Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 32 (1922)
Heft: 6

Artikel: Kind und Künstler
Autor: Guyer, Walter
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788881

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: 12.12.2025

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

Kind und Künstler.

Von Dr. Walter Guyer, Horgen-Zürich.

Vor nicht zu langer Zeit hätte man eine Zusammenordnung von Kind und Kunst für paradox gehalten. Der Abstand der kindlichen Betätigung von der künstlerischen schien jedes Vergleiches zu spotten: die eine in völliger Unzulänglichkeit kaum der Beachtung wert, die andere in höchsten Sphären schwebend, nur der Auslese geistiger Entwicklung zugänglich. — Heute ist, zwar noch nicht das allgemeine, wohl aber das pädagogische und psychologische, auch das philosophische Interesse dem Kinde in hohem Masse zugewandt. Rousseau und Pestalozzi schon haben Pfade in das vorher völlig dunkle Gebiet der Kindesforschung gebahnt, die zu Strassen zu erweitern sich anschicken. Man setzt nicht nur alle Seiten geistigen Lebens schon im Kinde voraus, sondern man anerkennt es als eine in seiner Weise sittliche Persönlichkeit, man betrachtet besonders sein Gestalten in Sprache und bildlichem Ausdruck gern als dem künstlerischen Schaffen verwandt.

In der Tat sind gemeinsame Merkmale in künstlerischer und kindlicher Auffassung der Dinge, in ihrer sprachlichen, bildlichen und auch musikalischen Wiedergabe vorhanden. Ja man könnte sagen, das Kind steht in der gesamten Konzeption der Welt, in seiner innern Regsamkeit dem Künstler näher als der erwachsene Mensch, der im Alltagstreben von den Dingen nur nimmt und wahrnimmt, was ihm nützt. Dennoch geht es nicht an, Kind und Künstler etwa einander gleichzusetzen. Gerade die verwandten Züge in ihrem Verhalten und Schaffen weisen unmittelbar auf fundamentale Unterschiede hin, die festzuhalten nicht nur von theoretischem, sondern von praktisch-pädagogischem Interesse ist.

Ein kurzer Blick auf einige Punkte, die Kunst als solche betreffend, mag hinführen zu einigen mir wichtig scheinenden Tatsachen der Gemeinsamkeit und des Unterschiedes in kindlichem und künstlerischem Erlebnis und Ausdruck.

Aus der theoretischen Betrachtung des künstlerischen Schaffens hat sich ein Begriffspaar herauskristallisiert, das besonders aus dem Gebiet der Malerei jedem bekannt ist: Impressionismus und Expressionismus. — Der Maler hat zum Gegenstand ein Äusseres, das er nachbildet, z. B. eine Landschaft. Selbst wenn er innere Zustände, Gedanken, Gefühle darstellen will, muss er sie an einen

äussern Gegenstand oder an eine Gruppe von Dingen heften. Die Darstellung nun kann ein getreues Abbild des äusseren Gegenstandes, dessen blosse Wiedergabe sein. Der Ausdruck ist dann eigentlich der wiederholte, reproduzierte Eindruck. Jede Einzelheit ist im Bilde wiedergegeben, und dieses unterscheidet sich von der Photographie nur dadurch, dass das aufnehmende und wiedergebende Medium nicht eine tote Platte, sondern ein lebendiges Wesen ist. Diese den Gegenstand eigentlich kopierende Malerei ist der Grenzfall des Impressionismus (vgl. impression und expression). Dem Impressionisten ist der Gegenstand als solcher wichtig.

Anders jene zweite Richtung. Zwar gibt der Eindruck hier wie dort die Veranlassung zum künstlerischen Gestalten, und nicht nur die Veranlassung, sondern auch den Stoff. Aber dieser geht durch ein Erleben hindurch, das ihn umgestaltet. Das lebendige geistige Subjekt bringt die Eigenart seiner Betätigung zum bloss äussern Gegenstand hinzu, und der Ausdruck, das Kunstwerk, ist nun Offenbarung des lebendigen Innern. Wo der Gegenstand in seiner objekttiven Existenz ganz zurücktritt hinter dem Ausdruck des künstlerischen Empfindens, und eigentlich diesem nur den Anstoss zur Auswirkung gibt, tritt uns der Expressionismus in vollster Ausprägung entgegen.

