

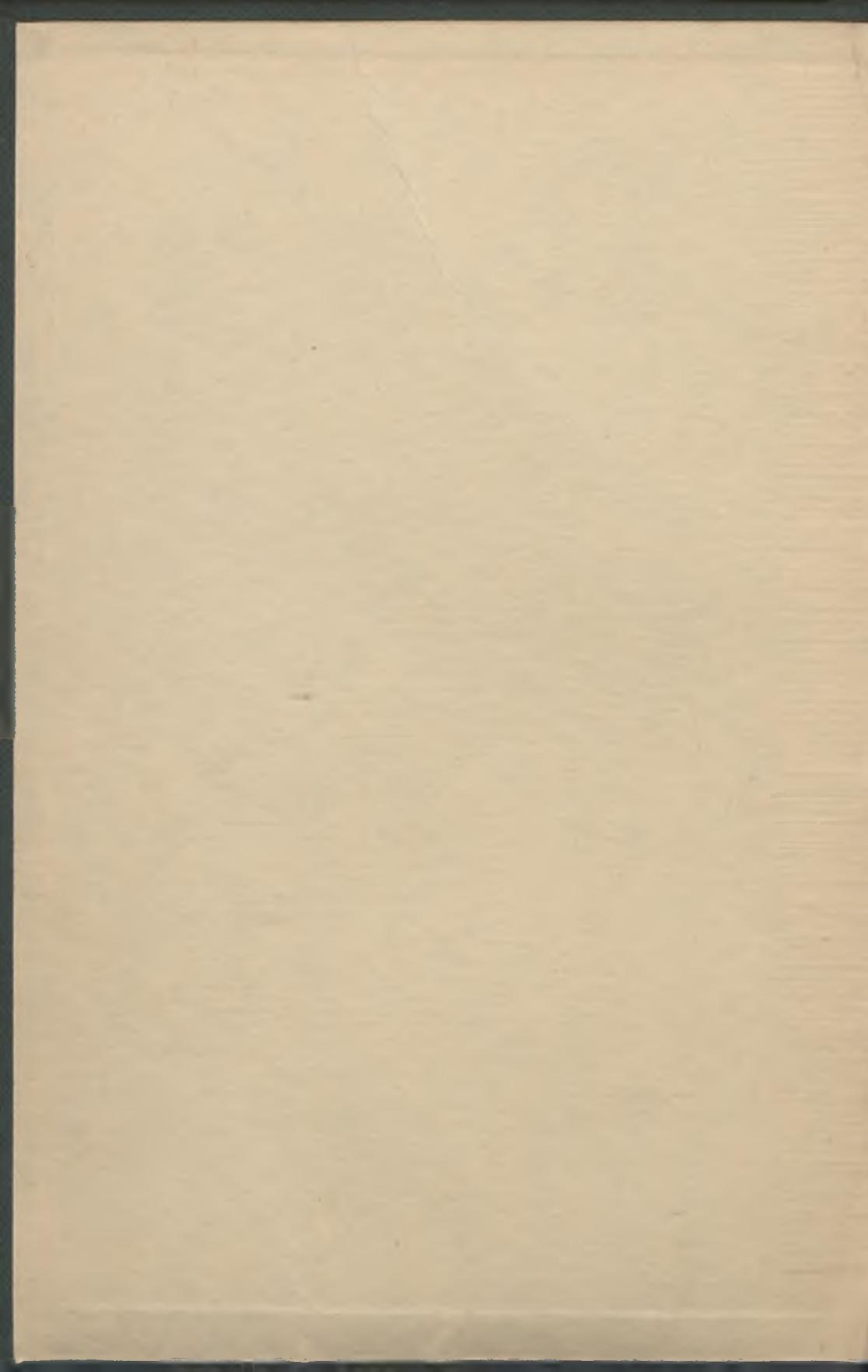
PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWODZKA
Gdańsk-Wrzeszcz,
Libermana 36

