Zeitschrift: Wissen und Leben
Herausgeber: Neue Helvetische Gesellschaft
Band: 6 (1910)

Artikel: Ludwig Gurlitts "Erziehungslehre"
Autor: Lüthi, Adolf
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-749530

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: 03.07.2025

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

Le théâtre est un art admirable — „le plus parfait de tous“ au dire de Romain Rolland; mais il faut que les pièces qui nous sont données soient vraiment de ce théâtre d'art dont l'auteur de *Jean Christophe* est le génial et infatigable promoteur.

Si notre critique dramatique ne prend pas au sérieux sa tâche, la Suisse romande ne sera bientôt plus, *dramatiquement*, ce qui nous répugne qu'elle soit dans n'importe quel domaine, qu'une province soumise à Paris — la *Province*, et alors les imprésarios ne verront plus chez nous qu'un excellent débouché à l'usage des Brisson, des Monëzy-son, des Caillavet, de Flers, et autres fabricants de bonbons dramatiques frelatés à l'usage des Sous-Préfectures.

GENÈVE GEORGES GOLAY

NB. Bien entendu — surtout ces derniers temps — on peut remarquer des exceptions. Nous parlons d'une façon générale. Il y a chez nous des hommes qui — trop rarement pour nous — s'occupent de critique théâtrale. Nous en sommes les premiers heureux Nous combattons pour une *idée*, et ce que nous avons dit reste vrai pour la majorité de la „critique“.

□□□

LUDWIG GURLITTS „ERZIEHUNGSLEHRE“

Aussprüche, wie „Der preußische Schulmeister hat bei Sadowa gesiegt“, „Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft“, zeigen, welche Bedeutung der Schule heute zugeschrieben wird. Sie erklären aber auch, warum diese zum Zankapfel der Parteien geworden ist, und warum man auf sie schilt, sobald sich am sozialen Körper ein Gebresten zeigt.

Und dieser Gebresten sind so viele! Genau genommen ist mit den heutigen Zuständen niemand zufrieden; darum werden jeden Tag neue Vorschläge gemacht, wie unsere kranke Zeit durch Erziehung geheilt werden könnte. Leider finden die Heilkünstler alle Gehör, obschon ihr Gebaren vielfach an den guten Doktor Eisenbart erinnert. Freilich nur für Augenblicke; denn sobald ihre Jünger sehen, wie die empfohlenen Heilmittel wirken, laufen sie andern Kurpfuschern zu.

Erst wollten die Reformer im Anschluss an H. Spencer, dass der Mensch vor allem „ein *gesundes Tier*“ werde. Es schien, als ob sie ihre Ideale auf dem Rennplatz und im Pferdestall verwirklicht sähen und das, was der Staat zur Hebung der Viehzucht tat, auf das menschliche Geschlecht übertragen möchten. Sie schwärmten für Rassenveredlung, für Körperkultur, für naturgemäße Lebensweise und jeden möglichen Sport. Allein als sie einem öden Kraftmeiertum verfielen und sich in den kühnsten Auslebe-Theorien gefielen, wandten sich weite Kreise ernüchtert und angeekelt ab.

Da brach das „Jahrhundert des Kindes“ an. Mit Ellen Key knieten die Andächtigen vor der Majestät des Kindes, dessen *„Persönlichkeit“* ihnen heilig war. Was das Kind tat, war gut und wurde von den pädagogischen Männlein und Weiblein bewundert. Weder die Erfahrungen früherer Geschlechter, noch die harten Forderungen der Gegenwart sollten fortan für den Erzieher maßgebend sein, sondern einzig die augenblicklichen Bedürfnisse des Kindes, wohl gar dessen Launen. Die „Persönlichkeitspädagogen“

übersahen, dass man bei der Erziehung wohl die Individualität des Zöglings, das heißt seine angeborenen und erworbenen Fähigkeiten, seine Anlagen, Neigungen und Kräfte, nicht aber seine Persönlichkeit berücksichtigen muss. Ein Kind ist keine Persönlichkeit; es kann im besten Falle eine solche werden, und Zögling und Erzieher sollten dieses preiswürdige Ziel allerdings immer im Auge behalten.