Das Verhältnis dieser beiden Arten künstlerischer Darstellung näher zu betrachten, ist hier nicht unsere Aufgabe. Nur soviel sei bemerkt, dass da, wo beide Richtungen wirklich Kunst sind, die Gegensätze sich mildern, ja dass im eigentlichen Kunstwerk weder der blosse äussere Gegenstand, noch die innere Umgestaltung oder Vergeistigung zum Ausdruck gelangen, sondern dass Eindruck, Erleben und Ausdruck sich zu einer höhern Einheit verdichten, die nicht nur Schönheit als blosses Spiel der Phantasie, sondern höchste lebendige Wahrheit ist.

Für den Vergleich mit dem Kinde jedoch greifen wir auf die beiden unterschiedenen Kunstrichtungen zurück. Das Kind nämlich ist auf seine Weise ausgesprochener Expressionist; nicht etwa nur da, wo es sich „künstlerisch“ betätigt, sondern in seinem ganzen Verhalten, in Erleben und Ausdruck, in seiner ganzen Jugendzeit vom Erwachen seelischen Lebens bis weit ins Volksschulalter hinein. Darin jedoch scheint ein Widerspruch zu liegen. Denn einmal ist es ja die erste Aufgabe des erwachenden Bewusstseins, sich mit den Gegenständen der Aussenwelt vertraut zu machen, die Dinge in ihrer Mannigfaltigkeit kennen zu lernen. Eher also, sollte man meinen,

sei das Kind Impressionist; das Von-aussen-herein nehme seine ganze Geistestätigkeit in Anspruch, und keine wichtigere Angelegenheit als das genaue Erfassen der wirklichen Dinge fülle die Zeit der ersten Bekanntschaft mit der Welt aus.

In der Tat hat es das kindliche Denken und Fühlen immer mit Dingen zu tun, es geht ganz auf in der Festhaltung und Unterscheidung eines Gegenstandes vom andern. Ihm ist durchaus das Einzelne, Konkrete wichtig. Alles, was dem Kinde verständlich werden soll, stellt es, im wörtlichen Sinn als „Gegenstand", aus sich heraus. Sein Drang nach Vergegenständlichung lässt es aus der formlosesten Masse die undenklichsten Formen gestalten. Je einfacher ein Spielzeug, desto vielseitiger betätigt sich das Kind daran. So sehr haftet es am einzelnen Ding, dass abgezogene Regeln bei ihm völlig versagen, dass ihm das Gesetz nichts, die einzelne Erscheinung dafür alles ist. Sollen ihm abstrakte Vorstellungen, von den Dingen abgezogene gemeinsame Merkmale verständlich werden, so befasst es sie unter den ersten besten Gegenstand, der ihm irgendeine gefühlsmässige Ähnlichkeit mit jener Vorstellung, jenem Begriff darzubieten scheint. Gottfried Keller schildert im Grünen Heinrich, da wo er über seine frühesten Gottesvorstellungen berichtet (Kindheit, Erste Theologie) dieses Verhalten der kindlichen Denkweise höchst anschaulich:

„Wenn in der Dämmerung das Glöckchen läutete, so sprach meine Mutter von Gott und lehrte mich beten; ich fragte: Was ist Gott? ist es ein Mann? und sie antwortete: Nein, Gott ist ein Geist! Das Kirchendach versank nach und nach in grauen Schatten, das Licht klomm an dem Türmchen hinauf, bis es zuletzt nur noch auf dem goldenen Wetterhahne funkelte, und eines Abends fand ich mich plötzlich des bestimmten Glaubens, dass dieser Hahn Gott sei. Er spielte auch eine unbestimmte Rolle der Anwesenheit in den kleinen Kindergebeten, welche ich mit vielem Vergnügen herzusagen wusste. Als ich aber einst ein Bilderbuch bekam, in dem ein prächtig gefärbter Tiger ansehnlich dasitzend abgebildet war, ging meine Vorstellung von Gott allmählich auf diesen über, ohne dass ich jedoch, so wenig wie vom Hahne, je eine Meinung darüber äusserte. Es waren ganz innerliche Anschauungen, und nur wenn der Name Gottes genannt wurde, so schwebte mir erst der glänzende Vogel und nachher der schöne Tiger vor."

