfte mit als Erinnerung und zum Zeichen des Erkennens, wenn sie sich nach Jahren wieder trafen. (Dasselbe kann man noch heute in Spanien erleben: anstatt einer Nummer erhielt ich für das eingestellte Auto die Hälfte eines vor meinen Augen zerrissenen Papiers, das ich beim Abholen des Wagens vorzuzeigen hatte!)

Symbolerfassung, Symbolsinn, Symbolverständnis bedeutet also immer auch eine Art von *Zusammenschau* (Synthese, Synästhesie).

1. Die Fähigkeit des Zusammenschauenkönnens, die «*synthetische Funktion*» (Ch. Bühler) ist nun aber ein ausgesprochenes Merkmal des Kindes im 3. Lebensjahr – der Beginn dieses Vermögens muss sogar noch früher, bei der *Ähnlichkeitserfassung* mit etwa 11 Monaten gesehen werden.

2. Das Symbol fasst nicht nur veranschaulichend zusammen, es «verdichtet», es drückt im Bild das mit Worten kaum Sagbare aus, dabei deutet oft ein Teil (ein Bestandteil) das Ganze an. Das Symbol ist *pars pro toto*.

– Diese Pars-pro-toto-Erfassung ist auch nicht etwa die Errungenschaft einer späten Entwicklungsstufe, sondern vielmehr *sehr früh* beim Kind zu beobachten, wie z.B. die Untersuchungen von René Spitz sehr eindrücklich bezeugen, wonach zwei Löcher einer Attrappe genügen, um vom zwei bis drei Monate alten Säugling für das Gesicht der Mutter, für die Mutter überhaupt gehalten zu werden.

3. Das Symbol enthält und *vereint Gegensätze*, es enthält zugleich Bekanntes und Unbekanntes, Vergangenes und Zukünftiges, Erfahrungen und Hoffnungen usw. Wir erleben am Symbol solche Kontraste, darin liegt auch eine Faszination.

– *Kontrasterlebnisse*, ja selbst die Fähigkeit, solche Erlebnisse zu

formulieren, sind ebenfalls etwa im dritten Lebensjahr zu beobachten (Beispiel Rolf Bühler: «Ein *so grosses* Brot und ein *so kleiner* Schluck!»). Im gleichen Alter werden auch *Farbkontraste* erlebt und sprachlich ausgedrückt («Sieh mal die rote Sonne und der blaue Himmell!»).

4. Der *grösste Gegensatz*, den das Symbol überbrückt, ist, dass es Sinnliches und Nicht-Sinnliches, Gegenstand und Bedeutung, *Sein und Sinn* verbindet.

Stufen

Damit rührt es wohl im tiefsten an das Wesen des Menschen, der sich nicht mit dem Sein der Dinge zufriedengibt, sondern in allem Sein den Sinn spürt und sucht. Dieser tiefe Drang macht das Geistige des Menschen aus, ihm verdankt der Mensch seine *Kultur*, seine Ahnung von Gott.

Durch die Gestaltung dieser sich zur Gewissheit steigernden Ahnung entwickelt sich die Kultur in allen ihren Ausfächerungen.

Wann nun erfährt das Kind den Zusammenhang von Gebilde und Bedeutung? Wann können wir vom ersten *Sinn-Verständnis* sprechen?

Sicher von dem Moment an, wo es *Lauten* eine *Bedeutung* beimisst, wenn es also *Namen für Dinge* aus ihnen macht. Das ist der Fall im letzten Viertel des ersten Lebensjahres. Dieser Augenblick ist öfter als der entscheidendste in der Menschwerdung bezeichnet worden (Ch. Bühler).

Schon vorher, etwa ab ½jährig, hat sich das Kind durch *Greifen* der Dinge bemächtigt.

Begriff

Vom sinnlichen Greifen gelangt es zum Begriff, zur *Vorstellung* des Greifens und des Ergriffenen. Oder, wie Piaget formuliert: Die sensorische Intelligenz geht der Introjektion der Aussenwelt, eben der Begriffsbildung, voraus.

