

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 28 (1941)
Heft: 5: Das Bild im Unterricht

Artikel: "Augen, meine lieben Fensterlein..."
Autor: Lüchinger, Adelrich
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527223>

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: 25.01.2026

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

Wir haben uns vorzustellen, dass die Appenzeller absichtlich die Letzi unbesetzt hielten, um beim Rückzug der Feinde aus dem Hinterhalt um so wirksamer hier angreifen zu können.

Der Vordergrund würde Gelegenheit bieten zur detaillierten Gestaltung einiger Krieger, die hastig über das Hindernis klettern. Zwar wäre das eine unbedeutende Episode aus der Schlacht, wie denn auch Szenen aus dem Nahkampf nicht eine wesentliche Bereicherung wären.

Wie bei Morgarten, am Stoss, am Rautiberg das Gelände und dessen strategische Ausnutzung in der Vorstellung wesentlich war, so liegt das Typische bei der Schlacht bei Sempach im Ankämpfen der Keilform der Eidgenossen gegen die Mauer der Oesterreicher. Diesen Vorgang graphisch klar darzustellen, schien mir wichtiger als die Winkelriedszene. Möge sie verbürgte Tatsache oder Legende sein, sie waren alle Winkelriede bei Sempach. Ihre Gesinnung sei uns ewiges Vorbild!

Eine hier wiedergegebene Skizze aus der Entwicklungsreihe von Vorstudien vermag am besten meine Worte zu erläutern. Wenn ein Entwurf aus der Frische des Erlebens geboren und auf dem kürzesten Wege mit einer gewissen Erregung aus der Hand fliesst, wird er von nachfolgenden Bearbeitungen an Ausdrucks Kraft selten mehr erreicht noch überboten. Der Landschaftsmaler muss eine Gewitterstimmung in wenigen Augenblicken erfassen, obwohl er kaum so rasch malen kann, als sie andauert; dafür wird er sich auch nicht in Einzelheiten verlieren, sondern das Große — Ganze im Auge behalten.

Das „fertige Bild“ sollte auf Wunsch gewisser Lehrer von Schülern in reicher Detailgestaltung viel erzählen, aber meistens leidet auf Kosten dieser Forderung der künstlerische Gehalt und die Lebendigkeit der Darstellung. Warum muss aber auch alles mit dem Verstande allein gesehen sein? Dürfen nicht einmal das Gefühl und die Phantasie angeregt werden?

A. M. Bächtiger, Maler.

„Augen, meine lieben Fensterlein . . .“

Es bereitet jeder Mutter herzliche Freude, wenn sie bemerkt, wie ihr kaum vier Wochen altes Kind sie ins Auge fasst und sie anschaut. Bisher irrten des Kindes Aeuglein ziellos und ungeordnet, ganz zufällig in der neuen, unbekannten Welt umher. In diesem Alter „lernt“ das Kind bereits beide Augen auf einen Punkt einzustellen: es „fixiert“. Aehnlich verhält es sich mit dem Lauschen und Hören, mit dem Wahrnehmen von Schall und Klang. Zwar erst wesentlich später verrät uns der Gesichtsausdruck des Kindes, dass es hört, dass irgendein Wechsel von Stille und Lärm das Kind aus seiner Ruhe aufweckte, vielleicht sogar aufschreckte.

So nimmt das Kind allmählich Kenntnis von seiner Umgebung, indem besonders Auge und Ohr — selbstverständlich auch Geschmack, Geruch und Tastsinn — die Ein-

drücke der Aussenwelt vermitteln, wobei sich diese durch stete Wiederholung dem kindlichen Erfassungsvermögen entsprechend vertiefen und einprägen. Dienend stehen bald auch die Muskeln in Bereitschaft, dem erwachten Seelenleben Ausdruck zu verleihen. Mit vier Monaten greift das Kind bewusst nach Gegenständen, hebt selbstständig den Kopf und bemüht sich aufzusitzen, möchte . . . stehen und später gehen. Visuelle, akustische und motorische Wahrnehmungen und Aeusserungen des Kindes lassen sein geistiges Wachstum erkennen, vorausgesetzt, dass normale geistige Anlagen mit dem körperlichen Wachsen Schritt zu halten vermögen. Es entwickelt sich die aktive Einstellung auf bestimmte Umweltreize, wobei Sehen, Hören und Tasten immer mehr in den Dienst spielerischer Betätigung treten. In der

langen Kette aller Faktoren, die den Aufbau der Wahrnehmungswelt beeinflussen und stark fördern, steht auch das Bild in seinen verschiedenen Formen und Möglichkeiten.