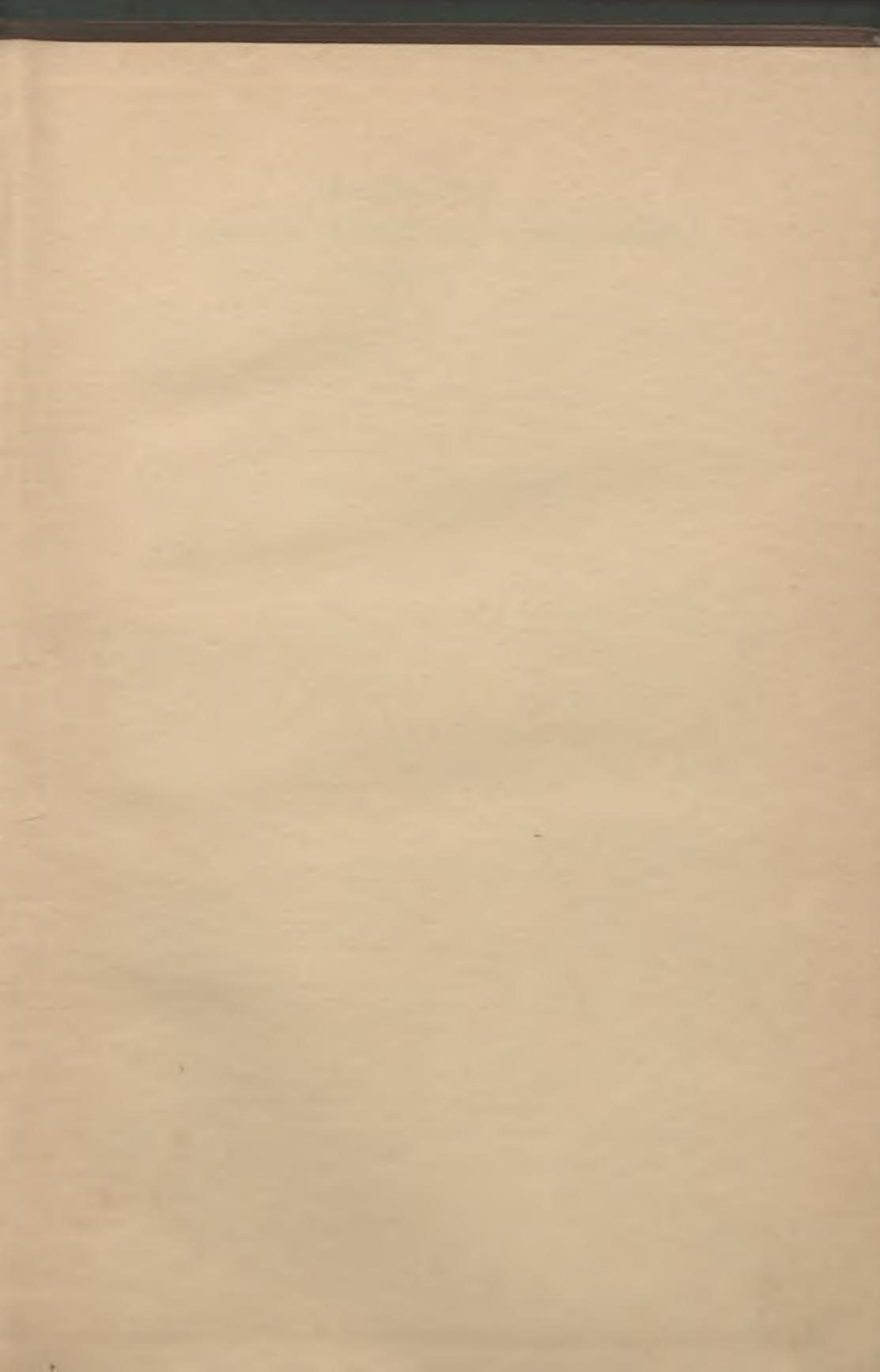
1 5 5 7 6

PSYCHOLOGIE DER SCHULKLASSE

VON

W. O. DÖRING





**Handbücher
der neueren Erziehungswissenschaft**

BAND 4

Handbücher der neueren Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von

Emil Saupe-Halle

Oberregierungs- und -schulrat

BAND 4:

Psychologie der Schulklasse
Eine empirische Untersuchung

Von

Woldemar Oskar Döring

Prof. Dr. jur. et phil.

A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck am Harz
1927

Psychologie der Schulklasse

Eine empirische Untersuchung

Von

Woldemar Oskar Döring

Prof. Dr. jur. et phil.



A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck am Harz

1927

Handbuch
Psychologie
für die
Erziehungslehre
Eine empirische Darstellung

Emil Kraepelin

Wolfgang Ostwald

P. 8524/52



15576

Dz 159.9 : 37:15

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist die Frucht einer langen und mühsamen Arbeit, die ich mit großer Freude und Interesse an der Lösung der Aufgabe, die mir von der Fakultät übertragen wurde, begonnen habe. Ich möchte hiermit meinen herzlichsten Dank an die Fakultät für die Übertragung dieser Aufgabe und an die Mitglieder der Kommission für die wertvollen Ratschläge und Unterstützung während der Bearbeitung dieser Arbeit ausdrücken. Ich hoffe, dass diese Arbeit den Anforderungen der Fakultät entspricht und dass sie für die Leser von Interesse sein wird.

