

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 5 (1932-1933)

Heft: 7

Rubrik: Schulleben und Schulpraxis

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: 11.04.2026

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

Seine Gesinnung ist, abgesehen von kleinlichen Häkeleien besonders mit Gegnern seines Deutschen Sprachvereins, ehrlich und warm. Aber dieses mit unendlichem Fleiß zusammengestellte Buch ist innerlich und äußerlich viel zu lang, ohne geistigen Aufbau trotz der zahlreichen Kapitel; ein sehr mit-

telmäßiges Buch für den Durchschnittsleser, weil es ermüdet, für die Schule, weil es über der Menge des reinen Stoffes dessen tiefere Durchdringung und die fruchtbare Anwendung unterläßt, für die Wissenschaft, weil es in seinem Zweck beschränkt und in seiner Beschränktheit unergiebig ist.

Dr. H. Reinhardt, Institut Dr. Schmidt, St. Gallen.

Schulleben und Schulpraxis.

Verantwortliche Redaktion dieser Rubrik: Prof. Dr. W. Gu yer, Rorschach.

Methodische Besinnung.

I. Arbeit.

Für den modernen paedagogischen Betrieb bedeutet „Arbeit“ einen Zentralbegriff. Dies ist nur die folgerechte Anwendung einer umfassenderen Haltung auf das Gebiet der Paedagogik: der Haltung nämlich unseres gesamten Kulturkreises. Während der Orient in manchen seiner ausgebildetsten Weltanschauungen das Höchste in der Versunkenheit stiller Kontemplation sucht, erfüllt sich dem Europäer das Leben nur in tätigem Wirken. Der Inder, in scheuer Zurückhaltung vor dem Dasein außer ihm, will um so inniger die direkte Verbindung mit dem Absoluten; der Europäer, aus Respekt vor dem Absoluten, sieht den Schauplatz seines Tuns in der ihn umgebenden Wirklichkeit. Wirklichkeit bedeutet ihm Wirken, und im Gesamtwirken des großen lebendigen Zusammenhangs sieht er sich den Platz seines persönlichen Wirkens angewiesen.

Aber nun muß doch der paedagogische Begriff der Arbeit deutlich unterschieden werden vom kulturellen. Bei diesem letztern handelt es sich um das, was man gern als das „Werk“ bezeichnet. Die objektive Kultur besteht in der Summe und im Zusammenhang all jener geistig bedeutsamen Gebilde, die sich im Laufe des historischen Geschehens von ihren Schöpfern als ihr Werk selbständig losgelöst haben. Das Werk führt sein eigenes vom schöpferischen Individuum gelöstes Dasein. Um des Werkes, der vollendeten Leistung willen arbeitet meist der in der Kultur tätige erwachsene Mensch.

Ganz anders die Arbeit im paedagogischen Sinn. Vom Kind und heranwachsenden Menschen ein Werk um des Werkes willen verlangen hieße sowohl das Kind wie das Werk verkennen. Hier steht nicht der Mensch im Dienst der kulturellen Arbeit, sondern hier dient die Arbeit der Entwicklung des Menschen. Durchaus nicht darauf kommt es an, wie die Arbeit des Kindes den Vergleich mit den Werken fertiger Kultur

aushält, sondern allein darauf, was durch sie (die Arbeit) das Kind an allseitiger Emporbildung seiner Kräfte gewinnt. Das gilt gleichermaßen für die rein geistige wie für die manuelle Bildungsarbeit. Der Maßstab der objektiven Kultur an das Können des Kindes angelegt verführt zur völligen Verkennung paedagogischer Maßnahmen. Freilich fördert auch die Kinder- und Schülerarbeit ein „Werk“ zutage, das einen gewissen Eigenwert besitzt und als Zeichnung, Aufsatz, gewerblicher Gegenstand, rechnerische Lösung sowohl dem Kind als dem Erzieher Freude und Respekt vor der Leistung abnötigen kann. Und schließlich muß sich ja das Werk des Heranwachsenden jener Reife, jenem objektiven Gehalt annähern, der als „zeitloses“ Kulturgut in Einzel- und Gesamtschöpfungen bestehen bleibt. In der Erziehung aber gilt das ganze Augenmerk der Förderung des zu erziehenden Menschen. Zuletzt ist es ja auch der lebendige Geist, der das Werk schafft, und nicht umgekehrt. Ihm und seinem Wachsen sind wir in der Paedagogik verpflichtet und gar nichts anderem. Darum hat Kerschens- steiner in seinem Buch „Die Seele des Erziehers“ mit vollem Recht als entscheidende Einstellung des Erziehers die soziale bezeichnet, nicht etwa die „Werke“ schaffende des Künstlers, des Wissenschaftlers, oder die des politischen oder wirtschaftlichen Menschen.