Selbstverständlich gehen dem Greifen wie der Ding-Namen-Erfassung viele «Übungen» voraus – diese Vorbedingungen könnten wir ohne weiteres bis zur Geburt des Kindes zurückverfolgen.

Sprache Entwicklung

Am Beispiel der Sprachentwicklung sei das Gemeinte stichwortartig angedeutet: Der erste Schrei geschieht mechanisch, wenig später schreit der Säugling reflexartig bei Unbehagen. Dieser Schrei ist – wie bei den Tieren – Appell an die Umwelt, ihm zu Hilfe zu kommen. Er ist ein Signal, das von Artgenossen auf spezifische Weise beantwortet wird. Wenig später folgen die Lall-Laute, ganze Lall-Monologe, als sensomotorische Vorübung, die bald und kurz nacheinander zu Zweck- und Sinnträgern werden.

Wir sehen also, wie in dieser Entwicklung das Lautgebilde von der mechanischen Bedeutungslosigkeit (was nicht heisst: Sinnlosigkeit) übergeht in das zweckhafte *Zeichen-Signal* und wie dieses schliesslich zum eigentlichen *Symbol* wird. – Dieses Lautgebilde – Wort-Name dürfen wir ruhig Symbol nennen; da es für das Kind eine «unsagbare» Bedeutungsfülle enthält. Es steht nun sozusagen als Mittler zwischen dem Kind (dem erlebenden Subjekt) und dem Ding, dem Objekt. Es ist durch das Wort, durch das Symbol also, eine *Relation* geschaffen worden zwischen *Ich und Ding*, aber auch

zwischen *Ding und Bezeichnung* und schliesslich auch zwischen *Ding und Ding*. Es lässt sich schön beobachten, wie ein einjähriges Kind bei der Nennung eines bekannten Wortes zum entsprechenden Gegenstand hinschaut – also mit dem Blick die Beziehung herstellt –, und wie es kurz nachdem es gelernt hat, die Gegenstände zu ergreifen, auch auf seine Hand- und Armbewegungen achtet, wie es also eine gewisse Bewusstheit bekommt vom Vorgang des Greifens, der zwischen ihm und dem Gegenstand vermittelt.

Genau das: *Beziehungen herstellen* – allerdings in einem höheren Sinn zwischen Ding und Sinn, zwischen Diesseits und Jenseits – ist ein weiteres Charakteristikum des Symbols.

Das Symbol ist Ausdruck und Niederschlag vieler Erfahrungen (Kontamination) und von unbestimmten *Zukunftsahnungen*, die begrifflich nicht oder nur mühsam formuliert werden könnten. Der bildliche Ausdruck (es könnte sich auch um einen Geruch oder eine Melodie handeln) «sagt» mehr. Solange ein begrifflich-sprachlicher Ausdruck leicht möglich ist, ist das Symbol sozusagen unnötig. Notwendig wird es erst, «wo Begriffe nicht mehr greifen» (J. Amstutz).

– Nun beherrscht zwar ein Kind ungefähr ab dem vierten Lebensjahr die Sprache recht gut, doch sein Denken ist noch ganz *anschaulich-konkret*, kaum begrifflich, wenig abstrakt. Daher drückt es sich viel mehr als durch die Sprache durch sein bildlich-anschauliches *Tun* aus, durch sein *Spiel*.

Spiel Ich denke hier an das *Phantasiespiel*, das sich aus der Nachahmung von bei andern beobachteten Beschäftigungen entwickelt. (Nachahmung ist nach Piaget «*Akkomodation*» an die Umwelt, das Phantasiespiel ist «*Assimilation*»; hier bemächtigt sich das Kind der Umwelt, um sie seinen Wünschen anzugleichen und sie so zu bewältigen.)