Und wie sich das Denken des Kindes in der Unterscheidung einzelner Dinge erschöpft, so haften auch seine Gefühle an einzelnen Gegenständen. Wie diese wechseln und sich ablösen, so machen die Gefühle einander rasch Platz, sie erstrecken sich nicht auf grössere Zusammenhänge, dehnen sich nicht, wie beim Erwachsenen, zu eigentlichen Stimmungen aus, die alles andere für längere Zeit zurückdrängen können. Ein Gefühl der Erhabenheit beim Anblick des

Sternenhimmels, beim Gedanken an die Unendlichkeit der Welt, ein eigentlich religiöses Gefühl hat in der kindlichen Seele noch keinen Platz.

So lebt denn allerdings das Kind in der Welt der Dinge. Von der Umgebung erhält es die Anregung für seine Betätigung, und zu Gegenstand muss ihm alles werden, wenn es ihm nicht unverständlich bleiben soll. Aber die Dinge der kindlichen Vorstellung sind nicht die wirklichen Gegenstände in ihrer objektiven, erschöpfenden Existenz. Das Kind schafft sich anhand des äussern Gegebenen seine Dinge. Der subjektive Anteil am Zustandekommen seiner Bilder und Gegenstände überwiegt. Vom Standpunkt einer sogenannten geistigen Ökonomie wäre es ein Umweg, wenn die äussern Dinge nicht auf schnellste und kürzeste Weise ins Inventar des Bewusstseins eingereiht würden. Das kindliche Verhalten aber gleicht eher einer Zurückweisung der Dinge mit all ihren Bestimmungen, es ist die subjektive Umgestaltung anhand weniger wirklicher Eigenschaften, die vorweggenommen und zur Konstruktion neuer, der kindlichen Eigenart entsprechender Gebilde verwendet werden. Darin liegt deutlich der Hinweis auf die wahre, nicht mechanische Ökonomie des geistigen Lebens: dass uns nämlich alle die möglichen Gegenstände der ausgebildeten Erkenntnis nicht als fertige Gebilde ins Bewusstsein fallen, sondern dass dieses sie allmählich aus seiner Reichhaltigkeit heraus im Verein mit der äussern Einwirkung zum objektiven Weltbild gestaltet.

Worin besteht nun im Genauern das subjektiv-expressionistische Verfahren des Kindes. Was nimmt es von den Dingen, und was tut es hinzu? Die erste Frage lässt sich allgemeingültig beantworten, die zweite richtet sich nach der individuellen Eigenart, nach dem, was Milieu und Vergangenheit bestimmen. — Wie das Kind am Einzelnen hängt, so nimmt es vom Gegenstand einzelne Erscheinungsweisen. Was ihm gerade in auffallender Äusserung entgegentritt, imponiert ihm, weil es sein Denken in Anspruch nimmt, ausfüllt. Das sinnlich Wahrnehmbare als einzelne Erscheinungsweise des Dinges ist aber nicht dessen Wesen, das, was sich erhält im Wechsel des äussern Kleides. Nach dem Beharrenden fragt das Kind nicht, die gerade vorhandene Erscheinung ist ihm das Ding selbst. So oft jene wechselt, in eine andere übergeht, so oft entsteht ein neues Ding. Die Dinge verwandeln sich ineinander. Das Kind, das Leben in alles zaubert, lässt aus allem alles werden. Seine Welt hat ein Bilderbuchdasein, selbständig nebeneinander stehen ihre

Teile, und unbekümmert um den tatsächlichen Zusammenhang gehen sie ineinander über. Das Märchen in der Struktur seines Gedankenganges ist der reine psychologische Ausdruck kindlichen Erlebens. Es kann „einer mit seiner Knabeneinfalt hingehen und die Dinge umgestalten", während später die Dinge in ihrer Mannigfaltigkeit, ihrem unabänderlichen Sein und Wirken den Einzelnen festhalten und nötigen.