Vom Mitleid ganz überwältigt wurden die Vergötterer des Kindes, wenn sie sich vergegenwärtigten, wieviel es heute lernen müsse. Ihnen graute bei dem Gedanken, dass das *Wissen*, „diese Fracht von hundert Kamelen", mit jedem Tage wachse. Sie fürchteten, dass das Kind unter dieser Last in den Boden sinke. Um es vor dem Historismus und den alten Sprachen zu retten, wollten sie vor allem den „antiken Sumpf" austrocknen. Geringschätzig, wenn nicht gar verächtlich, blickten sie auf den Gelehrten, der ihnen nicht mehr als der Vertreter des vollwertigen, gut erzogenen Menschen gelten konnte. Der Künstler trat an seine Stelle, und um das Kind zum *Künstler* zu erziehen, hängten es die „Kunsterzieher" in den ästhetischen Rauch. Was sie anstrebten, war ihnen selbst nicht recht klar. Der eine wollte das Kind zum Genuss des Schönen befähigen; ein anderer sah in ihm ein schaffendes, ja schöpferisches Wesen und hoffte, dass es sich gleich als Künstler betätige; ein dritter endlich gedachte, es durch die Kunst über seine Fehler und Schwächen und über die Mängel seiner Umgebung herauszuheben. Ihm war die Kunst die Erzieherin schlechthin.

Jede dieser Auffassungen hat ihre Berechtigung. Wer möchte das leugnen? Jede spiegelt die Erfahrungen wieder, die ihr Vertreter im Umgang mit der Kunst gemacht hat. Aber es wäre Vermessenheit, einzig auf persönliche Erfahrungen ein neues Erziehungssystem zu gründen. Dass die Kunst ein wichtiger Erziehungsfaktor bleiben oder werden muss, und dass der große Künstler immer auch ein Erzieher ist, soll nicht bestritten werden.

Auch die Forderung, die *Wissensschule* sei durch die *Arbeitsschule* zu ersetzen, hat ihren gesunden Kern. Will der Erzieher den Zögling befähigen, diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren er im Leben unbedingt bedarf, freiwillig und selbsttätig durch Arbeit zu erwerben, so ist das zu begrüßen. Aber Bedenken wird erregen, wenn nur die körperliche Betätigung als Arbeit hingestellt wird, und zu schroffem Widerspruch nötigt das Streben, den Arbeitsunterricht schon in den untern Volksschulklassen zum *Berufsunterricht* zu machen. „Erst bist du Kind, Mensch," sagt Pestalozzi, „hernach Lehrjunge deines Berufs."

Eifrig wird in jüngster Zeit für die *„Staatsbürgerliche Erziehung"* geworben. Sie will den Einzelnen instand setzen, die Pflichten zu erfüllen, die ihm als Glied der wirtschaftlichen und politischen Gemeinschaft erwachsen. Sie soll ihn sozialer fühlen und denken lehren, ihm ermöglichen, die natürliche Selbstsucht zu unterdrücken, zum Wohle des Ganzen auf den eigenen Vorteil zu verzichten. Dieses schöne Ziel hofft man zu erreichen, indem man Verfassungs- und Gesetzeskunde treibt. Es ist zum Lachen. Kennen nicht gerade diejenigen die Gesetze am besten, die ihnen eine Nase drehen und beständig das Zuchthaus mit dem Ärmel streifen? „Tun kann nur durch Tun erlernt werden", sicherlich auch das Rechttun. Die beste staatsbürgerliche Erziehung ist die *moralische Kräftigung* des heranwachsenden Geschlechts.