Die Entwicklung der Bildauffassung durchläuft beim kleinen Kinde vornehmlich drei Stufen. Zunächst hantiert das Kind mit Bildern in gleicher Weise wie mit andern Spielzeugen, Papieren und dergleichen. Aber schon zu Anfang des zweiten Jahres beginnt das kleine Menschlein die Bilder zu betrachten. Ausdruck und Gebärde des Kindes zeigen, dass es das Bildwerk „erkennt“. Doch verhält es sich auf dieser Entwicklungsstufe den Bildern gegenüber so, als ob die Abbildung das wirkliche Ding wäre. Das Kind spricht mit den auf dem Bilde dargestellten Menschen und Tieren und unterhält sich mit ihnen. Ein weiterer Entwicklungsschritt — gegen das dritte Lebensjahr — führt zur Erfassung der Darstellungsbeziehung. Erst jetzt wird das Bild in seinem Abbildungscharakter erkannt. Das Kind merkt und erkennt, dass das Bild nicht der Gegenstand selbst ist, sondern dessen Abbild, vielleicht Spiegelbild, oder „Ab“-Zeichnung.

Es wurde versucht, die Bedingungen und Leistungen kindlicher Bildbetrachtung zu erfassen und zu verwerten. Verschiedene Methoden stellen die Bildauffassung schon im vorschulpflichtigen Alter in den Dienst der Intelligenzprüfung. Doch sind die Erlebnisse der Kinder beim Betrachten von Bildern recht verschieden, vielgestaltig und oft derart verwickelt, dass diese Testmethoden kaum zu eindeutigen Ergebnissen führen. Das Kind verhält sich Bildern gegenüber eben anders als der Erwachsene. Es erlebt Bilder nicht so sehr passiv aufnehmend, als vielmehr aktiv und phantasievoll. Je nach seiner affektiven Grundhaltung vermittelt ihm ein Bild Anknüpfungspunkte für innere Phantasiespiele, denen es bei der Bildbetrachtung sprachlichen Ausdruck gibt. Wie bedürftig die sprachliche Ausdrucksmöglich-

keit manchmal sogar noch im Schulalter ist, zeigen die Erfahrungen der ersten Schulwochen, wo die Kinder bewusst zur Bildbetrachtung herangezogen werden, um durch Schauen und Vergleichen ihr Sprachgefühl zu wecken und zu fördern. Derartige Bildbetrachtung ist zwar noch Anschauung nach recht einfachen Begriffen. Dennoch gibt sich das Kind nicht in allen Fällen frei und ungehemmt. Es fasst den Bildinhalt nie vollständig auf, sondern trifft entsprechend seiner Grundhaltung eine Auswahl. Dieses Wenige genügt aber doch, seinen Gedankenkreis anzuregen, um das Gesehene im Sinne eines persönlichen Erlebnisses umzu-deuten und zu ergänzen. Vielfach besteht nur eine lose Bindung an das wirklich Dargestellte. Vieles wird übersehen, manches hinzugedichtet. Darum begnügt sich das Kind oft lange mit dem gleichen Bild, ohne dass es ihm verleidet: stets kann etwas Neues herausgehoben oder hinzugefügt werden. Dieses Verhalten geht nur langsam, d.h. im Laufe der Jahre in die wirklichkeitsnahe, sachliche Auffassungsweise des Erwachsenen über.

Aus den ansteigenden Stufen der Beziehungen des Kindes zum Spielzeug, zur Bilderkunst (später zum Schriftgut) ergibt sich auch der allgemein erzieherische Wert des Bilderbuches. (Ein Kapitel für sich, das, wie gelegentlich recht unpassende „geschenkte“ Bilderbücher beweisen, einer Kritik würdig wäre!) Das gute, dem kindlichen Erfassungsvermögen angepasste, künstlerisch gestaltete Bilderbuch regt mächtig an und bildet weiter. Es stärkt Vorstellungskraft und Ausdrucksweise und wird neben dem geschmackvollen Kinderfries ein nicht zu unterschätzender Wegbereiter für die Schulfibel. Diese soll ja die Brücke schlagen vom Bilderbuch zur Jugendschrift und damit zum Lesen überhaupt. Drum muss aus dem Bild und dem beigefügten Schriftsatz des Kindes Leben und Erleben zu ihm sprechen. Die Fibel möchte und sollte das

Kinderbilderbuch im wahrsten Sinne des Wortes sein, sowohl in der Stoffauswahl wie in der bildlichen und sprachlichen Ausgestaltung, um so zur Selbsttätigkeit im Lesen und Schreiben anzuregen. Vor allem darf die bildliche Ausgestaltung der Fibel nicht hinter der Lebensstufe des sechsjährigen Kindes zurückstehen, das nicht mehr von Dingen als solchen, sondern vom Geschehen und dessen Trägern gefesselt wird oder gefesselt werden sollte.