Meinen Mitarbeitern gewidmet

Die vorliegende Arbeit ist die Frucht einer langen und mühsamen Arbeit, die ich mit großer Freude und Interesse an der Lösung der Aufgabe, die mir von der Fakultät übertragen wurde, begonnen habe. Ich möchte hiermit meinen herzlichsten Dank an die Fakultät für die Übertragung dieser Aufgabe und an die Mitglieder der Kommission für die wertvollen Ratschläge und Unterstützung während der Bearbeitung dieser Arbeit ausdrücken. Ich hoffe, dass diese Arbeit den Anforderungen der Fakultät entspricht und dass sie für die Leser von Interesse sein wird.

Die vorliegende Arbeit ist die Frucht einer langen und mühsamen Arbeit, die ich mit großer Freude und Interesse an der Lösung der Aufgabe, die mir von der Fakultät übertragen wurde, begonnen habe. Ich möchte hiermit meinen herzlichsten Dank an die Fakultät für die Übertragung dieser Aufgabe und an die Mitglieder der Kommission für die wertvollen Ratschläge und Unterstützung während der Bearbeitung dieser Arbeit ausdrücken. Ich hoffe, dass diese Arbeit den Anforderungen der Fakultät entspricht und dass sie für die Leser von Interesse sein wird.

Die vorliegende Arbeit ist die Frucht einer langen und mühsamen Arbeit, die ich mit großer Freude und Interesse an der Lösung der Aufgabe, die mir von der Fakultät übertragen wurde, begonnen habe. Ich möchte hiermit meinen herzlichsten Dank an die Fakultät für die Übertragung dieser Aufgabe und an die Mitglieder der Kommission für die wertvollen Ratschläge und Unterstützung während der Bearbeitung dieser Arbeit ausdrücken. Ich hoffe, dass diese Arbeit den Anforderungen der Fakultät entspricht und dass sie für die Leser von Interesse sein wird.

Vorwort

Im vorliegenden Buche ist der Versuch gemacht worden, ein bisher noch unangebautes Gebiet für die wissenschaftliche Forschung zu gewinnen. Solche erste Schritte werden immer mehr ein Tasten nach dem Ziele als ein endgültiges glattes Erreichen bedeuten können. So darf auch der Wert dieses Buches weniger in den allgemeinen Ergebnissen als in den methodologischen Anregungen gesucht werden.

Die Vorarbeiten, die in Gestalt einiger wertvoller Aufsätze über die Schulklasse schon vorliegen, konnte der Verfasser für seine besonderen Absichten kaum verwerten. Sie sind entweder einseitig soziologisch-pädagogisch eingestellt, wie z. B. die Studie von *Kruckenberg*, die in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Jahrgang 1924, S. 263 ff. veröffentlicht und jetzt zum Buche „Die Schulklasse“ (Quelle & Meyer) erweitert worden ist. Oder wenn sie das Problem von der psychologischen Seite her anfassen, so reden sie doch von der Schulklasse im allgemeinen, wie z. B. der Aufsatz von *H. Hallmann* im Jahrgang 1924 der „Arbeitsschule“ S. 60 ff.

Im vorliegenden Buche soll nun der Gegenstand der Untersuchung selber in Gestalt mehrerer aus der lebendigen Wirklichkeit gegriffener Schulklassen vor den Leser hingestellt werden. Er soll — von der seelischen Seite her — die Individuen kennen lernen, aus denen sich die überindividuelle Klassengemeinschaft zusammensetzt, ihr Gemeinsamkeitsbewußtsein und die Faktoren (Schule, Lehrer), die gestaltend auf sie einwirken. Aus der vergleichenden Betrachtung der Lebensäußerungen mehrerer solcher überindividueller Gemeinschaftsgebilde werden sich dann Beziehungen allgemeiner Art ergeben, die auf Gesetzmäßigkeiten hinweisen.

Eine solche Arbeit kann freilich nicht durchgeführt werden ohne solche willige und verständnisvolle Mitarbeit der Lehrerschaft, wie sie der Verfasser in Lübeck gefunden hat. Dabei ist es als besonders günstiger Umstand anzusehen, daß die

Mehrzahl der Damen und Herrn, die sich dem Verfasser schon für die „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“ (Quelle & Meyer 1925) zur Verfügung stellten, sich nun auch an den Untersuchungen zur Psychologie der Schulklasse beteiligten. Ihr lebhaftes Interesse für wissenschaftliche, insbesondere psychologische Fragen, ihre verständnisvolle Mitarbeit bei Aufstellung und Durchprobung des Lübecker Beobachtungsbogens geben die Gewähr, daß ihre Beobachtungen über Schülerindividualitäten und über die Lebensäußerungen ihrer Klasse zutreffend und wesentlich sind.

