

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 38 (1928)
Heft: 7-8

Artikel: Mein Weg zur Klassengemeinschaft
Autor: Burkhardt, C.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788300>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.12.2024

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

Mein Weg zur Klassengemeinschaft.¹⁾

Von C. Burkhardt, Ruchfeld-Basel.

Primar- und Mittelschule „verschonten“ mich sorgfältig mit jedem Hinweis auf das bürgerliche Leben, auf Gemeinde und Staat, und meine Universitätsfakultät hatte keinen Beruf, diese Leere zu füllen. So war ich beim Antritt des Lehramtes politisch ahnungs- und interesselos. Da spielte ein glücklicher Zufall die „Zürcher Post“ Theodor Curtis, des Mannes mit der „Leidenschaft für den Staat“, in meine Hände. Ich abonnierte sie, ward ihr eifriger Leser und wurde bald meiner Blösse gewahr. Scham packte und quälte mich, und begierig warf ich mich auf das Studium des Staatslebens. Besonders wurde ich J. Dubs für „Das öffentliche Recht der Schweizerischen Eidgenossenschaft“ stark verpflichtet. Und nachdem ich mich einigermaßen gesättigt und das nächstliegende öffentliche Leben eine Weile beobachtet hatte, fing ich an, mein neues Wissen und Erkennen in meine Sekundarschule im Thurgau hineinzutragen. Mir erschien dies als Pflicht, obwohl das amtliche Lehrziel sich darüber ausschwig. Was Zeit und Unverstand an mir gesündigt hatten, davor sollten meine Schüler bewahrt bleiben.

Die Gemeinde stand uns nahe genug; Gemeindeversammlungen gaben Anlass zu diskreten Besprechungen von Gemeindeangelegenheiten, kantonale Abstimmungen leiteten später über zu Erörterungen über den Kantonsstaat, noch später eidgenössische zu solchen über den Bundesstaat. Das Interesse an der Öffentlichkeit fand sich geweckt, und auch fremdländische politische Geschehnisse und Einrichtungen konnten, falls sie sich dazu eigneten, besprochen und gewürdigt werden. Alles freilich nur nach Art des bloss Lehrhaften, des Anwurfes.

Von da an war meine Richtung entschieden. Meine Schüler aufzuklären über die Gemeinschaften, deren passive Mitglieder sie bereits waren, und deren aktive, mitbestimmende sie bald werden sollten, galt mir als vornehme Aufgabe und als vaterländische Pflicht. Ich war eben selber zu einem eifrigen Staatsbürger geworden.

So kam ich nach Basel (1884), trat aber dort in andere Verhältnisse. Meine Schüler waren jünger (5.—8. Schuljahr) und boten keine Auslese nach oben dar wie im Thurgau, sondern eher eine solche nach unten: sie gehörten in ihrer überwiegenden Mehrheit den ärmern und ärmsten Schichten der Bevölkerung an. Sie waren darum auch weniger vorbereitet zur Aufnahme von ausserhalb ihres direkten Gesichtskreises liegenden Verhältnissen. Zudem bildeten sie jeweilen nur eine Schulklasse. Aber gerade ihre Einheitlichkeit führte mich später zu ihrer Auffassung als Gemeinschaft. Vorerst freilich wartete ich mit der Erweckung staatsbürgerlichen Interesses bis zur dritten und besonders vierten Klasse. In der Geschichte und „Vaterlandskunde“ der letzten zwei Jahre suchte ich an unsere staatlichen Verhältnisse

¹⁾ Vgl. Nr. 11 und 12 des Jahrg. 1926 dieser Zeitschrift.

anzuknüpfen und machte im letzten Jahr die Bundesverfassung zum Mittelpunkt unserer politischen Besprechungen. Sie wurde (in der Reklam'schen Ausgabe) allen eingehändigt und in ihren Hauptpunkten sorgfältig durchgegangen, auch zu schriftlichen Arbeiten benützt, etwa in der Weise, dass ich die Kardinalpunkte als Fragen diktierte und diese nach sorglicher Vorbereitung beantworten liess. Auch wurden manche Aufsätze über aktuelle politische Angelegenheiten auf Grund der Verfassung ausgearbeitet. Besondere wichtige Massenverhältnisse wurden an der Klassenmasse demonstriert, wie etwa das Parteiwesen, die Proportionalwahl usw. So erhielten verschiedene politische Verhältnisse etwelche Klärung, aber von einem wirklichen Erleben und kräftigen Erfassen war man eben doch noch weit entfernt.