Durch selbsttätige Arbeit einzig vermag sich der heranwachsende Mensch hineinzubilden in die Gehalte des Lebens und der Kultur. Schon die einfachsten Handgriffe irgend eines Lebensgebietes können durch theoretische Auseinandersetzung nicht gelernt werden. Man muß selber ein Stück Boden umgegraben, zerkleinert und den Samen einer Pflanze gesät oder gesetzt haben, um sowohl etwas von der Technik des Gärtners wie vom Wachstum der Pflanze und seinen Bedingungen wirklich zu verstehen. Schon die bloß formelle Schulung der geistigen Kräfte entfaltet sich nur durch wirkliches Tun. „Die Natur enthüllet alle Kräfte der Menschheit durch Uebung, und ihr Wachstum gründet sich auf Gebrauch“ (Pestalozzi). Kultur kann nicht ein-

fach „vermittelt“ werden, am wenigsten in „konzentrierter Darbietung“, wie Herbart es meinte. Alle sogenannte „Anschaulichkeit“ hilft nichts, wenn nicht jene tiefere Anschauung zustande kommt, die nur aus der aktiven Teilnahme an einem Ausschnitt der Wirklichkeit stammt.

Arbeit heißt nun aber niemals bloße Auswirkung des Subjekts, reine Selbsttätigkeit des Kindes ohne Richtung, bloßes Verpuffen irgendwelcher Ansichten und Gefühle. Man hat besorgt, es stecke im Prinzip der selbsttätigen Arbeit so etwas wie Indiskretion und subjektive Schrankenlosigkeit; manche Schüler seien stiller, aufnehmender Natur, und den andern, aktiven gebe die Möglichkeit der tätigen Auswirkung zu viel Spielraum. Beide Einwände mißverstehen den Sinn echter Arbeit. Einmal gibt nichts in der Welt soviel Bescheidung, Begrenzung und Schranke wie eine wohlverstandene Ar-

beit, führt nichts dem Menschen die Einsicht eigener Schwäche und Grenze so deutlich vor Augen wie die ernsthafte Auseinandersetzung mit einem Arbeitsgegenstand, und sodann ist Arbeit gerade dort, wo sie am ernsthaftesten geleistet wird, niemals laut, aufprotzend und indiskret. Gewiß hat mancherorts unter dem Namen der Selbsttätigkeit ein lärmendes, unbescheidenes Tun und Schwatzen in der Schule eingesetzt; aber genau dem gegenüber muß auf das Tun und den Sinn echter Arbeit mit Nachdruck hingewiesen werden. Gerade die sogenannte „Gemeinschaftsarbeit“ erfordert eine sorgfältige Sichtung ihres Begriffs und ihrer Möglichkeiten. Wie hat doch Goethe im Tasso gesagt?

Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.
Davon das nächste Mal. G.

*

Vom Vorlesen und Vortragen.

Von Hedwig Weber, Bern.