Es ist zwar nicht üblich, aber wir können mit guten Gründen diese Phase, die nach dem Sprachbeginn einsetzt und ihren Höhepunkt um das 4./5. Jahr herum hat, als *Symbolalter* bezeichnen. Man umschreibt im allgemeinen das Denken und Erleben des Kindes dieser Phase als *magisch-animistisch*, *anthropomorphistisch*, und meint damit die Fähigkeit des Kindes, alles – auch die für uns leblosen Gegenstände – zu beseelen, zu vermenschlichen (das Stück Holz wird zur lebendigen Puppe). Auch als *prälogisch* wird dieses unserem rationalen Denken noch ferne Erleben bezeichnet.

Zu Beginn dieser Phase imitiert das Kind gern Erwachsenenbeschäftigungen (hierin liegt ein Übungsmoment, ein Versuch, sich der Umwelt anzupassen). Die Imitation ist eine Reproduktion der vorgestellten Wirklichkeit und noch nicht eigentliche Phantasieleistung.

Vor allem aber stellt das Kind seine Erlebnisse zum Beispiel im *Puppenspiel* dar, es gibt – frei gestaltet – Vergangenes wieder und erspielt sich auch Zukünftiges (wie beispielsweise in dem beliebten «Müeterlis»). Auch unangenehme Erlebnisse wie erfahrene Strafen oder Konflikte mit den Geschwistern, Eifersüchte usw. werden in diesen Spielen dargestellt (unbewusste, spielerische Darstellung) und damit abregiert. Man kann bei diesen Spielen geradezu von symbolischer Übung in Konfliktbewältigung sprechen.

Dienten die früheren *Funktionsspiele* der sensomotorischen Phase im ersten und zweiten Lebensjahr der Entwicklung im körperlichen Bereich, so bedeuten die Symbolspiele (üblicher: Phantasiespiele) eine Bereicherung und Übung im geistig-charakterlichen Bereich. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind in diesen Spielen – wie im Symbol – gleichzeitig anwesend.

In all diesen Spielen beobachten wir auch immer wieder die beiden verwandten und doch gegensätzlichen psychischen Verhaltensweisen der *Identifikation* (sich in ein anderes hineinversetzen, Akkomodation) und der *Projektion* (sein eigenes Erleben nach aussen in Menschen oder Dinge hineinverlegen) – zwei Vorgänge, die ohne Zweifel beim *Symbolerleben* mitbeteiligt sind.

Beispiele für Projektion: Spielzeug streicheln und füttern, den Tisch schlagen und ihn «bösen Tisch» schelten, wenn sich das Kind daran gestossen hat. Ein Beispiel für die Identifikation mit der fingierten Rolle: Hansi spielt mit Schemeln und Stühlen Eisenbahn. Der Vater kommt herein und fragt: «Hansi, was machst du da?» Hansi entrüstet: «Aber ich bin doch nicht der Hansi – ich bin die Lokomotive!»

Zauber

Das Kind dieses Alters lebt in ununterbrochenen Identifikationen, es teilt Rollen aus, übernimmt Rollen und wechselt diese Rollen beliebig. Wie auch die Zeichnungen dieser Zeit alles mögliche bedeuten können, bzw. vom Kind mit Zufallsnamen bedacht werden, die je nach Gedankengang des Kindes ändern (vgl. «Tigerlied»). Verzauberungen und Rückverzauberungen geschehen mit der grössten Selbstverständlichkeit. (Hier sehen wir den Zusammenhang mit den Verwandlungen im Märchen, für die das Kind gerade in diesem Alter ein so lebendiges Verständnis hat.)