Dem Verfasser aber ist es ein Bedürfnis, ihnen auch an dieser Stelle seinen herzlichen Dank auszusprechen für das hohe Maß von Arbeit, das sie so selbstlos im Interesse der Wissenschaft auf sich genommen haben. Und es ist sein inniger Wunsch, daß es keine vergebliche Arbeit gewesen sein möge.

Lübeck, im April 1927

W. O. Döring

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	1
1. Die Schulklasse als Gemeinschaftsgebilde	1
2. Mögliche Wege der Untersuchung	4
3. Ziel und Weg der vorliegenden Untersuchung	7
4. Verfahren im allgemeinen	9
1. Abschnitt: <i>Das Lebensbild einer Schulklasse</i>	14
1. Charakteristik der Lehrerin	14
2. Charakteristik der Schule	17
3. Charakteristik der einzelnen Kinder	17
4. Charakteristik der Klassengemeinschaft: ihre Struktur — der Klassegeist — Gemeinschaftsbetätigung — Wie er- lebt das Kind die Klassengemeinschaft? — Lehrer und Klassengemeinschaft	38
2. Abschnitt: <i>Kurze Skizzen der untersuchten Klassen</i>	69
1. Die Siebenjährigen	69
2. Die Achtjährigen	72
3. Die Neunjährigen	75
4. Die Zehnjährigen	77
5. Die Elfjährigen	79
6. Die Zwölfjährigen	81
7. Die Dreizehnjährigen	83
8. Die Schwererziehbaren	85
3. Abschnitt: <i>Gruppenbildung</i>	87
* Individuum und Gemeinschaft — individuell beseelte Ge- meinschaft — Entwicklung zur beseelten Gemeinschaft — stabile und labile Gruppen — Gruppenbildung in den einzelnen Klassen — Gruppenbildende Motive — ihre Be- deutung für die Gemeinschaft — Gruppengeist — Arbeits- unterricht und Gruppenbildung — Gruppen der Knaben und Mädchen.	
4. Abschnitt: <i>Führertum</i>	100
Führertypen — Motive zur Wahl des Führers — Motive zur Wahl des Freundes — Klassenliebbling und Führer —	

	Seite
Charakteristik der Führerpersönlichkeiten — Wertbeurteilungsvermögen der Klassengemeinschaft — Arbeitsschule und Führertum.	
5. Abschnitt: <i>Erscheinungen, die die Gemeinschaft gefährden</i> . . .	113
Cliquenwesen — Einzelgängertum — Ehrgeiz — Streberei — Angeberei — Streitsucht — Klassenämter — Zensuren — Selbsthilfe der Klassengemeinschaft.	
6. Abschnitt: <i>Der objektive Klassengeist</i>	124
Wirbewußtsein — Klassengewohnheiten — Klassensitten — Klassenmoral — Klassenehre — Solidaritätserscheinungen.	
7. Abschnitt: <i>Der subjektive Klassengeist</i>	137
Mitleid — Mitfreude — Stolz — Scham — Gerechtigkeitsgefühl — Arbeitslust — Stimmungen.	
8. Abschnitt: <i>Gemeinschaftsbetätigung</i>	146
Wie arbeitet die Klasse als Ganzes (Bericht über eine Unterrichtsstunde) — Lösung einer Aufgabe innerhalb und außerhalb des Klassenverbandes — Wettstreit als wertsteigerndes Moment — Schmücken und Ordnen des Klassenraumes — Gemeinsame Feiern — Sonstige Unternehmungen (Briefe, Einladungen usw.).	
9. Abschnitt: <i>Schüler- und Klassentypen</i>	160
Durch das Milieu bestimmte Typen — Durch Veranlagung bestimmte Typen: körperliche Veranlagung — seelische Veranlagung: Gefühls- und Phantasieleben (Temperament) — Willensleben — Intelligenz — Durch die Gemeinschaft bestimmte Typen: Führer — Gefolgschaft — Einzelgänger — typische Unterschiede zwischen den Klassen.	
10. Abschnitt: <i>Der einzelne und die Klassengemeinschaft</i> . . .	192
Die Klasse als beseelte Gemeinschaft und als Masse — Suggestionenwirkungen der Klasse auf den einzelnen — erzieherische Wirkung der Klassengemeinschaft — Unterschiede im Verhalten innerhalb und außerhalb des Klassenverbandes — komplizierte Naturen — suggestiver Einfluß einzelner auf die Klasse.	
11. Abschnitt: <i>Der Klassenbestand und die Klassengemeinschaft</i> .	196
Die Bedeutung der Schülerzahl — Das Fehlen einzelner Kinder — Abgang und Hinzukommen einzelner Kinder.	