So verwandelt das Kind schon im Erleben, in der Anschauung, im Denken und Fühlen das wirkliche Ding oft in eine Illusion. Ein hervorstechendes Merkmal am Gegenstand genügt zur Wiedererzeugung, zum Wiederauflebenlassen ähnlicher, irgendwo und irgendwann erlebter Zustände und Handlungen. Darauf beruht die Unzuverlässigkeit der Kinderaussagen. Und freilich leistet dieses für unsern Begriff ungenaue Erfassen der wirklichen Dinge und Handlungen einer noch grössern Ungenauigkeit in der Reproduktion Vorschub. Die kindliche Mitteilung in Sprache und Zeichnung ist für uns eine kritiklose Wiedergabe empfangener Eindrücke, kritiklos in dem Sinn, dass sich das Kind keine Rechenschaft gibt, ob andere sich ein Bild davon machen können, was es erlebte. So überraschend oft die Beobachtungsschärfe an Kindern auffällt, so sehr betrifft diese meist nur einzelne Merkmale und Erscheinungsweisen. Allerdings kann die Gesamtheit der von vielen Kindern z. B. in einer Klasse beobachteten Einzelheiten zu einer wertvollen Synthese führen, wobei das Verdienst der Induktion der Tätigkeit der Schüler zufällt.

Die bisherigen Beobachtungen werden belegt durch vielfache Feststellungen an Kinderzeichnungen und freien Aufsätzen, durch Beobachtung kindlicher Äusserungen und Erzählungen. — Die meisten Kinder zeichnen sehr gern, viele leidenschaftlich, aber fast ausschliesslich aus dem Gedächtnis. Lässt man ein Kind, das noch nicht durch verständnislose Kritik verdorben ist, ein Pferd, einen Mann zeichnen: In unbefangenster Weise produziert es aus dem Gedächtnis drauf los, ohne sich nur irgendwie um die Wirklichkeit zu kümmern, die ihm Menschen und Pferde genug zur Verfügung stellen würde, wenn es sie nur ansehen wollte. Ganz aus seinem Innern, aus der Vergangenheit heraus schöpft es mit aller Ruhe und Selbstsicherheit das, was es tatsächlich erfasst hat.

Was nun zeichnet es von den Dingen? Kerschensteiner, in seiner „Entwicklung der zeichnerischen Begabung", nennt es ein Schema im Gegensatz zum anschaulich Gegebenen, und Stern, in seiner „Psychologie der frühen Kindheit", beruft sich auf ihn. D. h.,

eine Art Begriff vom Ding soll das Kind darstellen, das Symbol von etwas Gemeintem, das Schema etwa im erkenntnistheoretischen Sinne Kants, das die Vermittlung zwischen Anschauung und Begriff vollzieht. Vom Menschen z. B. zeichnet das Kleinkind Kopf, Beine, Arme, wobei die Anordnung oft ganz beliebig ist, die Extremitäten als blosse Striche in der Luft hängen, der Kopf als Rundform unten, die Füsse oben sein können. Viel später noch, wenn alle Teile (Rumpf, Augen, Mund, Hände usw.) erfasst sind und wiedergegeben werden, stehen sie immer noch im blossen Nebeneinander, in falschem Zusammenhang, Kopf von vorn, Rumpf von der Seite, Arme von vorn und Füsse von der Seite usw. Ein Schema ist allerdings vorhanden, aber nicht als Zusammenfassung des Wesentlichen, als Grundform der Sache, sondern als Nebeneinander von Teilen, die einzeln erfasst und einzeln dargestellt werden. Dieser Grundzug kindlicher Geistesbetätigung findet sich in allen unbeeinflussten Kinderzeichnungen; für die kindliche Raumvorstellung im besondern ist er nachgewiesen durch Untersuchungen im psychologischen Institut der Universität Zürich (G. F. Lipps).