Schon in den Deutschstunden am Gymnasium war es nicht zuletzt die Art des Vortrags, durch die uns unser Lehrer für die großen Werke der deutschen Dichtung begeisterte. Da wir die Dramen mit verteilten Rollen lasen, war es immer ein Fest, wenn er die Hauptstellen des Tasso, des Wallenstein oder eines Marinelli übernahm. Und nie vergesse ich die „Schulstunde“ — es war an einem Winterabend, die Dämmerung wurde allgemach stärker im Klassenzimmer, aber niemand dachte daran, das Licht anzudrehen — als wir Klopstocks Oden hörten. Im Lesebuch muteten uns die paar Beispiele sehr fremd und schwer verständlich an. Als es aber, nach einer kurzen Einleitung, vor der Klasse ertönte: „Ich sah — o sagt mir, sah ich, was jetzt geschieht —?“ und andere Gedichte folgten, denen wir atemlos zuhörten, und das Klingelzeichen unerwünscht die Stunde beendete, da wußte ich für immer, daß Klopstock ein großer Dichter sei.

Der Lehrer hatte eine ausgiebige, metallische und sehr modulationsfähige Stimme, der er jeden Gefühlsausdruck, jede Klangfärbung des Tones abgewinnen konnte, und ein starkes schauspielerisches Talent. Was er in seinem Vortrag gab, war weit mehr als Erlernbares, war — Talent. Wer, wie er, diese Gabe hat, bilde sie zur Vollendung und freue sich ihrer. Für ihn haben diese Zeilen wohl wenig Interesse.

Als ich viele Jahre später bei ihm einen Zyklus von Stunden über das Vortragen von Balladen für zukünftige Lehrer hörte, stellte er den Satz auf, daß jeder, der den Sinn der Dichtung verstehe, sie auch in seiner Art, also ausgesprochen dramatisch, den Schülern vermitteln könne.

Da ich manche der Mitstudierenden, die ganz un-

zweifelhaft ein feines Verständnis für Literatur hatten, unter diesen Anforderungen an den Vortrag fast leiden sah, so daß sie entweder aufgebracht oder eingeschüchtert es mieden, sich zu beteiligen, habe ich weiter über die Sache nachgedacht und möchte hier nur Einiges anführen für die, die weder über eine ausgiebige Stimme, noch über dramatisches Talent verfügen.

Dabei nehme ich als Voraussetzung, daß die Grundgebote, die für alle gelten müssen, aber bei uns Schweizern nicht ohne weiteres selbstverständlich sind, befolgt werden. Nämlich: daß der Vorlesende oder Vortragende ein klares, deutlich und richtig ausgesprochenes Deutsch habe, etwaige Sprachfehler durch entsprechende Uebungen überwinde (dabei halte ich es aber nicht für nötig, daß der letzte Rest eines Tonfalles, der den Schweizer verrät, ausgemerzt sei!); daß er verstehe, was er liest, und wenn immer möglich den Stoff schon kenne und zum Vorlesen vorbereitet habe — und daß er sich freue, denselben seinen Schülern zu vermitteln.

Das sind die allgemeinen Forderungen, an die alle Sorgfalt zu wenden ist und die für den freien Vortrag so gut gelten wie für das Ablesen aus dem Buch oder vom Manuskript.

Im Weitern möchte ich aber nun einen Unterschied machen zwischen Vorlesen und Vortragen. Zuerst gerade im Aeüßerlichsten: In unseren Stunden galt das Gebot, auch beim Vorlesen immer vom Buche auf und in die Zuhörer hinein zu sehen, „weil sonst kein richtiger Kontakt zwischen Lehrer und Schüler zustande komme“. Unser Lehrer beherrschte die Technik, „zu lesen, als läse er nicht“, vollkommen — und für die Schüler war es eine Freude, wenn gelegentlich während des Vorlesens ein Blick des Einverständnisses bei einer

besonders wichtigen Rolle den einen oder andern traf.

Diese Freiheit vom Buche halte ich aber beim Vorlesen nicht für unbedingt nötig — während beim Vortrag das Buch nur die Stelle der Souffleuse für einen guten Schauspieler einnehmen darf!

Ich kenne z. B. eine Frau, die, wenn sie ihren Kindern vorliest, schon deshalb nicht vom Buch aufsieht, weil sie vom Blatt weg, des kleinen Mädchens wegen, den hochdeutschen Text in den Dialekt übersetzt — ohne daß sie dabei mit mangelnder Aufmerksamkeit oder Indisziplin der lebhaften Gesellschaft zu tun hätte.