	Seite
12. Abschnitt: <i>Der Lehrer und die Klassengemeinschaft</i>	201
Lehrertypen und ihre Bedeutung für die Gemeinschaft — Wirkung des Lehrers auf die Klasse (Suggestion) — Günstigste Art der Einwirkung — Wirkung der Klasse auf den Lehrer — Wirkung verschiedener Lehrer auf die- selbe Klasse — Wirkung derselben Klasse auf verschie- dene Lehrer.	
13. Abschnitt: <i>Das Schulganze und die Klassengemeinschaft</i> . .	215
Verschiedene Einstellung der Schule und ihre Bedeutung — Zusammenstimmung des Kollegiums und ihre Bedeu- tung — Zusammenarbeit mit den Eltern und ihre Bedeu- tung — Gemeinschaftsschule — Das Schulhaus und seine Umgebung — Das Klassenzimmer.	
Schluß	219

Einleitung

1. Die Schulklasse als Gemeinschaftsgebilde

Wer Untersuchungen über die Schulklasse anstellen will, der wird sich erst klar darüber werden müssen, was für eine eigenartige Wirklichkeit ihm in der Schulklasse gegenübersteht. Der mechanistisch Eingestellte wird freilich in ihr nur ein Aggregat sehen, das nichts anderes ist als die Summe seiner Teile. Er wird glauben, die Äußerungen der Klasse seien aus den Gegebenheiten der Individuen, die die Klasse bilden, restlos abzuleiten. Und so wird es für ihn das Problem der Schulklasse als einer besonderen Wesenheit eigentlich gar nicht geben.

Ganz anders sieht die Sache vom Standpunkte derjenigen aus, die die Wirklichkeit von Ganzheiten anerkennen, die mehr bedeuten als bloß die Summe ihrer Teile. Auf dem Gebiete der Soziologie wäre hier in erster Linie *Tönnies* zu nennen. In seinem Buche „Gemeinschaft und Gesellschaft“ kennzeichnet er die Gemeinschaft als „reales und organisches Leben“, die Gesellschaft dagegen als „ideelle und mechanische Bildung“ (S. 3). „Und dem ist es gemäß, daß Gemeinschaft selber als ein lebendiger Organismus, Gesellschaft als ein mechanisches Aggregat und Artefakt verstanden werden soll“ (S. 4).

Welche Stellung nimmt nun die Schulklasse ein? Ist sie ein bloß mechanischer Zweckverband, der aus willkürlichen Beweggründen hervorgegangen ist? Oder ist sie ein organisches Gemeinschaftsgebilde, eine Lebensgemeinschaft, die mit Notwendigkeit aus naturgegebenen Gründen entspringt, nicht als das Ergebnis eines „Willkürwillens“, sondern des „Wesenwillens“? (*Tönnies*).

Wenn wir bedenken, daß ohne die Hineinbildung der Kinder in die Kulturgemeinschaft der Erwachsenen die menschliche, insbesondere die Volksgemeinschaft überhaupt nicht bestehen

könnte, so wird deutlich, daß die *Schule als Bildungseinrichtung* von der Natur des Menschen als eines geselligen Wesens mit Notwendigkeit gefordert wird, daß sie also ihrem Sinne nach eine echte Gemeinschaft bedeutet.

Damit ist aber zugleich auch die *Schulklasse als Gemeinschaft* erkannt. Denn auch sie wächst aus innerer Notwendigkeit hervor, insofern nämlich die Bildungsarbeit an den verschiedenaltigen oder verschieden begabten Gliedern der Schulgemeinschaft eine Einteilung in Gruppen notwendig macht. Betrachten wir die Volksgemeinschaft als lebendigen Organismus, so müssen wir die Schulgemeinde als Organ desselben und die Schulklassen als Unterorgane ansehen, während die zu bildenden Kinder gewissermaßen die lebendigen Zellen des Ganzen sind.