War das politische Leben im Thurgau im Abflauen gewesen, so schwoll es dagegen in Basel mächtig an. Die Arbeiter gerieten in Bewegung; die Sozialdemokratie vereinigte die Aufstrebenden zu immer deutlicheren Massen und sandte ihre ersten Vertreter in den Grossen Rat. Wie notwendig ein Aufsteigen der Proletarier zu besserer Lebenshaltung und höherer Kultur war, wurde mir Tag für Tag durch die Beobachtung meiner Schüler aufgedrängt. Ich sympathisierte sofort mit der Bewegung und warf mich mit Feuereifer auf das Studium der sozialistischen Literatur und volkswirtschaftlicher Fragen. Ich bekam Einblick in die grossen gesellschaftlichen Zusammenhänge, in das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Staat und wurde nebenbei auch der Abhängigkeit der Schule von der im Staat organisierten Gesellschaft gewahr. Eine neue Welt ging mir auf; meine formale Demokratie füllte sich mit sozialer Materie, meine Pädagogik orientierte sich nach sozialen Gesichtspunkten, und ohne mich irgendwie äusserlich zu binden und ohne hervorzutreten, begann ich für die soziale Bewegung durch vielfache Zeitungsschreiberei zu wirken. Dies geschah ganz nach Lehrerweise: ich suchte durch Darlegung schwebender wirtschaftlicher, sozialer und pädagogischer Fragen und Verhältnisse das Interesse an der Öffentlichkeit, den Gemeinsinn und das solidarische Fühlen zu wecken und zu stärken und zu sozialpolitischer und sozialpädagogischer Arbeit anzuregen.

Mochte nun diese meine Tätigkeit nach aussen viel oder wenig nützen, sicher ist, dass sie auf die Schule rückwirkte. War mein Ideal eine solidarische demokratische Gesellschaft, so musste ich versuchen, mein Klassenvolk dem gleichen Ziele näher zu bringen. Verabscheute ich das Wüten der Konkurrenz draussen in der Welt, und ersehnte ich an deren Stelle die Kooperation, so musste ich im gleichen Sinne auf die Klasse wirken. Schon im Mai 1894 schrieb ich in einem Zeitungsartikel: „Unsere Schule bringt die jungen Menschen wohl äusserlich zusammen, vernachlässigt aber deren innere Einigung, die Pflege des Gemeinsinns, der Vorbedingung für die Beteiligung am öffentlichen Leben.“ In meinem Eifer für die gute Sache verfasste ich gegen Ende des Jahrhunderts eine Broschüre „Schule und Gemeinsinn“ mit dem Untertitel: „Die Schulklasse, eine Gemeinschaft, als Mittel freiheitlicher, sozialer und politischer Erziehung.“ Sie enthält im Embryo mein

späteres „Klassengemeinschaftsleben“; deshalb ist es wohl angezeigt, dass deren Gedankengang hier angedeutet werde.

Schule und Gemeinsinn.

Der ökonomische Individualismus draussen rief einen geistigen Individualismus in der Schule hervor, unter dessen Herrschaft der Gemeinsinn keine Pflege finden konnte. Nachdem der erstere zwar die Produktivität der Arbeit mächtig gefördert und ungeheuren „Nationalreichtum“ erzeugt, aber zugleich die Welt zerrissen und verwüstet hatte, begann eine Reaktion, die Sozialreform, die das Zersprengte wieder zu einigen und die Menschlichkeit wieder zu Ehren zu bringen sucht. Dementsprechend muss auch eine Schulreform einsetzen, die allein den sittlichen und pädagogischen Idealen entgegenführen kann. Weil nun der Staat mehr und mehr eine Anstalt zu allgemeiner Solidarisierung werden will durch Anhandnahme grosser sozialer Reformen, ist die Erziehung zu einsichtigen und teilnehmenden Staatsbürgern wachsendes Bedürfnis, und Gemeinsinn, Gleichheits- und Solidaritätsgefühl sind die Eigenschaften, die besonders zu vermitteln sind. Nicht mehr nur die Erziehung des Individuums als solches, sondern als Glied des Gemeinwesens ist das Ziel. Aber der Gemeinsinn ergibt sich im heutigen sozialen Milieu nicht von selbst; die stete Rücksichtnahme auf die Gemeinschaft muss gepflanzt werden und zwar so, dass man einsehen lehrt, welche Bedeutung letztere für den einzelnen und für alle hat. An Gelegenheiten, die direkte und indirekte Erfahrung des Schülers zu benützen, um ihn an das Gemeinwesen zu fesseln und in dessen gesetzliche Regelung einzuführen, fehlt es ja nicht. Ein Brandfall z. B. lässt die kommunale oder staatliche Fürsorge durch Feuerpolizei und Feuerwehr, Mobiliar- und Gebäudeversicherung erkennen, die Poliklinik schafft Sympathie für den Staat, ebenso die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Schulung, die Wasser-, Gas-, Kraftversorgung, der Tram usw. Auch der Fachunterricht bietet Anknüpfungspunkte, besonders die Heimat- und Vaterlandskunde. Die Korrektion von Flüssen, die Zusammenlegung von Feldgütern, der Kampf gegen Epidemien usw. zeigt deutlich den Vorteil des Zusammenschlusses der einzelnen zu einem grossen Ganzen, das den Gliedern helfend zur Seite steht und Aufgaben löst, wofür diese zu schwach wären.