Von diesem Entwicklungsstadium an ist es wohl erlaubt, von «*Symbolsinn*» zu sprechen, ohne welchen ja diese Fiktionsspiele nicht möglich wären, diese Fähigkeit des «Als-ob»-Spielens. Obschon der *symbolische Gegenstand* (das Ding, das etwas anderes bedeutet) während des Spielens Realitätswert hat, gelingt es dem Kind doch rasch, sich innerlich umzustellen und das Stück Holz, das eben noch eine Puppe bzw. ein lebendiges Kind bedeutete, wieder als solches zu «sehen». Oder noch genauer: Es *spielt* die Rollen, die es sich und den Dingen zuteilt, selbst wenn wir annehmen müssen, dass für das Kind die Grenzen zwischen Phantasie und Wirklichkeit fließend sind. Aber bei aller «Anthropomorphisierung»: das Kind würde sehr erschrecken, wenn die Puppe oder das Stück Holz plötzlich *wirklich* reden würde! Wie klar ein Kind schon im dritten Lebensjahr Phantasie und Realität unterscheidet, zeigt ein hübsches, von Ch. Bühler notiertes *Beispiel*:

Rollen

Inge backt Kuchen aus Sand und bietet sie zum Essen an. Dann – die Illusion aufhebend – sagt sie, den Eimer füllend: «Ich bringe dir Sand, Mama.» Die Mama hört absichtlich den feinen Unterschied, dass Inge jetzt «Sand» und nicht «Kuchen» sagt, nicht, und tat als ässe sie. Da schreit Inge: «Nein, nicht essen, das ist doch Sand.» Ch. Bühler sagt dazu: Es *sind Rollen, nicht Wirklichkeiten*, die das Kind spielt, wenn es zum Beispiel seine Spielpferde füttert. Aber wie ein guter Schauspieler spielt es diese Rollen mit voller Hingabe und so, dass es sich zeitweise von der Gewalt seiner Phantasie über-

mannen lässt. Das Kind identifiziert sich zwar ausserordentlich leicht, aber ebenso kann es sich auch schon im dritten Lebensjahr gegen die Identifikation wehren:

Beispiel: Beim Ansehen des Struwelpeterbuches sagte Inge nach jeder Geschichte abwehrend: «Ich bin aber kein Struwelpeter», «kein Daumenlutscher» usw.

Ein, zwei Jahre später kann einem Kind seine Identifikation sogar bewusst werden, d. h. es kann sie formulieren. Beim folgenden Beispiel handelt es sich aber wohl um ein besonders intelligentes Kind.

Beispiel: Der knapp fünfjährige Bub war wegen starker Eifersucht auf seinen jüngeren Bruder und wegen der für die Familie unerträglichen Unruhe abends zu mir gebracht worden. Unter anderem übte ich mit ihm «Still-Liegen» und «Einschlafen» sozusagen als Spiel. Während er, der sich sonst keine halbe Minute still halten konnte, ausnahmsweise etwas ruhig lag, sprach ich ihm zu, das abends genau gleich zu machen. Er verhielt sich so ruhig, die Augen geschlossen, dass ich schon glaubte, er sei vielleicht unter (ungewollter) Suggestivwirkung eingeschlafen, als er plötzlich ganz klar sagte: «Wenn du redest, ist es, wie wenn ich es denke.»

Das «Als-ob»-Spielen wächst aus den *Ähnlichkeitsbeachtungen* hervor: ein Stück Holz zum Beispiel, horizontal hingelegt, erinnert schon das zweijährige Kind an die horizontale Lage des Schlafens, also sagt es: das Bauklötzchen – oder was es sonst hinlegt – «schläft».

Übertragung

Auf diese Weise *überträgt* das Kind Tätigkeiten, die normalerweise einer Sache oder Person zukommen, auf eine andere (wieder unter souveräner Unbekümmertheit um die Realität).

Beispiel: Es entdeckt eine Blase auf der Suppe, daher «hat die Suppe Schnupfen». Und beim Beobachten der sich hin- und herbewegenden Fühler eines Schmetterlings meint es: «Der Schmetterling strickt.»