Freilich haftet der Schulgemeinde und damit auch der Klassengemeinschaft manches Künstliche an, das nicht als rein organisches Leben begriffen werden kann. Sie stehen als Gemeinschaftsgebilde zweifellos nicht auf derselben Stufe wie die rein natürlichen Gemeinschaftsbildungen, z. B. der Familie und des Volkes. Sie sind eben nur als notwendige Ausstrahlungen des Willens echter Gemeinschaftsgebilde zu verstehen. Ihre Verwirklichung kann diesem Willen mehr oder weniger vollkommen entsprechen. Daher die mancherlei Unvollkommenheiten, die wir an der Schulgemeinde und auch an der Schulklasse erkennen; daher auch die Forderungen der Schulreformer, die letzten Endes dahin zielen: „Macht aus der Schule und ihren Organen echte Gemeinschaftsgebilde.“

Spranger unterscheidet in seiner „Psychologie des Jugendalters“ S. 140 ff. vier Gesellschaftsformen: 1. *Zweckverbände*, die lediglich einem bestimmt abgegrenzten Zwecke dienen (Tönnies nennt sie „Gesellschaften“). 2. *Wertgemeinschaften*, wenn die Verbindung ein ganzes Wertgebiet umfaßt (z. B. wissenschaftliche Vereinigungen). 3. *Wesensgemeinschaften*, „wenn sie die Totalität des persönlichen Wertlebens ganz oder annähernd umfassen“. 4. *Blutgemeinschaften*, deren Glieder durch instinktives Verbundenheitsbewußtsein zusammengeführt werden.

Es kann kein Zweifel sein, daß die Schulklasse ihrem Sinne nach zu den Wesensgemeinschaften zu rechnen ist, da sie annähernd das ganze persönliche Wertleben der Kinder umfaßt.

Wer diese Fragen vom philosophisch-spekulativen Standpunkte aus betrachten will, der findet lichtvolle Auskunft in der *personalistischen Philosophie* von *William Stern*, die gewissermaßen die systematische Zusammenfassung aller anti-mechanistischen Tendenzen unserer Zeit ist. Echte Ganzheiten, die selbsterhaltungs- und entfaltungsfähig sind, nennt Stern *Personen*. Familie, Volk, Menschheit, also echte Gemeinschaften im Sinne Tönnies', sind Personen.

Außer diesen echten Gemeinschaften gibt es nach Stern auch *personenähnliche* (personoide), die als Auswirkungen echter Personen anzusehen sind (vgl. Stern: Wertphilosophie S. 102 ff.). Dahin würde die *Schule* und die *Schulklasse* zu rechnen sein. Ihr Wert hängt davon ab, wie vollkommen das Wesen der ausstrahlenden selbstwertigen personalen Gemeinschaft sich in dem personenähnlichen Gebilde verwirklicht hat. Vereinigungen, die sich zu bestimmten, einseitig abgegrenzten Zwecken zusammengetan haben (also Gesellschaften im Sinne von Tönnies), sind bloße mechanische Aggregate, sind *Sachen* und haben als solche weder Selbstwert noch Strahlwert, sondern nur Dienstwert.

Wenn also jemand etwa darauf hinweisen wollte, [daß die Schulklasse doch meistens ganz mechanisch nach äußeren Gründen (z. B. nach der Lage der elterlichen Wohnungen) zusammengesetzt wird, daß es sich also nicht um eine natürliche organische Gemeinschaft handeln könne, so müßte darauf erwidert werden: Diese Art der Zusammensetzung ist allerdings eine bedauerliche [Hemmung der Verwirklichung einer natürlichen Gemeinschaft. Aber sie hebt den Gemeinschaftscharakter der Schulklasse nicht auf, weil dieser ja in dem gemeinschaftlichen *Leben* dieser Klasse begründet liegt. Dieses gemeinschaftliche Leben ist in jeder Klasse vorhanden, es mag im übrigen durch die Art der Zusammensetzung gefördert oder gehemmt werden.

Wer diese Überzeugung von dem Gemeinschaftscharakter der Schulklasse teilt, der wird in ihr also etwas anderes suchen als nur die Summe der Individuen, die die Klasse bilden. Er sieht vielmehr in ihr eine *Ganzheit*, die zu Äußerungen fähig ist, die sich aus den einzelnen Individuen nicht restlos ableiten lassen. Diese Ganzheit ist an sich unanschaulich. Anschaulich sind nur die sie zusammensetzenden Indivi-

duen. Sie ist also etwas Geheimnisvolles, das man nur an seinen Wirkungen erkennt.

Und diese Wirkungen sind nicht leicht zu fassen. Der Beobachtende wird immer wieder in die Versuchung fallen, sich an die anschaulichen Individuen zu halten, statt den wahren Gemeinschaftsäußerungen der unanschaulichen Ganzheit nachzuspüren. Immer wieder wurde dem Verfasser von seinen Mitarbeitern versichert, es sei außerordentlich schwierig, sichere Beobachtungen über solche echten Ganzheitserscheinungen zu machen.