Auf der Elementarstufe macht man zwar oft die Feststellung, dass die Kinder beim Bildunterricht vorerst nur Menschen, Tiere, Häuser, Bäume usw., also nur Dinge sehen, und von den Zusammenhängen, wie sie das Bild darstellt und wiedergeben möchte, nichts berichten. Oftteres Ueben führt aber auch hier bald zu merklichen Fortschritten, die sich nicht nur im besseren Erfassen des Bildinhaltes, sondern auch in der gefälligeren sprachlichen Ausdrucksform bemerkbar machen. Dabei regt manchmal ein kleiner Hinweis des Lehrers die Kinder rasch zum richtigen Bildbetrachten an. Es genügt eben nicht, im Unterricht einfach Bilder zu zeigen, um unbekannten oder behandelten Unterrichtsstoff dem Kinde näher zu bringen, zu verdeutlichen oder daran anzuknüpfen. Der Bildunterricht soll zur Erziehung der Beobachtungs- und Erinnerungstreue beitragen, da bei Bildern ein Korrigieren und Nachprüfen der eigenen Leistungen durch die Kinder besonders leicht ist.

Bildbesprechungen mit Kindern wickeln sich anfänglich recht kunterbunt ab. Die nachfolgenden Beispiele zeigen, wie die Kinder wahl- und planlos bald dieses und jenes erkennen, aufgreifen und melden, eben das, was ihnen beim Ansehen des Bildes „in den Sinn kommt“.

Bild I: „Frühling auf dem Lande“ — Künstlersteindruck Nr. 60 der Graph. Werkstätten Gebr. Fretz A.-G., Zürich. Auseinandersetzungen der Kinder anlässlich der Betrachtung dieses Bildes:

1. Klasse: En Bach — en Pflueg — zwei Meitle wo tüend bluemle — Henne — e Hus — wo d'Mutter Wösch an Bode abebeit — Böm — Vögeli uf em Bom obe — e Ross mit emene Wage — Henne im Acker inne — zwo Fraue im Acker inne — wo e Frau Stei ufllest — de Garte — Berg — wo e Meitli und en Bueb en Wage züched — e Wiese mit Blüemli — wo de Bueb goopet mit de Hünd — d'Kirche — e Hennehüsli — e Brugg — Gäns — Henne — de Säntis — e Wägeli und e Babe drin — en Fluss — e Burehus — wo d'Frau im Garte öppis tuet setze — Tanne — Hüser — e Kueh und e Ross — en Wage und e Ross und en Ma — wo en Ma uf d'Reis goht — e Bienehus — wo 's Meiteli de Babe e Chränzli macht — en Hag — wo en Ma im Garte umstecht — de Himmel — Wolke — d'Erde — d'Strosse — Blüemli i d'r Wies.

Auf die Frage: „Was mached und tüend denn do d'Mensche und Tier?“ kam zur Antwort:

En Ma tuet umsteche — e Meitli tuet Blüemli ufneh — en Bueb wo i d'r Wiese sitzt — e Frau tuet Salat setze — wo d'Gäns us em Wasser use göhnd — en Ma tuet i d'r Erde hacke — e Frau tuet Härdöpfel stecke — en Ma goht go spaziere — under de Brugg dure goht's Wasser — e Frau tuet Wösch uf de Bode lege — e Vögeli ist uf em Bom obe — en Ma tuet egge — d'Vögeli pfiifed — will's d'Schnäbel off hend.

„Gehnd ihr au, dass es do Frühlig ischt?“:

Will d'Böm Bluescht hend — will alli Lüt schaffed — will's kei Schnee meh hätt — will's Gräs höch wachst — will d'Sunn schiint — will de Ma uf d'Reis goht — will alli Wiese grüe sind.