Es handelt sich hier nicht um wirkliche, sondern um symbolische Wahrnehmungsdeutung (oder besser: Wahrnehmungsumdeutung) nach dem Analogieprinzip. Man kann auch von *Vorstellungsübertragung* sprechen, auf jeden Fall von Vorgängen, die beim Symbolerleben mitwirken.

Gegenstand

Es ist die Frage, ob wir hier – beim kleinen Kind – wirklich von Symbol sprechen dürfen, denn sein «symbolischer Gegenstand» enthält nicht einen entsprechenden Sinn, sondern der symbolische Gegenstand steht *stellvertretend* für etwas anderes, im Moment nicht anwesendes Konkretes. Der sog. «symbolische Gegenstand» ist also *Ersatz*, Stellvertreter.

Das Analogieprinzip wirkt sich auch in den ersten *Sprachspielen*, den sinnlosen Reimereien aus: «atze-Katze», «Mutzli-Putzli», «änedi-bänedi» usw.

Ästhetik

Farben

Wir haben nun die *Ähnlichkeitserfassung*, die Fähigkeit zu vergleichen und die Freude an den *Gegensätzen* erwähnt. Im zweiten und dritten Lebensjahr kommt aber – wie eingangs schon erwähnt – auch die Fähigkeit, Ähnliches und Gegensätzliches *zusammenzufassen*, hinzu, also die «*synthetische Funktion*»: Über Zusammenlegen, Zusammenfügen (von Bauklötzen, Farben usw.) von

Vergleichen, Fiktionen zu sprachlichen Konfabulationen kommt das Kind bis zur *ästhetischen Zusammenschau* (schon um 2½ Jahre). *Beispiel*: «Sieh mal die rote Sonne und der blaue Himmell», oder zu einem roten Band neben einer Bernsteinkette: «Das sieht aber schön zusammen aus.» Das Zusammenvorstellen in Sprechen und Denken führt zu allerlei *Konfabulationen*, zu sogenannten Phantasielügen, die keineswegs Lügen sind. Dass in dieser Periode auch *verschiedene Sinne zusammenwirken* (sogenannte Synästhesien) kann kaum mehr erstaunen: Von einem parfümierten Taschentuch sagt ein Kind «das riecht aber rot» (Ch. Bühler).

Dieses synthetische Verfahren lässt sich auch in der Kinderzeichnung beobachten, auch hier die «willkürliche Symbolsetzung».

Beispiel: Eine blaue Kuh – Kuh, die ins Wasser gefallen ist, bzw. viel Wasser getrunken hat (weil Wasser im allgemeinen blau wiedergegeben wird). Und um einen quietschenden Kinderwagen darzustellen, zeichnete ein Kind sonnenartige Räder. Ganz entsprechend bedeuteten riesige Klumpen unten an Pferdebeinen das Hufgeklapper.

Magisches Erleben

Das Kind weiss um sein «Als-ob» (die Flasche «schläft» nicht wirklich); aber was es ernst meint, ist das psychische Leben aller Dinge (nicht das physische!); damit meint das Kind die Fähigkeit, etwas zu wollen und zu bewirken. Jede Bewegung, auch die mechanische, wird aus einem Wollen heraus verstanden, also müssen die bewegten Dinge auch Wirkungen hervorbringen.

Das Kind nimmt zwar *objektiv* wahr, es deutet das Wahrgenommene aber um, entsprechend seinem subjektiven Erleben. Objekt, Wahrnehmung und subjektives Erleben bestehen friedlich nebeneinander!

Die Welt besteht aus wollenden, handelnden und bewirkenden Wesen – wie das Kind selbst ist und sich erfährt. Und die Einstellung zu den Dingen ist eine *personale* und keine sachliche. So redet das Kind mit Sonne, Wind und Steinen, Baum, Puppe und Tisch wie mit sich selbst oder mit andern Menschen. Es liebt, fürchtet oder schilt sie.

Reste davon finden wir ja auch in unserer Sprache: die Quelle murmelt, der Bach plaudert, das Meer wütet oder ist zornig.