2. Mögliche Wege der Untersuchung

Wenn wir jetzt die Frage nach der zweckmäßigsten Methode aufwerfen, so muß zunächst die Aufgabe ganz klar herausgestellt werden: es soll eine *Psychologie der, Schulklasse* geboten werden, d. h. es soll untersucht werden, *wie denn das Gemeinschaftsbewußtsein und das ihm entsprechende Handeln der Klasse beschaffen ist*; oder anders ausgedrückt: *welche Bedingungen seelischer Art dem Kinde in Gestalt der Klassengemeinschaft gegenüberstehen*. Psychologie des Schulkindes, Psychologie des Lehrers und Psychologie der Schulklasse machen also zusammen das Gebiet der pädagogischen Psychologie aus.

Es soll sich hier also um eine *psychologische*, nicht um eine *soziologische* Aufgabe handeln. Den Soziologen interessieren nur die *Tatsachen* der Vergesellschaftung. Daß diese Tatsachen zugleich seelische Vorgänge bedeuten, geht ihn höchstens insofern an, als er diese Vorgänge braucht, um die Vergesellschaftungen zu beschreiben (vgl. *Simmel*, Soziologie S. 24).

Den Psychologen interessieren an solchen Gemeinschaftsgebilden nun gerade diese seelischen Vorgänge, und die Tatsachen der Vergesellschaftung gehen ihn nur insofern an, als sich in ihnen seelisches Leben niedergeschlagen hat oder an ihnen seelische Wirkungen hervortreten. Oder im Sinne *Sprangers* ausgedrückt (Psychologie des Jugendalters S. 140): Der Soziologe betrachtet die Gesellschaft als objektives Kulturgebilde, d. h. eben als Tatsache; der Psychologe betrachtet sie *von den Erlebnissen und Verhaltensweisen der Individuen* aus, die die Gesellschaft bilden, d. h. eben psychologisch,

oder genauer: sozialpsychologisch. Ihm kommt es vor allen Dingen auf das *Verbundenheitsbewußtsein* an, durch das sich die Glieder der Gesellschaft miteinander verbunden fühlen.

Um nun die Bedingungen seelischer Art, die dem Kinde in Gestalt der Klassengemeinschaft gegenüberstehen, zu erfassen, könnte man zwei Wege versuchen: den *deduktiven* und den *induktiven*.

Der *deduktiv* Verfahrende würde sich die Aufgabe stellen, aus letzten Begriffen und Gesetzen das Wesensbild der Schule und der Schulklasse abzuleiten, etwa aus dem Bildungsbegriffe oder aus den soziologischen und massenpsychologischen Gesetzen. Er würde dann zur Forderung von Einrichtungen kommen, die zu einer Idealklasse führen, in der ein ganz bestimmter objektiver und subjektiver Geist herrschen müßte, in den das einzelne Kind so eingeflochten wäre, daß die höchstmöglichen wertvollen Bildungserfolge erzielt würden.

So wertvoll solche normativ gewandte Untersuchungen namentlich unter dem Gesichtspunkte praktischer Schulreform sein könnten, so würde uns dieser Weg sicher in die Irre führen. Abgesehen davon, daß gerade diese letzten Begriffe und Gesetze noch lebhaft umstritten, also keineswegs geklärt sind, so würde auf solchem Wege auch nie das wirkliche Leben der Klassengemeinschaft erfaßt werden können. Die Psychologie ist und bleibt eine Erfahrungswissenschaft und kann nur auf induktivem Wege zu fruchtbaren Ergebnissen führen.

Diese *induktive* Methode kann nun aber nach zwei Richtungen hin verfolgt werden: *naturwissenschaftlich zergliedernd* und *geisteswissenschaftlich einfühlend* und *zusammenschauend*.

Es könnte jemand versuchen, durch psychologische Analyse, vielleicht mit Hilfe des Experiments, die seelischen Elemente bloßzulegen, aus denen sich die Klassengemeinschaft zusammensetzt, und dann von den Elementen aus die Gemeinschaftserrscheinungen zu erklären. Daß dieser Weg in unserm Falle nicht gangbar ist, wurde schon oben ausgeführt. Eine Ganzheit ist eben etwas anderes als die Summe ihrer Elemente; sie ist mehr als diese. Und dieses Mehr ist mit den Mitteln der Analyse nicht zu erfassen.