2. Klasse (war bei der Bildbetrachtung der 1. Kl. abwesend):

Uf de Wiese het's Ente — en Ma wo tuet hacke — i ggeh e Meiteli wo Blüemli suecht — i ggeh en Berg — e Frau tuet Wösch ufenke — zwo Fraue sind im Acker — zwo Fraue schaffed im Garte — d'Henne tüend Würm fresse — en Ma wo im Acker ischt und Vögel het's dört — en Bach wo 's e Brugg drüber hät — nebed em Bach stöht en Bom — en Ma nebed em Bach lieged uf de Wegwiiser — im Acker inne hät's zwe grossi

Böm und Vögeli sitzed dobe und pfiifed — e Frau tuet Setzlig setze — en Ma tuet egge — dört hinne hät 's e Kirche — i dere Wies hät 's en grosse Bom — uf de Wiese hät 's Blüemli — en Ma tuet umsteche...

„Säged nüd immer: „tuet“ und „hät 's“! Lueged 's Bild besser a!

D'Gäns sind uf de Wiese — d'Gäns laufed uf de Wiese — en Ma lueget uf em Wegwiiser, wohi er muess — nebed em chline Hus stönd en Hufe Böm — e Frau leit d'Wösch uf de Bode — zwe Böm stöhnd am Bachbord — i de Wies hät 's e Wägeli — e Wägeli stoht i d'r Wiese — im Wage ischt e Babe — e Babe sitzt im Wage drin — e Meiteli hät en Struss gsuecht — uf der Altane händ's Wösch ufghenkt — en Ma hebet e Ross — de Ma füehrt 's Ross am Rieme — en Bueb goopet mit emene Hund — ... mit drei Hünd — de Bueb hebt en Stecke use — e Meiteli hät e Babe i d'r Hand und macht ere e Chränzli.

Diese Art Bildbetrachtung scheint vielleicht auf den ersten Blick überflüssig und unnütz, zu frei oder zu wenig schulmässig. Man wird auch einwenden: Solches „Geschwätz“ sollte man nicht dulden! Schade um die Zeit! — Wer jahrelang auf der Elementarstufe unterrichtet, weiss aus Erfahrung, dass Hasten und Vorwärtsdrängen sich hier schwer rächen. Erst müssen doch die Quellen aufgedeckt werden, die da heissen: Freudiges Mitmachen und kinderfrohes Erfassen, um dann die sprudelnden Wässerlein zu sammeln und planmäßig weiterzuleiten. Das grosse, weite Feld „Anschauungsunterricht“ verlangt schier beständiges Begießen, damit neben bekannten Kräutern und Gräsern allmählich auch bessere Pflanzen Boden fassen.

Bild II: „Milch erfrischt und stärkt“ (oder: „Bergsteiger in der Sennhütte“), Kleinwandbild Nr. 106, herausgegeben von der Schweiz. Zentrale zur Bekämpfung des Alkoholismus.

Zwei Wochen später zeigte ich den Kindern dieses Bild. Verlauf der Bildbetrachtung:

1. Klasse: En Pickel — en Rucksack — e Seil — wo en Ma Milch ine Gelte läert — en Tisch — Milchkante — e Fenschter — en Bur — Wolke — Beckeli und Milch — wo en Ma Milch trinkt — en Kessel — en Bank.

„Was mached 's denn do?“

En Ma schöpft Milch — wo en Ma Milch trinkt — en Ma hät Hose a und e Schleife und e Hemp — Söck und Schueh — de Rauch goht zum Fenschter use — en Ma sitzt uf de Schiiterbiig und trinkt Milch — de Pickel hät er i d' Holzbiig ine gesteckt — de Rucksack ischt voll.

„Was ischt ächt dinne?“

Z'Esse — Bergschirr — Brot — Fleisch — Wörscht.

„Wo sind die zwe Manne?“

J de Berge — im Stall — i der Käserei — inere Alphütte.

„De Ma trinkt Milch. Was chönnt er au trinke?“
Kaffi — Thee — Wasser — Schnaps — Bier — Moscht — Liggör — Süessmoscht.

„Warum trinkt er Milch?“

E hät Durscht — will er sus en Rusch überchäm — ma darf kei Moscht trinke — wenn me i d' Berg goht, darf me kei Schnaps trinke — es würd em frülig — er bekäm en Rusch.

„Und dänn?“

Er würd müed — chönt abefalle — usschlipfe — er würd lagg.

„Gfallt eu das Bild?“

's isch schö — d'Sunn schiint — de Ma goht i d'Berg.