Gleichzeitig mit dieser aktiven und produktiven Phantasie (man denke nur an die vielen Neologismen!) zeigt das Kind zwischen zwei und fünf Jahren aber auch eine äusserst *aktive Rezeptivität*, wenn man an die leidenschaftliche Begeisterung denkt, mit der sich Kinder Märchen und Geschichten erzählen oder sich etwas vorsingen oder vorspielen lassen.

Märchen

Legende

Wohl kein Alter hat soviel Sinn und Begeisterung, mithin soviel unbewusstes Verständnis für das *Märchen*, dem wir uns im folgenden kurz zuwenden wollen (Lit. Max Lüthi und K. Bettelheim vor allem); denn das Märchen, dessen Form, Stil und Inhalt so sehr dem Kind im magischen Alter entspricht, wirkt prägend. (Max Lüthi vergleicht zunächst die *Legende*, der es um das *Wunderbare* geht, und die *Sage*, die auf das «ganz Andere» (das Jenseitige) gerichtet ist, mit dem Märchen, das geheimnisvoll und voller Magie ist.)

«Das Märchen bleibt uns rätselhaft, weil es wie absichtslos das Wunderbare mit dem Natürlichen, das Nahe mit dem Fernen, Begreifliches mit Unbegreiflichem mischt, so, als ob dies völlig selbstverständlich wäre.»

lage

1. Merkmal: Die Jenseitigen und das Wunderbare sind dem Märchen – wie dem Kind – nicht fragwürdiger als das Alltägliche. Diesseits und Jenseits liegen hautnah beisammen, bzw. sind überhaupt nicht getrennt. Das nennt Lüthi die «Eindimensionalität». – Der Märchenheld ist ein Handelnder, nicht ein Reflektierender (wie das Kind). Er hat weder Zeit noch das Bedürfnis, sich über Seltsames zu wundern. Er weiss nicht, woher die Wunderwesen kommen und fragt auch nicht danach. In psychologischer Interpretation heisst das: er handelt unbewusst – immer (wie das Kind).

Als 2. Merkmal nennt Lüthi die Flächenhaftigkeit des Märchens, d. h. den Mangel an Tiefendimension: die Figuren sind mehr Schemen, unkörperlich, ohne Innenwelt, ohne Umwelt. Es fehlt die Beziehung zur Vor- und zur Nachwelt, d. h. zur Zeit überhaupt. Der Märchenheld altert überhaupt nicht.

Dies alles könnte man beinahe ebensogut vom Kind zwischen zwei und fünf Jahren aussagen; vor allem trifft die Charakterisierung genau auf die flächenhaften Zeichnungen dieses Alters zu, mit ihren steifen, geometrischen Umrissen, wo Beziehung und Kontakt höchstens durch ein Nebeneinander angedeutet sind. Zwar fehlt es dem Kind nicht an Gemüt und seelischer Tiefe (fehlende «Tiefendimension» im Märchen), aber es ist sich dieser inneren Vorgänge nicht bewusst. Vor allem kann es gefühlsmässig noch *wenig differenzieren*: Ein Mensch ist gut oder böse, so wie im Märchen der Held eindeutig richtig handelt und zum Beispiel die Bösewichte falsch, beide mit mechanistischer Eindeutigkeit.

Die Jenseitigen tauchen im Märchen genau dann auf, wenn sie nötig sind – genau wie im magischen kindlichen Denken die Dinge sich wunschgemäss arrangieren –, das gleiche geschieht in den *Träumen*.

räume

Wir sehen die enge Verwandtschaft Kind – magisches Denken – Phantasiespiel – Märchen – Traum (und begreifen Piagets Buchtitel «Nachahmung, Spiel und Traum»).

Im Märchen «klappt» alles, so wie man es sich eben nur ausdenken oder träumen kann, indem man die Wirklichkeit grosszügig negiert.