„So sorgsam und psychologisch gemessen — immer der selbst-eigenen Erfahrung gemäss — nun auch die Verbindung des Schülers mit seinem Gemeinwesen vor sich gehen mag, so bleibt eben doch immer die Schwierigkeit, dass letzteres nicht in konkreter Vollständigkeit vor die jugendlichen Augen gebracht werden kann, und dass es dem Jungen doch mehr passiv gegenübersteht. Wie viel lebhafter müsste das Interesse am Gemeinschaftsleben werden, wenn letzterer nicht nur als beeinflusstes, sondern zugleich als beeinflussendes Glied in eine wirkliche und wahrhaftige und zudem leicht zu übersehende Gemeinschaft versetzt werden könnte, dessen Beziehungen und Ver-

hältnisse in greifbarer Deutlichkeit vor seine Seele träten, und worin sein Wille in die Tat sich umsetzen liesse!

Glücklicherweise liegt das Gute nahe, ist ja doch die Schulklasse, der unser Junge angehört, selber eine echte und rechte Gemeinschaft. Als Gesellschaft, d. h. als eine Anzahl unter sozialpsychischer Wechselwirkung stehender Personen wird sie geeignet sein, allgemein sozialen Sinn zu pflanzen, und weil jede abgeschlossene Gesellschaft die Bedingungen zur Bildung eines Staates in sich trägt, die Klasse also selber, sofern ihr ein gewisses Mass Selbständigkeit gelassen wird, zu einer Art Staat sich zu entwickeln die Tendenz hat, so ist sie wohl auch der richtige Ort, staatliches, politisches Verständnis und Interesse zu vermitteln.“

Mit dem Eintritt des Kindes in die Schulstube beginnt sein aktives Leben als Glied einer grössern Gemeinschaft und sofort hebt eine geistige Wechselwirkung zwischen ihm, seinem Lehrer und seinen Kameraden an, und das Resultat derselben zeigt sich nach Jahr und Tag in einer bestimmten Änderung der geistigen Organisation der einzelnen, resp. in der Bildung einer Gesamtheit mit besondern Eigenschaften. Je reicher die Mannigfaltigkeit der Kräfte ist, die innerhalb der Gemeinschaft auf einander wirken und je freiern Spielraum dieselben finden, desto kräftiger und fruchtbarer wird ihre Wechselwirkung sein. Dass der Klassengeist ein guter, dass er Gemeinsinn in des Wortes bester Bedeutung werde, darin besteht eine der erzieherischen Aufgaben des Pädagogen. Der Zweck der Gemeinschaft ist Menschen- und Bürgerbildung, das Mittel gemeinsame Arbeit. Die Klasse ist eine Arbeitsgemeinschaft mit einheitlichem Zweck. Freilich ist dieser von den Gliedern nicht frei gewählt, sondern aufgezwungen, und wenn er auch mit ihren höchsten Interessen identisch ist, so wird dies erst nach und nach von ihnen erkannt; deshalb ist Geduld und Liebe von seiten des Lehrers nötig, manchmal vielleicht auch Gewalt. Der Ertrag der Arbeit steht nicht wie draussen unter der Konkurrenz, sondern wird in friedlichem Wetteifer errungen. Jeder Arbeit wird hier der Lohn im Gefühl des Wachsens der Kräfte, und der Lehrer wird diesen natürlichen Zustand nach Prinzipien ausgleichender Gerechtigkeit korrigierend mildern, indem er mit der in ihm personifizierten staatlichen Kraft den Schwächern oder Vernachlässigten beisteht. Auch wird er nicht unterlassen, die Schwächern durch die Besserbegabten fördern zu lassen. In der Klasse herrscht Interessenharmonie und wird jeder individuelle Kraftüberschuss in den Dienst der Gemeinschaft gestellt.