Damit wären die pädagogischen Strömungen des letzten Jahrzehnts umschrieben. Alle sind noch vorhanden und kreuzen sich; bald tritt die eine, bald die andere an die Oberfläche. Wer bedenkt, dass die Erziehung nur dann Erfolg haben kann, wenn sie beständig das gleiche Ziel im Auge behält, könnte darob erschrecken. Glücklicherweise erfreut sich die pädagogische Praxis größerer Beständigkeit als die Theorie. Immerhin bemüht sich die Lehrerschaft aller Stufen redlich, die berechtigten Forderungen der Neuerer zu verwirklichen. Sie sorgt nicht bloß nach Kräften für das körperliche Gedeihen ihrer Schüler, sondern berücksichtigt auch deren Eigenart, deren Rechte und Bedürfnisse beim Ausarbeiten von Lehrgängen und Lehrplänen. Die Berufserzieher wissen heute, dass der Zögling nur lernt, was er lernen *will;* darum regen sie ihn bei jeder Gelegenheit zum Fragen, Versuchen, Wollen und Tun an. Und die Handhabung der Schuldisziplin überlassen sie, so weit möglich, der Klasse. Trotzdem ist die Schule verbesserungsbedürftig geblieben, und es bedarf der zähen Arbeit aller Schulfreunde, wenn sie der relativen Vollkommenheit entgegengeführt werden soll.

Diese Überzeugung bricht auch in den Reihen der Reformer durch. Sie sehen ein, dass mit dem bloßen Schelten auf das Herkömmliche, geschichtlich Gewordene kein Fortschritt erzielt wird, dass Hindernisse, wie sie in der ökonomischen Lage des Volkes, der herrschenden Weltanschauung, der Begabung der Schüler und Lehrer gegeben sind, vor Phrasen nicht weichen. Sie entsagen darum der „Schlagwörterpädagogik", um zu Richtscheit und Kelle zu greifen. Es ist die höchste Zeit; denn schon fängt man da und dort an, über den unfruchtbaren Reformlärm zu lachen. Mancher Reformer fühlt sich auch in seinem Gewissen bedrückt: In der Hitze des Kampfes machte er aus der Schule einen Popanz, um ja recht wütend darauf losschlagen zu dürfen. Bei ruhigem Zusehen muss er sich sagen, dass die Schule ja gar nicht so schlecht ist, wie er sie hinstellte. Oder dann belehrt ihn die fremde Literatur über die Vorzüge seiner eigenen Schule. Während nämlich der Deutsche seine Schule herunterreißt und die englische Erziehung rühmt, weisen die Engländer mit Besorgnis auf die Erfolge der deutschen Pädagogen hin und wünschen, dass die deutschen Schuleinrichtungen in England eingeführt werden. Sie versprechen sich davon eine Förderung im wirtschaftlichen Kampfe; der Deutsche siege nur deshalb, weil er mehr wisse und könne als sein englischer Konkurrent. Und der Franzose, der an seiner eigenen Schule kein gutes Haar findet, preist wiederum die deutsche, und auch der Nordamerikaner kann ihr seine Achtung nicht versagen.

In seiner „Erziehungslehre" [1]) macht Ludwig Gurlitt, einer der Rufer im Streite gegen die alte Schule, Vorschläge zur Lösung der erzieherischen Probleme. Was er vorlegt, ist kein „ausgeklügelt' Buch", wie er selbst zugibt. Er wird sich darum auch nicht wundern, wenn er beim Leser bald begeisterte Zustimmung, bald leidenschaftlichen Widerspruch findet. Wenn er verlangt, dass man die glückliche Gegenwart des Kindes nicht einer ungewissen Zukunft opfere, dass alle erzieherischen Maßnahmen an dessen ererbte und erworbene Eigenschaften und Fähigkeiten anknüpfen, dass man es selbständig und anpassungsfähig ins Leben hineinstelle, so spricht er allgemein anerkannte Forderungen aus. Dass er mit andern Reformen die

[1]) *LUDWIG GURLITT, Erziehungslehre.* Wiegandt & Grieben (G. K. Sarasin). Berlin. 1910.