Dazu ein *Beispiel*:

Ein schon fast sechsjähriger Bub erklärt seinem Kameraden, dass die Vögel nachts in den Mond fliegen und am Morgen von dort zurückkommen. Auf die skeptische Warumfrage seines Freundes meint er einsichtig: «Es wäre einfach schön so.» Dieses Gespräch zeigt uns, dass die beiden gerade im Begriff sind, die Grenze zwischen magischem und Realitätsalter zu überschreiten.

Das Magische ist im Märchen entmachtet, auch beim Kind ist es nicht dämonisch, sondern spielerisch.

Ich greife im folgenden noch einige wenige Punkte heraus, die mir in unserem Zusammenhang wichtig erscheinen:

Das Märchen kennt weder eine Bindung an die Wirklichkeit noch

die Bindung an ein Dogma. Es fordert nichts, es deutet und erklärt nichts, es schaut nur und stellt dar. «Diese traumhafte Schau der Welt» ist sich selber so selbstverständlich, dass wir uns beglückt von ihm tragen lassen.

Das Märchen zeigt aber keineswegs mühelose Befriedigung primitiver Wünsche (dass es das nicht gibt, hat das Kind mittlerweile auch erfahren). Es stellt vielmehr den Helden vor grosse Aufgaben, schickt ihn in ferne Gefahren (fern heisst zukünftig, in der Vorstellung des Kindes). Er muss ins *Abenteuer an sich* (dieses «an sich» ist wichtiger als das Endziel, zum Beispiel die Hochzeit mit der Prinzessin). Das Märchen schenkt nicht Dinge, sondern Möglichkeiten. Das Märchen will *Wesentliches* darstellen, nicht Wirklichkeiten.» Das Märchen ist *symbolische Dichtung*. «Aber nur in dem weiten Sinn, in dem alle Dichtung symbolisch ist: das Besondere, von dem es erzählt, meint nicht nur sich selber; ein Allgemeines birgt und offenbart sich in ihm. Mit dem Schweinejungen und der Prinzessin meint das Märchen nicht nur einen Schweinejungen und eine Prinzessin, sondern zugleich Menschen überhaupt. Die Krankheit ist nicht nur Krankheit, sie deutet auf Leiden schlechthin. Bei der Errettung eines Mädchens vor dem Tod durch den Drachen erlebt der unbefangene Hörer gewiss zunächst eben diesen äusseren Vorgang nach, aber in dem äusseren Bilde wird ihm zugleich seelisches Geschehen zum Gesicht (Bild). Not und Befreiung der Menschenseele, Macht und Ohnmacht ungeheurer triebhafter Gewalten können sich in solchen Bildern aussprechen. Zugleich lebt in ihnen dumpfe Rückerinnerung an grausame Opferriten, es schwingt mit das Verhältnis des Menschen zur dämonischen Natur – aber auch sein Verhältnis zu anderen Menschen. Und der Hörer spürt – je nach seiner inneren Situation – etwas von diesem oder dieses alles. Unbewusst oder halbbewusst ist ihm das geschaute Bild nicht nur *Schau-Bild*, sondern zugleich auch «*Bild für ...*» (eben Symbol!). Erst wenn das Bild voll bewusst gedeutet wird, ist die Dichtung zerstört.

Das Märchen ist also Symbol im eigentlichen Sinn, es ist Bild für den gemeinten Sinn. Das ist etwas anderes als das kindliche Phantasiespiel: Dort war das «Bild» (das Spiel oder einzelne Spielhandlungen) mehr stellvertretend für eine andere konkrete Wirklichkeit, also eher Zeichen für ... Das Spiel bewegt sich ganz auf der realen, subjektiven Ebene, das Märchen überschreitet diese Realität, es weist über das Vordergründige, Sinnlich-Zweckhafte hinaus, es «verbirgt und enthüllt» objektive Werte. – Dies letztere kann ein Kind noch nicht erfassen (und der Durchschnittsmensch?), aber das Bild, das Märchengeschehen – in diesem Stil dargestellt – weckt im Kind doch Ahnungen von dem Gemeinten. Märchen sind deutbar. Aber jede Einzeldeutung bedeutet doch auch wieder Verarmung und geht am Wesentlichen vorbei! Märchen sind des Individuellen entkleidet, so dass sie, in ihrer Abstraktion eben sehr vielfältig deutbar, bzw. letztlich unausdeutbar sind.