Es existiert ein einheitliches Klasseninteresse. Dass dieses nicht gefährdet werde und der Arbeitsertrag sich dem Maximum nähere, müssen sich alle einer bestimmten Ordnung unterziehen, und das tun sie auch gerne, wenn dieselbe mit dem Klasseninteresse und der den Kameraden schuldigen Rücksicht begründet wird. Auch Strafen dürfen nur unter diesem Gesichtspunkt verhängt werden. Damit das Verhältnis des einzelnen zum einzelnen und zur Gemeinschaft jedem klar werde, und er genau wisse, was er zu tun und zu lassen habe und

warum, sollen in pestalozzischem Sinn alle wichtigen Begebenheiten der Schulstube zu gemeinsamer Besprechung und eventuell zu schriftlicher Bearbeitung kommen. So wächst nach und nach die Einsicht, dass die festgesetzte Ordnung notwendig sei, dass alles sich einem höchsten Zweck unterzuordnen habe, dass unter der Herrschaft dieses Zweckes sich alle Schuld rächt und rächen muss, und dass in der freiwilligen Unterordnung die wahre Freiheit bestehe. Muss der in solcher Atmosphäre gezeitigte Geist nicht Gemeinsinn sein?

Von der Klassengemeinschaft führt der ebene Weg der Analogie zur Staatsgemeinschaft, und so ist es möglich, den Gemeinsinn, sich ausdehnen zu lassen, der Jugend Interesse und Verständnis für das kommunale und staatliche Leben beizubringen, sie für das Bürgertum vorzubereiten. Bisher war die Denk- und Fühlweise des Lehrers, die ja den sittlichen Vorschriften entsprach, oberstes, aber ungeschriebenes Gesetz. Der Lehrer erschien als Autokrat, der so oft als möglich die Notwendigkeit der von ihm geforderten Ordnung bewies, aber noch öfters einfach Gehorsam verlangte und scheinbar in keinem Abhängigkeitsverhältnis stand. Freilich waren alle Klassengenossen gleich, aber gleich nur unter ihm, dem „Herzog der Republik“. Die Klasse erschien als eine Art Patriarchat, die Regierungsform als erleuchteter Absolutismus. Wie aber im Leben der Völker mit deren zunehmender Reife diese frühere Art der Regelung des Gemeinschaftslebens einem konstitutionellen Regime weicht, so kann und soll m. E. auch die Entwicklung des Klassenlebens diesen Gang nehmen. Neben die allgemeinen sozialetischen Gebote, die während des ganzen Schullebens strikte durchgeführt werden, tritt ein geschriebenes Gesetz, und nun beginnt neben dem rein moralischen Leben ein gesetzliches, verfassungsmässiges. Nicht nur der Wille des Schülers, sondern auch der des Lehrers ist nun eingeschränkt. Das Gesetz soll strenge gehalten, jede Verletzung desselben bestraft werden, vielleicht so, dass der beleidigte Paragraph einigemal sauber kopiert oder in einem kleinen Aufsatz umschrieben wird. Auch das geschriebene Gesetz darf nichts gebieten oder verbieten, das sich nicht durch die Rücksicht auf das Wohl des Ganzen motivierte. Natürlich wird der Lehrer im Gehorsam gegen das Gesetz mit gutem Beispiel vorangehen. So verbreitet sich das Gefühl, dass man in schulbürgerlicher Freiheit lebt. Vom Klassengesetz geht die Parallele leicht zum Staatsgesetz, zuerst wohl zum kantonalen Schulgesetz, später zum Art. 27 der Bundesverfassung. Die Wochner (Klassendiener) und noch nicht les surveillants hebdomadaires, wie Dr. Carrière in seiner „Autonomie des Ecoliers“ sagt, werden von der Klasse als Beamte gewählt, und später wird ein Wochnergesetz aufgestellt. Zuerst ein einziger Kamerad, dann eine ständige Kommission bilden die Vertretung des Klassenvolkes. Die richterliche Gewalt kann ebenfalls verständlich gemacht werden: die Jungen werden nach einem Strafgesetz von ihresgleichen oder der ganzen Klasse gerichtet, und ihr zunehmendes Selbstgefühl bleibt so geschont. Auf solche oder ähnliche Weise wird mittels primitiver Organisierung der Klassengemeinschaft das Verständnis

der Organisation der Staatsgemeinschaft vorbereitet und Interesse am Staatsleben geweckt. Dieses wird besonders auch gefördert durch die jeweilige Hereinziehung des draussen sich abspielenden politischen Lebens, wobei nicht unterlassen wird, Achtung vor allen Parteien zu pflanzen.