Jugend durch Spiel und Wandern, Turnen und Sport zu kräftigen sucht, dass er ihr Gelegenheit zu spontanem Handeln geben und das Verständnis der Gegenwart in ihr wecken will, wird sicher auch Beifall finden. Sein Glaube an das Gute in der Jugend und sein unerschütterliches Vertrauen in die Zukunft machen den geborenen Optimisten liebenswürdig und vorbildlich; aber die Übertreibungen, die er sich zuschulden kommen lässt, die Irrtümer, die er auftischt, und die Widersprüche, in die er sich verstrickt, entfremden ihm die Leser wieder.

Übertreibung nenne ich es, wenn Gurlitt die heutige Erziehung als „leibfeindliche Pfaffenerziehung", als einen „Prozess der Vergewaltigung" hinstellt und behauptet, dass „fremde Menschen die Kinder zu fernen, unbegreiflichen Zielen führen wollen". Übertreibung, arge Übertreibung! rufe ich, wenn ich lese, „dass man über die rechte Kindererziehung seine eigenen Beobachtungen am lebendigen Kinde zu Rate ziehen müsse, das ist ein so schlichter Gedanke, dass wir ihn erst heute entdecken müssen". Oder „das ist der Gegensatz zwischen alter und neuer Erziehung, dass die eine das Autoritätsprinzip unerschüttert hoch hält, und die andere das Recht des Kindes predigt". Oder „aus dem Spielen heraus können sämtliche für das Leben nötige Kräfte und Kenntnisse gewonnen werden und — das eben ist unsere neue Forderung — müssen auch gewonnen werden". Das mag für die Elemente des Sachunterrichts zutreffen; aber eben nur für die Elemente. Gurlitt würde sich ein großes Verdienst erwerben, wenn er zeigen wollte, *wie* aus dem Spielen heraus *ALLE* für das Leben nötigen Kenntnisse gewonnen werden können. Es schmerzt mich, wenn „die moralischen Geschichten der Schundliteratur gleichgestellt" werden und ich die vielen bittern Bemerkungen über den Religionsunterricht entgegennehmen muss, obschon Gurlitt religiöses Leben aus eigener Erfahrung zu kennen scheint. Verlangen die preußischen Religionslehrer wirklich, dass die Kinder in ihren Stunden „Ergriffenheit und Begeisterung zeigen"?

„Nur völlig irregeleitete und dadurch in ihrem jugendlichen Empfinden verwirrte Menschen werden sich vornehmen, Christi Nachfolger zu werden", sagt Gurlitt. Mir scheint, hier werfe die Dogmatik ihre Schatten und verdunkle dem pädagogischen Reformer den Kern der Sache. Die christlichen Grundlehren sind einfach und auch dem Kinde verständlich. Die Persönlichkeit und die Lehre Christi vermögen auch in das Kindesherz Liebe, Kraft, Freude und Frieden zu tragen. Dass auch die größten und kraftvollsten Männer vor Christus die Knie gebeugt oder doch willig seine rein menschliche Größe anerkannt haben, weiß Gurlitt natürlich so gut als ich. Ich sehe in seinem Ausspruch: „Ein normales Kind kann die christliche Lehre theoretisch nicht verstehen, praktisch nicht leisten und physisch nicht ertragen", einen verhängnisvollen *Irrtum*. Ein Irrtum liegt auch der Behauptung zugrunde, dass „das deutsche Volk als solches kein christliches Volk mehr sei". Wenn sich Gurlitt auf die drei Millionen sozialdemokratischer Wähler stützt, so muss er bedenken, dass die sozialdemokratische Partei die Religion nur als Privatsache erklärt, ihr aber offiziell nicht absagt. Tatsächlich geben gerade die ethisch-christlichen Gedanken, welche die Partei vertritt, ihr ihre werbende Kraft. Gurlitt verkennt die gemeinschaftbildende Kraft religiöser Gefühle und Gedanken und müht sich umsonst, zu beweisen, dass der Egoismus die einzige Triebfeder für das menschliche Handeln sei. Den Kampf ums Dasein mildert augenscheinlich der Trieb

zur wechselseitigen Hilfe. — Weniger wichtige Irrtümer stecken in der Überschätzung der „rechten Lebensgemeinschaft", in der die Kinder aufwachsen sollen, die aber nie genauer beschrieben wird, im Zusammenwerfen von „Individualismus und Persönlichkeitskultus", in den Behauptungen, „das Kind bekommt die Sprache, wie es die Zähne bekommt", und „dem Menschen nützen alle Gaben und Kräfte nichts, wenn ihnen nicht der Wille die Richtung gibt". Nicht der Wille ist richtunggebend, sondern die Einsicht, oder das durch die Phantasie geschaffene Ideal, oder das Gesetz, oder eine freigewählte Autorität.