So tritt denn durchgängig im kindlichen Erleben das Objekt in seiner vielseitigen Wirklichkeit zurück hinter der subjektiven Gestaltung. Für alles, was dem Kind entgegentritt, erlässt es sofort ein Aufgebot seiner ihm schon zur Verfügung stehenden Bilder, seiner schon einmal vollzogenen Betätigungen; aus seiner Vergangenheit heraus also gestaltet es seine Gegenstände, und wie ihm äusserliche Merkmale, entlehnt von den wirklichen Dingen, dafür genügen, so sind auch seine sprachlichen, zeichnerischen, malerischen (und musikalischen) Ausdrucksprodukte höchst skizzenhafte Schemata, skizzenhaft im expressionistisch-subjektivsten Sinn. Dürfen so zwar seine Darstellungen keinen künstlerischen Wert beanspruchen, so ist sein Verhalten nichtsdestoweniger künstlerisch: Es sieht sich durch ein ihm Entgegentretendes innerlich gehoben und zu eigener Betätigung veranlasst; es schafft aus seiner innersten Regung heraus anhand des äusseren Reizes seine Dinge, die es ausser sich stellt, zu Bild oder Sprache gestaltet. Wie der Künstler haucht es sein eigenes Leben hinein in das äussere Geschehen, und die Dinge treten ihm so, mit seinem eigenen Leben begabt, wieder entgegen. Die kritische Sonderung dessen, was nur dem äussern Ding angehört, von dem, was das Subjekt hinzubringt, würde das künstlerische Empfinden ebensosehr zerreissen, wie sie dem kindlichen Erleben fremd ist. Kind und Künstler stehen so über der äussern Notwendigkeit, beide,

indem sie die Seele über ihren Gegenstand, das Innere über das Äussere herrschen lassen.

Darin aber besteht nun die grosse Kluft zwischen Kind und Künstler, dass das erstere die Dinge in ihrer wahren Gestalt noch gar nicht kennt, der zweite sie als Gegenstände in ihrer nackten Wahrheit überwunden hat. Das Kind kennt nur das Äussere, Einzelne, nicht die Beziehung, das Verhalten der Dinge zueinander, das, was ihr Wesen ausmacht. Der wahre Künstler, so expressionistisch sich seine Werke ausnehmen, muss durch die äussere Notwendigkeit der Dinge hindurch gegangen sein, um sie mit der Macht des Geistes verklärt zu höherer Wahrheit zu erheben. Kehrt er sich nicht an die äussere Wirklichkeit, benützt er nur einzelne ihrer Merkmale zur Andeutung eines Etwas im Bilde, so ist er nicht Künstler, auch nicht Kind, sondern kindisch, und darum nicht mehr Künstler, weil er von einer seinsollenden Stufe auf eine frühere zurückfällt.

Der Impressionismus, als gänzliche Bestimmtheit durch den äussern Gegenstand, ist das Durchgangsstadium vom Kind zum Künstler. Er ist die geistige Stufe der Masse, die im Alltag an den äussern Dingen zu kleben verurteilt ist. Als Grenzfall der Kunst hat er daher auch die gewöhnliche Meinung für sich, die im Bild, im Lied die banalsten Dinge und Kleinigkeiten am meisten begrüsst und sehen will.