Auch sieht man Universitätslehrer, die vom ersten bis zum letzten Wort kaum den Blick vom Manuskript heben und dabei nicht nur durch den Stoff, sondern durch die persönliche Art des Vortrags einen besetzten Hörsaal im Banne halten: Einzelne ihnen bekannte Studenten wissen es, wenn das Wort ihnen besonders gilt, weil es ein Gebiet ihrer speziellen Arbeit angeht; die zustimmende oder gespannte Reaktion der Hörer wird trotz der gesenkten Augen aufgenommen, usw. Das sind Dinge der Sensibilität — und auch da gilt der Satz, daß sich eines nicht immer für alle schickt; daß nicht die äussere Geste den Ausschlag gibt, sondern daß es der Geist ist, „der da lebendig macht“ — auch die freie, äußere Geste, wo sie vorhanden ist.

An das Vorlesen selber wurden in unseren Stunden dieselben Anforderungen gestellt wie an den Vortrag: Reichbewegte Modulation der Stimme; Charakterisieren und Unterscheiden verschiedener Personen durch die Verwandlung der Stimme; Tonmalerei zur Wiedergabe der Landschaft, der Stimmung, des Geschehens, wo es der Text ermöglichte; gefühlsbeladene Pausen; Nebentöne, wie Seufzen oder gepreßte Laute usw.

Nun ist uns z. B. von Herder überliefert, daß er sehr fesselnd vorlas, dabei die Stimme immer in derselben Lage hielt, nur wenig „markierend“ da und dort. So soll auch Jacob Baechthold, der einstige Deutschlehrer an den höheren Klassen der Mittelschulen Zürichs, in ganz ruhigem, ziemlich gleichmäßigem Tone vorgelesen haben, und dabei haben doch seine Deutschstunden einen unvergeßlichen Eindruck hinterlassen bei den Schülern, die Interesse und Liebe zur Dichtung hatten.

Es gibt ein sachliches, einfach ruhiges Vorlesen, das z. B. Gedichte wiedergibt, ohne sie schon gefühlmäßig ausgesprochen zu interpretieren — dem gedruckten Schriftbild vergleichbar, mit seinen formelhaft gleichmäs-

sig besetzten Worten und Zeilen — das aber im Grunde das Verständnis, die Einführungsgabe, die Freude des Lesenden, die Schönheit und den Gehalt einer Dichtung zu vermitteln, deutlich fühlbar werden läßt. Etwa so, wie wir den beschwingten Rhythmus der Sprache, der sich durch die Verszeilen hindurch auswirkt, wahrnehmen können — wie durch eine starre, kristallene Eisdecke die strömende Flut.

Und diese Art des Vorlesens ist es, so glaube ich, die alle diejenigen pflegen sollten, denen dramatisches Ausdruckstalent versagt ist.

Was den Vortrag noch angeht, sehe ich da zwei Möglichkeiten: Entweder, man trägt z. B. Balladen nach jener naturalistisch-dramatischen Art vor, die uns die einzig mögliche schien, wenn wir unseren Lehrern zuhörten, und die doch für viele von uns unerreichbar schwer war, wenn wir uns in derselben versuchten.

Oder —

Eine andere Möglichkeit kam mir erst in den Sinn, als ich „Jung Olaf“ von einem deklamatorisch sehr begabten Schüler in jener dramatischen Art vortragen hörte. Mir schien die verhältnismäßig kurze Ballade zu sehr auseinandergerissen dadurch, daß er für Jung Olaf, die Nixe, die Mutter, die Braut und erst noch die epischen Zeilen jedesmal eine andere Stimmgebung hatte. Ich glaube, daß man auch im freien Vortrag rhapsodischer vorgehen kann, daß man da auch die Ballade, trotz des reichen Dialogs, epischer wiedergeben darf.