Auch die nötigsten ökonomischen Kenntnisse sollte die Schule vermitteln. Freilich fehlt uns hiebei die Analogie der Klasse. Doch hilft über diesen Mangel weg, dass die Jungen daheim mitten in einer Hauswirtschaft und mittels dieser mit andern privaten und Gemeinwirtschaften in Berührung stehen, täglich Zeugen wirtschaftlichen Treibens sind und in der Rechnungs- und Buchhaltungsstunde mit mancherlei ökonomischen Kategorien bekannt werden. Die Frage nach Hervorbringung und Herbeischaffung von Nahrung, Kleidung, Wohnung führt ungesucht in das wirtschaftliche Getriebe hinein und zeigt, wie der einzelne in Beziehung und Abhängigkeit von der Landes- und Weltwirtschaft steht. Wichtig wird der Hinweis darauf sein, wie die Arbeit, die der Hand und die des Kopfes, die Quelle aller Werte, die Bedingung jeder Kultur sei, wie die einzelnen Arbeitsarten gleich notwendig nebeneinanderstehen und aufeinander angewiesen seien, so dass, wenn ein Glied leidet, auch die übrigen leiden.

Für die Pflege der sozialen und bürgerlichen Tugenden könnten die Lesebücher besonders viel leisten, wenn sie die gesellschaftlichen, staatlichen und wirtschaftlichen Beziehungen der Menschen besser berücksichtigten, wenn sie typische Darstellungen böten, die der sozialen Logik standhielten, und woran soziales Denken und Fühlen geübt, soziales Pflicht- und Rechtsbewusstsein und der Sinn für das Ideale geweckt werden könnte.

Aus dem Schlusswort vom Dezember 1900: „Möge diese Schrift dazu beitragen, die Bedeutung und Würde der Schulstube zu erhöhen (sie sinkt mit uns; mit uns wird sie sich heben) und die Klasse in wachsendem Masse zu einer Vereinigung zu machen, die, zwischen Familie und Gemeinwesen stehend und eine Art Synthese derselben darstellend, beide fester verknüpft und den Gemeinsinn stärkt.“ —

In diesem Sinn und Geist arbeitete ich nun in der Klasse und baute gelegentlich Organisation und Gesetzgebung, die beide in der Broschüre mehr nur angedeutet sind, weiter aus, wie dies aus dem 1911 erschienenen „Klassengemeinschaftsleben“ ersichtlich ist.

Einer wichtigen spätern Wandlung muss ich hier aber gedenken. Ich war, wie erzählt, von dem Bestreben ausgegangen, der politischen Gleichgültigkeit entgegenzuwirken und Staatsgesinnung zu pflanzen. Also musste ich Bekanntschaft mit der Staatsgemeinschaft vermitteln und erst, als ich merkte, wie schwierig dies sei, weil sie zu ferne liege, kam ich auf den Gedanken, dass die Klasse, weil selber eine Gemeinschaft, dieser Vermittlung dienen könnte. Das kann sie auch und tat sie auch. Nur liess ich mich von meinem Initianteneifer zu sehr nach dieser Seite treiben, organisierte, um die Analogie zwischen Klassen- und Staatsgemeinschaft voll ausnützen zu können, zu viel und liess das Staatliche überhaupt zu stark hervortreten. Davon kam ich zu-

rück; ich pflegte die Klassengemeinschaft um ihrer selbst und der durch sie vermittelten Erziehung willen und verwies die obige, nach aussen gehende Analogie in die Nebenrolle.