Für die Pädagogik erhebt sich die Forderung, von der Eigenart kindlichen Erlebens überzuleiten zunächst zum Erfassen der wahren Gestalt der Dinge. Diese Aufgabe füllt eigentlich alles schulmässige Wirken aus. Der Übergang von der Subjektivität zur Objektivität im Kind ist jedoch heute noch mehr ein Problem als klare Pädagogik. Fast alle Didaktik orientiert sich an der Sache, am Wissensobjekt, am äussern Ziel. Die von aussen diktierte Notwendigkeit aber zerbricht häufig die kindliche Gestaltungsfreude und untergräbt den künstlerischen Zug im Kind auf immer. Anderseits ist die Pädagogik nicht experimentelle Psychologie. Der bloss auf das Subjekt bedachte, unterrichtende Psychologe schwimmt in der uferlosen Vielseitigkeit kindlicher Betätigung und erhebt diese nie zu objektiver Betrachtung und Gewöhnung. Es ist klar, dass im Beginn des systematischen Unterrichts die Eigenart des Subjekts, die psychologische Rücksicht im Vordergrund zu stehen hat, und dass nach oben von selbst das Erkenntnisobjekt, die in der Sache begründete logische Notwendigkeit hervortritt. In der Elementarschule dringt das, was ich psychologische Besinnung nennen möchte, in Lehrmitteln und Lehrweise

mehr und mehr durch; aber schon auf der Mittelstufe der Volksschule ist man in Verlegenheit, wie Kind und Stoff in die rechte lebendige Beziehung gebracht werden sollen. Die Rücksicht auf die nach oben sich immer mehr verdichtende Wissenstyrannei lässt deutlich eine Unentschlossenheit über logische und psychologische Vereinbarung sowohl in Lehrweise als in Lehrmitteln erkennen.

Eine wirklich organische Entwicklung vom kindlich subjektiven Erleben zur Durchdringung der objektiven Welt, nicht bloss zum Haftenbleiben an der Materie, setzt voraus, dass überall im Bildungsprozess zu Ziel und Methode, den äussern Faktoren, noch die rechte psychologische Besinnung trete.

Der Neurose entgegen?

(Märchen und Träume eines kleinen Buben.)

Von Dr. med. E. Oberholzer, Zürich.

Ein fünfjähriger Bub erzählt der drei Jahre älteren Schwester eines Morgens das folgende, selbst erfundene Märchen:

„Der Teufel und der Schullehrer."

„Es war einmal ein Schullehrer, der hatte viele Schüler. Einen schlug er immer und war mit ihm gar nicht zufrieden. Einmal packte er ihn an den Haaren. Da flogen dem Buben Haut und Haare weg. Da lief der Bub davon, und als er auf der Strasse war, da wurde er ein liebes Mädchen, das der Lehrer einmal in der Klasse hatte. Dann wollte man den Lehrer strafen, weil er den Buben so geschlagen hatte. Als man ihn aber prügeln wollte, ist er durchgebrannt und sah in der Erde eine Türe. Die hat er aufgehoben und stieg eine Treppe hinunter. In der Erde kam er in ein grosses Zimmer, und da war er in der Hölle. Es kam sofort der Teufel und sagte: „Jetzt habe ich dich, du Schelm." Da flehte der Lehrer ihn an, und weil er ein paar Zaubereien wusste, liess ihn der Teufel zuerst am Leben. Einmal aber gab der Teufel dem Lehrer eine Brille, und diese Brille machte, dass er eine Pfanne für sein Bett ansehen musste. Da stieg der Lehrer in die Pfanne, und der Teufel machte den Deckel zu. Da begann er ihn zu kochen, tat aber das Blut in eine andere Pfanne. Die Haut, die zog er ab und liess sie trocknen, und das Fleisch, das ass der Teufel. Das Blut nahm er sich zum Dessert. Später, als er alles gegessen hatte, zog er des Lehrers Haut an und ging die Treppe hinauf, durch die der Lehrer herunterkam. Da meinten die Leute, der Lehrer komme und prügelten ihn durch. Nachher warfen sie ihn ins Feuer, wo er verbrannte. Und zuletzt, als man die Asche herausnahm, da sah man ein weisses Papier mit schwarzer Tinte. Auf dem stand: „Teufel hat die Welt so wüst gemacht, aber er verbrannte." Nachher sahen sie ein schönes rotes Papier, auf dem stand: „Der liebe Gott wird bald kommen und euch