Das nur einige Anregungen. Das Richtige nach dem jeweils vorliegenden Stoff und den eigenen Mitteln zu wählen, bleibt dem Gutdünken des Lehrers überlassen. Doch sei mit diesem Zugeständnis niemals einer nachlässigen oder gleichgültigen Behandlung der Form, in welcher den Schülern Dichtung vermittelt wird, das Wort geredet; und ich möchte zum Schluß nur die Forderung unseres Lehrers wiederholen, daß die stimmlichen und sprachlichen Mittel immer, und seien sie noch so bescheiden, sorgfältig zu pflegen sind. Wo der Schüler dem Lehrer diese Sorgfalt anmerkt, wird er von vornherein besser bereit sein, den Wert und Gehalt einer Dichtung zu erfüllen und aufzunehmen. Wenn die ästhetisch in irgend einer Weise zulängliche Form der Sache dient — und nicht zum eitlen Selbstzweck wird — ist sie ein wertvoller Träger und Vermittler von tiefen Werten. Das übersehen gerade Schweizer oft nur allzu leicht.

*

Der paedagogische Machiavelli in der Westentasche.

Von H. Maurus.

Unsere Hochschulen vermitteln Methodik und Paedagogik. Gewiß. Aber nichtsdestoweniger ist's oft ein Graus, mit wie wenig praktischer Psychologie ein frisch gebackener germanistischer oder romanistischer Lehrer

vor seine erste Schulklasse tritt! Während er vor grammatischem Wissen und Können fast platzt, trägt er von jenem Wichtigeren ein paar dürftige Brosamen im Rucksack. Und wie bitter muß er es oft büßen!

Diesen armen Hochschulkücken ist das Folgende gewidmet, das zwar oft fast zynisch klingt, aber nicht ganz so böse gemeint ist. Die alten Schulfüchse aber werden schmunzeln und sich freuen, daß sie es nicht mehr nötig haben. Wollen sie es aber durch weitere Aussagen ergänzen — à la bonheur!

1. Regel. Nicht nur für Weiber und fremde Völkerstämme gilt der Satz: Zuckerbrot und Peitsche! Es ist überhaupt eine nützliche Wahrheit fürs Zusammenleben. Er erhält die seelische Gesundheit. Hast Du am Mittwoch in Deiner Klasse ein Donnerwetter losgelassen und hat's eingeschlagen, so lobe am Freitag, was immer zu loben ist. Donnerwetter wirken nur, wenn sie sich nicht zu Landregen auswachsen. Sie sollen reinigen! Ah, wie schnauft sich's gut im Regenbogen der Versöhnung!

2. Regel. Witterst Du Leistungsmöglichkeiten, so sporne den Ehrgeiz. In unserer Demokratie, wo alles auf den großen Haufen zugeschnitten ist, kommen die Besten zu kurz und werden oft vorzeitig schulmüde. Stell' ihnen Extraaufgaben, die du mit Extranoten belohnst! Du korrigierst damit viel Niederdrückendes, was mit unserem Klassensystem notwendig verbunden ist.

3. Regel. Zähle nicht immer nur Fehler! Die Furcht vor dem Fehler erzeugt die ewige Schulangst. Weil sie ein Uebersmaß von Angstgefühlen hervorruft, verhängt die Schule die Schatten über die Kinder. Es soll immer auch Stunden geben, wo sie die Fehlerangst nicht zu spüren haben. — Das Gegenstück zum ängstlichen Fehlervermeiden ist der schöpferische Eifer. Den kann man anspornen durch Wettkampf mit und ohne Prämien. Im Fremdsprachunterricht sind unsere Schüler oft so fürchterlich mundfaul! Verlang einmal, daß ein Satz durch jeden Schüler um ein Wort verlängert werde, bis er soviel Wörter zählt, wie die Klasse Schüler besitzt! Hei, wie sich da die Kinder anstrengen, ihn wachsen zu lassen und dabei spielend die kompliziertesten Gefüge errichten!