Aus den *Widersprüchen,* die sich mir beim Studium des Gurlittschen Buches aufdrängten, greife ich die folgenden heraus:

Der Verfasser sagt: „Eine allgemeine Erziehungslehre gibt es nicht", und doch schreibt er eine solche. Mit Rousseau nimmt er an, dass die Natur des Kindes gut sei, und doch muss er zugeben, dass sie schwach sei, die Mutter vieler Fehler werden könne und dass darum „der Erzieher der schwachen Natur Beihilfe zu leisten habe". Das Wort Gehorsam möchte er am liebsten aus dem Wörterbuch streichen, und doch weiß er, „dass im Menschenleben natürlich auch befohlen und gehorcht werden muss", dass „der Gehorsam unerlässlich und durch die Verhältnisse selbst geboten" sein kann. Er will keine körperliche Züchtigung, weder im Hause noch in der Schule; aber launenhafte und boshafte Kinder haben offenbar von ihm wenig Schonung zu erwarten. „Ein so geartetes (Kind) würde ich unter die allerstrengste Aufsicht nehmen; ich würde ihm beim ersten Fall eine so gemeine Gesinnung gründlich austreiben mit allen Mitteln, die mir zu Gebote stehen, mit allen". Er eifert gegen die angeblich allzu starke Betonung des Pflichtbegriffs und versichert, „kein Vernünftiger wird seine Stimme erheben gegen gerechte Pflichtsetzung und ihre gewissenhafte Befolgung". Er bekämpft die „Askese, die Abtötung des Fleisches und damit des Willens (!)", „da sie uns keine Kulturförderer geschenkt, sondern nur Lebensverneiner", trotzdem er weiß, daß „der Wille sich durch Übung stärken muss. Man gebe dem Kinde Willensaufgaben, gewöhne es, auf Lieblingswünsche zu verzichten." Als moderner Erzieher lebt Gurlitt in der Zukunft, und doch ist ihm die „Gesamtmoral, wie sie in der Gesetzgebung des Landes festglegt ist", die Norm, nach der der Erzieher sich zu richten hat. Ja, aus seinen Worten klingt das alttestamentliche „Auge um Auge, Zahn um Zahn", wenn er, „ein dem Tiere und Mitmenschen zugefügtes Leid durch ein entsprechendes Leid büßen lassen will". Sieht er einmal in der Gesamtmoral die höchste Autorität, so sagt er ein andermal: „Unsere ererbte Moral taugt so wenig, dass es schon moralischer ist, gegen sie zu verstoßen, als ihr zu folgen." Gurlitt ist ein Gegner des heutigen Gymnasiums, und doch macht er sich dessen Bildungsziel zu eigen, indem er schreibt: „Wir wollen damit (das heißt mit der Kunsterziehung) auf natürlichem und dem Kinde erwünschten Wege das erreichen, was man auf weitem Umwege durch das Gymnasium als humanistisch-harmonische Bildung erstrebt." Huldigt er hier dem humanistischen Ideal, so spricht er anderswo anerkennend von Amerika: „Amerika hat sich ... für eine naturgemäße Erziehung entschieden, die, statt von der Geschichte und von den Sprachen, von dem Naturstudium, den Naturwissenschaften ausgeht. Das bedeutet den Sieg der neuen Pädagogik."