Die Kinder der 2. Klasse äusserten sich andernfalls so:

En Ma goht i d' Berg — en Ma chäset — en Ma trinkt Wasser, nei Milch — am Bode hät 's en Rucksack — am Bode ischt en Pickel — en Ma ischt vo de Berge cho, sitzt uf em Holz und trinkt Milch — e Bergseil zum Ufezüeche — de Ma hät höchi Schueh a und Socke — er trinkt e Tässeli Milch — de Bergstüger hät d' Aermel hindere glitzt — er goht i d' Berg und trinkt vorher no e Tässli Milch.

„Was chönnt er au trinke?“

En Agis — Kaffi — Süessmoscht — Zuckerrwasser — Zitronewasser — Moscht — Saft — Sirup — Wi.

„Warum trinkt er Milch?“

Milch ischt gsund — wenn er würd Berg
stiige, würd em schwabelig — er werd süs-
ful — teigg.

„En Bergstiiger darf nüd müed sii . . .“

Nüd zitterig — aber starch — frisch — wach.

„De Bergstiiger chunnt i d' Hütte und fröget?“:

Chönnt i e Tasse Milch ha? — chönnt i e Tasse
Milch chaufe? — probiere — übercho? usw.

Die Bildbetrachtung schloss mit einer angeregten Bildbesprechung, die einige Reihen nach sprachunterrichtlichen Gesichtspunkten geordnete Wortgruppen (Dingwort, Tunwort, Wiewort) umfasste, ohne dadurch das Bild zu „zersprechen“. Dabei traten die Merkmale einer wenn auch nicht bedeutenden, aber doch besseren Erfassung des Bildinhaltes klar hervor.

Es leuchtet ein, dass nicht alle Kinder beim Betrachten des nämlichen Bildes gleich reagieren. Farbe, Grösse, Technik und Bildinhalt sind von wesentlicher und entscheidender Bedeutung. Dabei ist die seelische Einwirkung eines Bildes um so grösser und nachhaltender, je mehr eigene Beobachtungen und Erlebnisse vorangegangen sind und während der Bildbetrachtung aus der Erinnerung emporsteigen. Naturanschauung muss das Bildverständnis vorbereiten und ermöglichen. Die eigentlichen Schulwandbilder, gute und grosse, wenn möglich farbige Reproduktionen aus Zeitschriften, Fibelbilder und deren Vergrösserungen sind immer noch notwendige, unentbehrliche Helfer bei der unterrichtlichen Behandlung zeitlich und räumlich entfernter Gegenstände. Die Verbilligung und technische Vervollkommenung des Bildes (und in den letzten Jahren vor allem die grossen Fortschritte in der Verwendung des Lichtbildes) haben über das zu Unterrichtszwecken geschaffene erscheinungstreue Bild hinaus ein unübersehbares Material für die Schule zugänglich gemacht.

Die Forderungen, die z. B. an das gute Schulwandbild gestellt werden, sind hinläng-

lich bekannt und werden nach Möglichkeit bei der Schaffung neuer Bilderwerke (Schweiz. Schulwandbilderwerk) berücksichtigt. So sollte ein für den Bildunterricht in der Klasse gedachtes Bild schulgemäß, genügend gross und für Fernwirkung berechnet sein. Naturwahr, d. h. der Natur entnommen, nicht mit Gegenständen überladen, muss das Bild das Charakteristische hervortreten lassen. Künstlerische Auffassung und Ausführung wirken anregend, befürchten den Unterricht und beeinflussen zudem den Schönheitssinn. Vor allem dürfen die Farben nicht fehlen. Das Auge soll mit Wohlgefallen auf dem Bilde ruhen!

Je nachdem das Bild an den Anfang oder an den Schluss der Lehrstunde, gelegentlich auch in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wird, kann der Bildinhalt zum Ausgangs- oder zum Höhepunkt des Unterrichts werden. Immer aber dient das Bild der Anschaugung oder der Vertiefung. Bildbetrachtung weckt das Wort, reizt zum Ausdruck und verlangt treffende Formulierung. Was das Kind farbig sieht, bringt es auch farbig, d. h. lebendig zum Ausdruck. Die gute Bildanschauung ist eine wichtige Vorstufe zum Arbeitsprinzip, indem das Kind zum Beobachten und Vergleichen angehalten wird, was den Sinn für Richtung, Bewegung, Farbe und Zahl weckt und fördert. Bildbetrachtung und Bildanschauung haben natürlich den jeder Alters- und Schulstufe anders gearteten Voraussetzungen zu entsprechen. Der gedanklichen Verarbeitung und Einordnung des Bildinhaltes hat eine eingehende Betrachtung des Bildes vorauszugehen, zu der Hinweise, Fragen, erzählende und gestaltende Wiedergaben und erneute Nachprüfungen erziehen können. Das letzte Ziel, den Bildinhalt stets tiefer zu erfassen und die Stimmung des Bildes herauszuschaffen, bleibt den letzten Volksschuljahren (Zeit der seelischen Reifung) vorbehalten. Eine kunstgeniessende Bildbetrachtung ist Kindern im allgemeinen fremd, indem diese an dem Dargestellten

vorwiegend inhaltlich-stofflich interessiert sind.