Entgegen der Theorie der ungehinderten Entfaltung war ich nie der Meinung, dass der Lehrer, auch ganz abgesehen vom eigentlichen Fachunterricht, die Klassenjugend auch in ihren eigenen Angelegenheiten sich vollständig frei bestimmen lassen dürfe. Ich behielt stets das Veto gegen alle Klassenbeschlüsse, und schon die blosser Erinnerung daran mag die Jugend abgehalten haben, Exzentrisches zu wollen. Soviel ich mich erinnere, kam ich im Verlaufe der vier Jahre, die im „Klassengemeinschaftsleben“ beschrieben sind, ein einziges Mal dazu, mein Veto einzulegen und gar nur in der unwichtigen Sache einer Selbstbesteuerung, die ich im Hinblick auf die ärmsten Kameraden zu hoch fand. Ich war und blieb ein konstitutioneller Herrscher, ein Hüter des richtigen Masses. Ich war auch die Schranke, „den Knaben zu wehren“ und sie zu weisen, jederzeit Rücksicht auf die Kameraden zu nehmen, sich selbst zu beherrschen. Rücksicht — „Blüte edelsten Gemütes“ — und Selbstbeherrschung — in der Goetheschen Fassung: „Wer sich nicht selbst befiehlt, bleibt immer Knecht“ — war stehendes Thema und wurde, immer an konkrete Beispiele anknüpfend, in schriftlichen Arbeiten, auch etwa in einem Diktat, abgehandelt. Herrschaft mit Knechtschaft, rohe Willkür — in Hinsicht auch auf Strassenvorkommnisse und historische Beispiele — wurden verfehmt, Gleichheit der Rechte und Pflichten aller proklamiert. Das Wohl der Klasse — „Alles, was das Interesse und die Ehre der Klasse schädigen könnte, muss in und ausserhalb der Schule sorglich vermieden werden“ und „Was der Klasse nützen und sie zu Ehren bringen könnte, muss willig getan werden“ — wurde je und je als Kriterium des Verhaltens der einzelnen verkündigt. Die Klasse stand als Herrin, der die Glieder verantwortlich waren. Die wenigen eigentlich antisozialen Elemente vermochten nie, einen schädigenden Einfluss auf die Klasse auszuüben. Sie wurden im Gegenteil, wenn sie sich als durchaus untraiabel erwiesen, von der Gemeinschaft an ihren Ort gestellt; diese liess ihrer nicht spotten.

Solidarität wurde gelehrt und geübt. Vorzüge einzelner stellten sich in Form spezieller Arbeiten in den Dienst der Klasse, die dadurch erfreut und gefördert wurde. Der Eitelkeit auf gute Antworten und Meinungen wurde gewehrt, indem diese von mir ohne besondere Auszeichnung gelassen, mit demselben Gleichmut wie die weniger guten hingenommen, dann aber oft dem Urteil der darüber abstimmenden Klasse überlassen wurden. Die Klasse sollte ehren, und selten ging sie fehl und musste sie korrigiert werden. Sie ehrte auch diejenigen, die ihr durch ihre Arbeit besondere Dienste geleistet hatten, indem sie eine „Meister Hämmerlein-Tafel“, so genannt nach dem ordnungsliebenden und hilfreichen Wanderburschen und gemeinnützigen Gemeindeschmied eines Lesestückes, und eine „Jungheldentafel“ für besondere Beispiele von Selbstüberwindung einrichtete. Die Schwächern wurden von mir im Unterricht besonders berücksichtigt

und von Kameraden daheim vorwärts gebracht, und am Ende des Schuljahres wurde jeweilen, nachdem meine Zustimmung eingeholt worden, einstimmig beschlossen, alle in die nächste Klasse hinüberzunehmen. Damit war Zerklüftung von der Klasse ferngehalten. Auf folgende Weise erstrebte ich fernere Einigung: Ich bekämpfte die anfangs noch bestehende Rangordnung, und es war mir eine Freude, dass sie aufgegeben wurde. Damit war ein Stück widerlicher Konkurrenz beseitigt und waren die Kräfte mehr parallel gerichtet. Nicht dass dadurch der individuelle Eifer gelähmt worden wäre; wohl aber wurde er gereinigt und veredelt. Mein Respekt vor den Schülern war von jeher für alle der gleiche gewesen; jeder war mir in seiner Weise gerade recht. Jeder kam mir als Rätsel vor, das ich nach und nach, auch in Verbindung mit dem Elternhaus, aufzulösen versuchte. Dazu war lange Zeit nötig; deshalb erstrebte und erreichte ich im Gegensatz zur damaligen Gewohnheit, dass mir meine erste Klasse auch als zweite, dritte und letzte verblieb. So wurden die Jungen mit mir und unter einander vertraut. Das Verhältnis näherte sich, soweit dies überhaupt möglich war, dem der Familie, und in dieser Klassenfamilie wurden, wie schon erwähnt, alle wichtigeren Klassenereignisse gemeinsam besprochen. An Privatschicksalen einzelner nahm die ganze Klasse teil. Als deren Haupt war ich auch ihr natürlicher Anwalt gegen aussen.

So wurde die Klasse mehr und mehr eine geeinigte Schar, ein solidarisches Ganzes, „ein Stück Gesellschaft, wie sie sein sollte“ (Schule und Gemeinsinn). Um ihre Handlungsfähigkeit zu hellerem Bewusstsein zu bringen, war eine entsprechende Organisation notwendig, worüber nun noch einige Worte.