Doch genug davon, die Beispiele ließen sich aber leicht vermehren. Dass Gurlitt eine künstlerische Bildung verlangt und doch rügt, dass jetzt

vielfach „in der zu schnell als Modesache aufkommenden Kunsterziehung ein falscher Eifer für das Unwesentliche beobachtet wird", ist mir wieder ein Beweis von Vorurteilslosigkeit, und dem Manne, der mit erstaunlicher Offenheit seine sexuellen Erfahrungen beichtet und auf dem Gebiete des Sexuallebens auch für andere die weitgehendsten Freiheiten fordert, bin ich dankbar, dass er sich *gegen* die *sexuelle Aufklärung* wendet.

Die Vorzüge und Nachteile der *Koëdukation* wiegt er bedächtig gegen einander ab, ohne sich endgültig zu entscheiden. „Für die *Mädchenerziehung* muss eben so viel geschehen, wie für die Knabenerziehung. Damit ist nicht gesagt, dass das gleiche geschehen müsste." Gurlitt polemisiert scharf gegen die „neuesten, so heiß erstrittenen Erfolge der Mädchenerziehungsreform. Diese feiert es als endlichen Sieg, dass den Mädchen alle Bildungswege eröffnet werden, die vordem der männlichen Jugend vorbehalten blieben." Nach ihm soll die Erziehung „das Weib im Weibe retten" und er fordert Schulen, die seinen Söhnen gesunde, tüchtige Frauen sichern.

Über Fragen der äußern Schulorganisation äußert sich Gurlitt in beherzigenswerter Art. Er will eine Unterscheidung zwischen höhern und niedern Schulen nicht gelten lassen. „Es gibt auch keine höhern und niedern Krankenhäuser." „Wir brauchen *Fachschulen;* aber die müssen auf der Grundlage der Volksschule stehen und dürfen keine Klassen- oder Kastenschulen sein." Seine Sympathie gehört der *Einheitsschule.* „Man versteht darunter einen Unterbau, der allen Schülern aller Stände gleiche Bildungsstoffe gewährleistet, und darauf etwa vom vierzehnten Lebensjahre an eine Gliederung von nahezu Fachschulcharakter." „Es ist demokratischer Geist, der diese Schule fordert, aber aristokratischer Geist, den sie schaffen würde. Denn das bedeutet Auslese der Besten, Züchtung eines geistigen Adels."

Nun bliebe noch die Frage zu beantworten, welches *Ziel* Gurlitt der Erziehung setze. Wenn ich ihn recht verstehe, so will er dem Kinde ein *glückliches Leben* sichern. Nun ist aber der Begriff „Leben" zu vieldeutig, um systembildend zu sein. Wer sich den sogenannten Lebensforderungen, die von Ort zu Ort, von Augenblick zu Augenblick wechseln, anpassen will, wird und muss sich widersprechen. Jede Pädagogik, die sich an die praktisch tätigen Erzieher wendet, gibt mit der einen Hand und nimmt mit der andern. Sie sagt: „Tue das," und sagt gleich wieder: „Tue es nicht, oder nur mit Einschränkungen." Nicht ohne Grund finden darum die Laien, ein gütiges Herz, das die Freuden und Leiden der Jugend teile, eine leidliche Kenntnis der menschlichen Bedürfnisse, ein klarer Kopf, der sich bei der Erziehung jedes Kindes erreichbare Ziele setze und die zweckentsprechenden Mittel und Wege zu deren Erreichung wähle, genügten ihnen vollkommen, um ihre erzieherischen Pflichten zu erfüllen. Die Erziehung, die Frau Regel Amrain ihrem Jüngsten angedeihen lässt, schein ihnen vorbildlich zu sein. Ob Gurlitt im Grunde nicht ihre Ansicht teilt? Aussprüche, wie „Die schweigsamste Erziehung ist die beste", lassen es vermuten. Wenn dem so wäre, brauchte man über Erziehung freilich auch nicht mehr so viel zu schreiben, wie es in der letzten Zeit geschieht. Damit soll Gurlitts Buch nicht als überflüssig hingestellt werden: Gurlitt bleibt das Verdienst, ein anregendes Buch über Erziehung geschrieben zu haben, aber ein Führer, dem sich der Erzieher blindlings anvertrauen könnte, ist er nicht.

KÜSNACHT ADOLF LÜTHI

□□□