4. Regel. Eine ganze Klasse, die böse mit Dir ist, hat ihre Gründe. Stich das Geschwür auf, ehe es eitert! Das Beste ist, Du lässest einen nach dem andern reden und versprichst volle Straffreiheit für alles, was gesagt werden wird. Du ahnst nicht, wie wohltuend solch ein Kropfleeren wirkt! Haben sich die Kinder dann ausgesprochen, dann untersich' das Gesagte Punkt für Punkt und lege die Regeln für Euer künftiges Arbeiten eindeutig dar. Ich garantiere Dir, nachher sind sie die reinsten Lämmer (mindestens vierzehn Tage).

5. Regel. Begeh' den Hauptfehler so mancher Anfänger nicht: Verdirb's nicht mit den Gescheiten! Oft sind die Gescheitesten auch die Frechtesten! Ich habe immer gefunden, daß man Opponenten in einer neuen Klasse gleich beim ersten Zusammenstoß nach der Stunde privat zu einer kleinen Aussprache ver-

anlassen muß. Verläuft sie vernünftig, was ganz von Dir abhängt, so geben sie meist den Widerstand sofort auf und bilden nachher Deine beste Stütze in der Klasse. Vergiß nie, daß eine Klasse wie jede Menschengruppe aus einem großen Haufen schwankender Gestalten und einigen wenigen Führertypen besteht. Willst Du keine Disziplinschwierigkeiten haben, so mußst Du möglichst frühzeitig diesen Führertypen beibringen, daß Du mehr Führer bist als sie, daß Du auch Ihnen Führer sein kannst!

6. Regel. Drohe mit einer unbestimmten Strafe nicht mehr als zweimal. Drohe mit einer bestimmten Strafe nicht mehr als einmal! Laß Dich niemals erweichen, wenn Du eine Strafe verhängt hast. Es gibt für einen Lehrer kein gefährlicheres Wort als jenes, das besagt, der Mensch sei von Haus aus gut.

7. Regel. Ueberschätze die Noten nicht, aber unterschätze sie noch weniger! Habe genügend Noten, um einen gerechten Durchschnitt zu erzielen. Ueberhaupt die Gerechtigkeit! Die Schüler lechzen nach nichts so sehr wie danach. Und sie sind so dankbar, wenn sie sie finden. Bestärk' sie in dem Glauben, daß Du immer gerecht seiest, indem Du bei Deinen Noten bleibst wie beim Buchstaben des Evangeliums. Aendere somit nie eine auf bloßes Gejammer hin. In Zweifelsfällen magst Du eine besonders schwere Extraarbeit stellen, wenn sich einer in letzter Stunde noch verbessern will.

8. Regel. Gib einer neuen Klasse am Anfang lieber zuviel auf als zu wenig. Es ist unendlich viel leichter, die Anforderungen zu mildern, was als große Gnade gewertet wird, als sie zu steigern, was der Schüler als Gemeinheit empfindet.

9. Regel. Klassen sind Klassen und Individuen sind Individuen. Auch wenn Du es bisher immer mit Einzelmenschen zu tun hattest und keinen Militärdienst erlebt hast, mußst Du dich jetzt daran gewöhnen, daß Klassen nicht Summen von Individuen sind, sondern etwas ganz anderes. Etwas anderes und etwas Größeres! Wenn Klassen trotz Mahnung Strafe verdienen, so verhäng sie. Es ist Sentimentalität, es nicht zu tun, weil vielleicht ein oder zwei Unschuldige dabei sein könnten. Die Schule ist ein soziales Erlebnis! Die Klasse ist eine Schicksalsgemeinschaft wie der Staat. Auch im Staatsleben muß der einzelne manches ausfressen, wofür er, bei Gott, als Individuum nichts kann. Und er soll deswegen nicht verzweifeln, sondern dadurch reifen!

Soweit für heute, meine lieben Universitätskücken! Ueberlegt Euch diese Sätze! Reklamiert, wenn Ihr anderer Meinung seid! Doch wisset: sie sind nicht leichtfertig hingeschrieben. Sie sind erlitten und erstritten. Jeder einzelne! Denn, wenn einer hat schwimmen müssen, ohne es gelernt zu haben, dann war ich es. Ich wünsche Euch den Sumpf nicht, in dem ich es zuerst tun mußte.