Hatte ich schon früher die „Wochner“ — zwei Kameraden, die eine oder mehrere Wochen lang in den Pausen die Schulmaterialien austeilten, die Wandtafeln besorgten, das Zimmer lüfteten — in unvermittelter Abstimmung durch die Klasse wählen lassen und wahrgenommen, wie belebend und erspriesslich diese Willensäußerung auf Wahlkörper und Gewählte wirkte, so legte ich nun die Bedeutung dieser prinzipiellen Änderung dar: die von mir bisher aufgedrängten Wochner sind nun von der Klasse gewollte Beamte; die Klasse hat also einen eigenen Willen, der vom Lehrer anerkannt und geachtet wird; meine bisher absolute Herrschaft habe ich eingeschränkt und einen Teil derselben an die Gemeinschaft abgetreten, die dadurch ein Stück Verantwortlichkeit auf sich nimmt. Zugleich wurde die Wahltechnik ausgebildet. Die Erfahrungen mit der Wochnererei wurden gesammelt, und es stellte sich das Bedürfnis heraus, ein Wochnergesetz aufzustellen. Die Klasse als Gesetzgeberin bedurfte aber eines Präsidenten, der die Verhandlungen leitete und spätere Neuwahlen anberaumte. Fernere Erfahrungen führten zur Revision des Wochnergesetzes. Dem Präsidenten, dem bisher einzigen Vertreter der Klassengemeinschaft, der auch Wünsche, Anregungen, Klagen der einzelnen und der Gesamtheit entgegennahm und den Kontakt zwischen mir und dem Klassenganzen herstellte, wurden in der Folge einige volks-

gewählte Kameraden zugesellt: Klassenausschuss. Dieser entwarf die weiter nötigen Gesetze, wurde also gesetzgebende Behörde, deren Vorschläge von der Klasse angenommen oder verworfen wurden: Klassendemokratie. Später bekam die Klasse auf Grund eines selbstgegebenen und von mir gebilligten Strafgesetzes die Gerichtsbarkeit über ihre Mitglieder; die niedere übertrug sie an einen Aufseher — Recht der Appellation an die Klasse vorbehalten — die höhere übte sie selber aus (Klassengericht, Klassenanwalt, Verteidiger). Nur die exekutive Gewalt fand keine spezielle einheitliche Vertretung. Besonders angesehen war der Klassengeschichtsschreiber, der Chronist, der jeweilen am Schluss der Schulwoche seine Eintragungen in die Klassenchronik vorlas. Ihre Krönung fand das klassenpolitische Treiben in einer Verfassung. Leider fehlt ihr, wie sie in meinem „Klassengemeinschaftsleben“ steht, ein Paragraph, dessen Vorschrift zwar schon früher nachgelebt worden, der aber erst später redigiert wurde: hilfsbedürftige Kameraden erhalten für ihre Freizeit von der Klasse freiwillige „Helfer“, die jeden Samstag über ihre Tätigkeit berichten. Eine Gemeinschaft kann eben nur dann gedeihen, wenn alle sich tätig daran beteiligen. Und wenn sich auch zeigte, dass manche im theoretischen Unterricht Zurückgebliebene, aber Kecke, im praktischen Gemeinschaftsleben oft hervortraten, so gebot doch die Solidarität, dass sie auch dort gefördert würden, um überall ehrenvoll zu stehen. Die Klasse ist deshalb eine fast ideale Gemeinschaft, weil sie leicht übersehbar ist, jede schwache Stelle sofort bemerkt wird und zur Verstärkung herausfordert. Wahrer Sozialismus und wohlverstandener Individualismus schliessen einander nicht aus, sondern ein. Die um ihrer selbst willen organisierte und nach Gesetzen regierte Klassengemeinschaft wies nun manche Analogie mit dem Staate und seinem Rechte auf, so dass Hinweis und Vergleichung nahe lagen. Auch früher schon war ja im Unterricht und durch Besprechung von Schülererfahrungen und hervorstechenden äussern Ereignissen oft Gelegenheit geboten gewesen, auf das Wirken des Staates hinzuweisen und Interesse für ihn zu erwecken. Erst jetzt aber, da man selber in einer organisierten Demokratie lebte, konnten seine Organisation und seine demokratische Herrschaft klarer gemacht und das Interesse an ihm gesteigert werden. An Hand des Klassenrechtes, besonders des Strafrechtes, wurden das Recht des Kantons und das des Bundes verständlich gemacht: Die Gesetze enthalten das öffentliche Recht. Unsere Klasse steht unter einem bestimmten Recht, eine Nachbar-klassse unter einem andern; jeder Kanton hat sein besonderes Recht; das Bundesleben steht unter Bundesrecht, dem sich das Recht der einzelnen Kantone unterziehen muss. Das Verhältnis zwischen unserer Klassenverfassung und einem Klassengesetz gleicht dem zwischen der Bundesverfassung und einem Bundesgesetz usw. (Kantons- und Bundesverfassung wurden eingehend behandelt). Auch die neuere Schweizergeschichte konnte nun aufgehellt werden. Das direkte Erlebnis des Klassenstaates führte zu einem indirekten, aber ziemlich deutlichen Erleben, wenigstens Verstehen der aussen liegenden Ge-