Für das Elternhaus wie für die Schule ergibt sich die sehr beachtenswerte Aufgabe, das gute, ansprechend und inhaltlich wertvolle Bild in den grossen Rahmen Erziehung

und Unterricht einzufügen. Das Bild ist oft lebendiger als das Wort. Besinnliches Beschauen vertieft, belebt das geistige Wachstum und weckt Freude und Begeisterung für das Schöne und Gute.

Adelrich Lüchinger.

Ein Bild — ein Gedicht!

Die meisten unserer Schulbilder sind keine Gedichte — sie sind höchstens mit guter Prosa zu vergleichen, in der ein Formgewaltiger über die schwächeren Worte des Lehrers hinaus das erklärt, was von Schülern nicht ganz verstanden werden kann. Viele unserer Gedichte sind selber nicht viel mehr — sie bleiben an der Oberfläche kleben, kommen nicht aus dem Innern und vermögen auch nicht das Innere des andern aufzuwühlen. Daneben aber gibt es wirkliche Kunstwerke, in ernstem, langem Ringen geboren, von inneren Kämpfen zeugend und nach Befreiung ringend. Ein Dichter hat sie geschaffen — unbekümmert um die äussere Form gibt er seinen inneren Gefühlen Ausdruck — durchbricht die Regeln der Grammatik, des Versmasses und des Reims und stellt doch ein Kunstwerk hin, das Generationen überdauert.

Solche Kunstwerke erzeugt auch der Maler. — Wie ein guter Dichter, dem das Wort nur Mittel ist, schafft er mit seinen Farben Gestalten, die nicht um ihrer selbst willen entstanden, sondern Träger einer Idee zu sein haben. Und ist er damit imstande, auch in uns ähnliche Gefühle wach zu rufen, dann hat er ein Kunstwerk von bleibendem Werke geschaffen, selbst wenn der ängstliche Kritiker dieses oder jenes verzeichnet, dieses oder jenes übertrieben oder vergessen glaubt.

Gute Prosa ist in der Schule nicht allzu schwer zu behandeln — das ist ja ihr Wertmesser, dass sie leicht verstanden werden kann. Mit guten Anschauungsbildern ist es ebenso. — Sie empfehlen sich selber und

sind am besten, wenn sie ohne Rätsel bleiben. Etwas ganz anderes ist es mit einem guten Gedichte — das setzt schon weit mehr voraus — jetzt versagt nur zu oft der nüchterne Verstand und findet ungelöste Probleme — hier haben andere geistige Kräfte tätig zu sein, die über dem Körplichen stehen. Darum ist es auch so schwer, das Kind ein tiefempfundenes Gedicht mitzuerleben zu lassen. In vielen Fällen fehlen ihm noch die ähnlichen Gefühle, und wären sie schon vorhanden, wer will immer die richtigen Worte finden, um die geheimen Türchen zu erschliessen? Manches kann aber dem Kinde gar nicht näher gebracht werden, wir haben es zurückzustellen, bis die Zeit der Reife kommt, die die zartbehütete Frucht oft von selbst gebiert.

Guten Gedichten sind gute Kunstwerke von Malern gleichzustellen. Auch diese haben nicht in erster Linie die Aufgabe, durch ihren folgerichtigen Aufbau zu überzeugen, auch sie wurden nach schweren inneren Kämpfen geboren und verlangen jene Achtung, die das Streben nach dem besten Ausdruck der inneren Gefühle verdient.

Wir haben mit der Zeit gelernt, bei Gedichten einen anderen Maßstab zu benutzen — wir lassen den Inhalt auf uns wirken, uns von den Gefühlen leiten und in höhere Sphären entrücken. Wir ringen uns zum reinen Kunstgenusse durch. Beim Betrachten eines Bildes will uns das viel schwerer gelingen. Wir sind hier weit kritischer eingestellt, vermögen uns von falschen Formen nicht mehr zu lösen und uns nur noch in seltenen Fällen zur Idee des Künstlers durch-