Bei diesen Gedanken fühlte ich mich plötzlich um einige Jahre und tief in den indischen Süden zurückversetzt, in den grossen Tempel von Madurai. Verwirrt von der Übermacht des Tempels und der Vielzahl der Figuren und ihren möglichen Bedeutungen fragte ich meinen indischen Begleiter, wie denn der einfache Mensch dies alles verstehen könne. Seine Antwort beeindruckt mich noch heute:

Jeder versteht von seinem Stand, seiner geistigen Stufe aus *etwas* davon, es gibt nicht eine richtige Erklärung. Alle haben recht. Auch *Bruno Bettelheim* (in seinem ausgezeichneten Buch «Kinder brauchen Märchen») ist überzeugt, dass das Märchen in einem viel tieferen Sinn als jede andere Lektüre «dort einsetzt, wo sich das Kind in seiner seelischen ... Existenz befindet». Die schweren inneren Spannungen des Kindes kämen im Märchen so zum Ausdruck, dass das Kind sie unbewusst verstehe und dass sie ihm – ohne Bewusstmachung und Interpretation – eine Hilfe bedeuten können.

Lebenshilfe

Das Märchen vermittelt dem Kind nötige «Anweisungen» für das Leben, zum Beispiel: Nur durch mutiges Kämpfen gegen scheinbar überwältigende Widrigkeiten kann es dem Menschen gelingen, einen Sinn zu erfahren. Das Märchen gibt nicht (oder nicht nur) Wunschbefriedigung, sondern es konfrontiert das Kind mit den menschlichen Nöten. Das Märchen ist verständlich durch Vereinfachung, Stilisierung, Typisierung. Das Böse ist im Märchen nicht ohne Faszination dargestellt, das versteht ein Kind bestens, denn es *will* manchmal böse sein. Die Moral des Kindes wird weniger dadurch gefördert, dass am Schluss die Tugend siegt, sondern dass der Held für das Kind am attraktivsten ist, so dass es sich mit seinen Mühen und Leiden identifiziert und schliesslich mit ihm triumphiert, wenn er belohnt wird. Das Märchen zeigt dem Kind auch, dass auch das Jüngste, das Kleine, der Arme, der Schweinehirt – bei genügender Anstrengung oder schicksalhaft – Glück und Erfolg haben kann. Damit ermutigt das Märchen.

Dass es im Märchen, bei den Abenteuern und Verwandlungen, die der Held durchmacht, immer auch um *Selbst- und Sinnfindung* geht, darauf hat speziell auch C. G. Jung hingewiesen.

Mit Eintritt in das *Schul- und Realitätsalter* wächst das Kind allmählich aus dem magischen Erleben heraus. Diese Phase bringt uns kaum Neues für das Symbolerleben/Verständnis. In der Pubertät hingegen brechen oft wuchtige Symbolerlebnisse aus dem jungen Menschen heraus – oder: fallen in ihn hinein. Das Unbewusste bricht oft unvermittelt und erschütternd ins Bewusstsein durch und macht durch seine Unerwartetheit, Macht und Neuartigkeit die Intensität des Erlebens dieser Lebensphase aus. *Annemarie Häberlin*

Haben sie keine Geschenkidee?

Wir wüssten eine für Sie!

Abonnieren Sie für Ihre Kollegen, Verwandten und Freunde die Schweizerische Lehrerinnenzeitung.

Administration Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung, Postfach, 8026 Zürich