meinwesen. Was bei den ersten Versuchen bloss angeworfen war, wurde nun zu einem innern Ereignis. So schien erreicht, was die Schule für die Verknüpfung mit Gemeinde und Staat und die Entwicklung von Gemeinsinn überhaupt erstreben kann.

In dem klassendemokratischen Treiben, das überraschende Initiative, Selbstvertrauen und Selbständigkeit — von weniger wichtigen Dingen wie Sprechfertigkeit usw. nicht zu reden — entwickelte, und dessen etwaiges Überwallen sich jeweilen leicht und schnell zurückdämmen liess, ward allen, besonders auch mir, wohl zu Mute. Freude war der Grundton, und dieser wirkte wohltätig auch auf den Unterricht zurück, so dass der diesem angetane Zeitverlust durch das andere Plus mehr als aufgewogen wurde. —

Das Interesse für das Gemeinschaftsleben der Schuljugend ist im Steigen begriffen, daher diese Erinnerung.

* * ZEITSCHRIFTEN UND BÜCHER * *

Der neue Weg. Juniheft: Im vorliegenden ersten Teil der Abhandlung von Prof. G. Weiss: Zum Begriff des Charakters, eine vergleichende Betrachtung zu Kerschensteiners Buch: Charakterbegriff und Charaktererziehung, werden dessen wesentliche Eigenschaften des Charakters, Willensstärke, Urteilsklarheit, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit auf die zwei Begriffe: Willensstärke und Urteilsklarheit zurückgeführt und der Mangel an psychologischer Begründung der Darlegungen nachgewiesen. Wichtig und interessant hauptsächlich für Pädagogen der niedern Altersstufen sind Dr. J. Kallus' Schlussbetrachtungen über das kindliche Denken und seine Formen, klärend zugleich für die heutigen Anforderungen an das kindliche Denken im modernen Unterrichtsbetrieb.

Wertvolle Beispiele zur Unterrichtsgestaltung sind: Unsere Volksüblichen Heilpflanzen, und: Wie Märchen zur Wahrheit wurden, eine Besinnungsstunde zur Naturlehre.

Wassersprung, Freiluftnachmittage, natürliche Hindernisübungen am Saturn sind Themen der körperlichen Erziehung.

Schöne Erbauung und feine kunstgeschichtliche Einblicke bieten die drei Kunstbeilagen, alle drei Sankt Christoph darstellend, zwei von Dürer, der dritte von dessen Vorläufer, M. Schongauer. A. K.

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, von *Mann*, Langensalza, Nr. 6 bis 18.

In dem Aufsatz „Zur Frage der Testprüfungen in unsern Volksschulen“ untersucht Seminarlehrer E. Hintze, Rektor in Berlin, inwiefern die Tests geeignet erscheinen, als Prüfungsverfahren beim Übertritt aus der Grundschule zur höheren und mittleren Schule benützt zu werden. Auf Grund experimenteller Erprobung der Tests kommt der Verfasser zum Schlusse, dass die Tests eingeübt werden können. Eingeübte Tests aber besitzen „keinen sichern diagnostischen Wert für die Feststellung der angeborenen Begabung“. Die Gutachten des Klassenlehrers gewährleisteten eine richtige Auslese besser als die Tests. — Der Nachmittagskinderhort, von Schuldirektor E. O. Wagner, geht von dem Grundsatz aus, dass auch die Schwererziehbaren wenn immer möglich in Gemeinschaft mit den übrigen für die Gemeinschaft erzogen werden sollen. Sondermassnahmen, Sondererziehung, Sonderanstalten sollten vermieden werden. Inwiefern gerade der Nachmittagskinderhort dazu berufen ist, auf Schwererziehbare in günstigem Sinne einzuwirken, zeigt der angeführte Aufsatz. —