Hier hilft nur die einfühlende, zusammenschauende Methode der geisteswissenschaftlichen Psychologie. Nur sie führt zum Verstehen der Ganzheit selbst und der Beziehungen zwischen

ihr und ihren Gliedern. Auf solches Verstehen also muß unsre Untersuchung gerichtet sein: nicht ableiten oder erklären läßt sich die Klassengemeinschaft aus den Individuen, sondern verstehen läßt sich die Besonderheit dieses Gemeinschaftsgebildes aus der Besonderheit seiner es konstituierenden Glieder.

Wer also Lebensäußerungen der Schulklasse als Ganzheit verstehen will, der muß zu intuitiver Wesensschau befähigt sein und muß sie bewähren nicht nur der Gemeinschaft gegenüber, sondern auch gegenüber ihren Gliedern. Denn auch diese, d. h. die Kinder, sind Ganzheiten, die nur durch Einfühlung intuitiv verstanden werden können.

Freilich werden sich auch bei unserer Aufgabe beide Methoden verbinden lassen: durch einführendes Verstehen werden die Ganzheiten, d. h. die Umriss des Wesensbildes erfaßt. Durch eindringende Analyse wird dieses Umrissbild mit Einzelzügen angefüllt. Freie (zusammenschauende) und systematisch gebundene (zergliedernde) Charakteristik schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich.

Aus welchen Faktoren soll nun die Besonderheit der Klassengemeinschaft psychologisch verstanden werden? Um hierauf antworten zu können, müssen wir die besondere Gesellschaftsstruktur der Schulklasse noch einmal näher betrachten.

Wir haben oben festgestellt: Die Schulklasse ist den *Gemeinschaften* im Sinne von Tönnies zuzurechnen, genauer gesehen: den *Wesensgemeinschaften* im Sinne von Spranger, und zwar den *personähnlichen* Gemeinschaften im Sinne von Stern.

Durch zwei Momente unterscheidet sich nun die Schulklasse von Gemeinschaftsgebilden ähnlicher Art: 1. Sie setzt sich zusammen aus Unerwachsenen, die von einem oder mehreren Erwachsenen geführt werden. 2. Sie ist als Organ eingegliedert in einen Schulorganismus. Der Lehrer, die Schule und die Kinder sind also die drei Faktoren, die gestaltend auf das Gemeinschaftsganze einwirken. Sollen also die Lebensäußerungen der Klassengemeinschaft richtig verstanden werden, so müssen zunächst diese Faktoren in ihrer psychologischen Bedeutung für die Klassengemeinschaft richtig verstanden werden, d. h. eine Psychologie der Schulklasse, die induktiv verfahren will, muß zunächst möglichst eingehend den Lehrer, die Schule und die Kinder zu charakterisieren versuchen. Dann wird sie

möglichst klar und deutlich die Gemeinschaftsäußerungen zu erfassen und zuletzt die Beziehungen zwischen Ganzen und Gliedern möglichst deutlich zum Verständnis zu bringen suchen.

3. Ziel und Weg der vorliegenden Untersuchung

Den zuletzt beschriebenen Weg will die vorliegende Untersuchung gehen. Sie will also in die lebendige Wirklichkeit hineinführen, will vor dem Leser das Bild einer Anzahl wirklicher Schulklassen zeichnen, um durch vergleichende Betrachtung zu allgemeiner Erkenntnis aufzusteigen.

Dazu war nötig eine Arbeitsgemeinschaft von Lehrern und Lehrerinnen, die bereit und fähig waren, ein solches Bild ihrer Klasse zu entwerfen. Wer einen Begriff davon hat, wieviel unverdrossener Fleiß, wieviel Geduld und Selbstlosigkeit dazu gehört, um eine solche Arbeit durch zwei Halbjahre hindurch zu führen, der wird es für einen besonderen Glücksumstand ansehen, daß sich in Lübeck ein Kreis solcher Persönlichkeiten zusammenfand. Er wird auch nicht fragen, nach welchen Gesichtspunkten denn die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft ausgewählt worden seien. Auslesend wirkt hier vor allem der beruflich und wissenschaftlich gerichtete Idealismus der Mitglieder selbst und das Bewußtsein, der Aufgabe Neigung und Fähigkeit entgegenzubringen.

Es wurde schon im Vorwort darauf hingewiesen, daß bis auf drei Mitglieder alle andern sich schon an den Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers beteiligt hatten. Das bedeutet für unsere Aufgabe einen großen Gewinn. Da ja der Lehrer als ein ungemein bedeutsamer Faktor, der den Gemeinschaftscharakter der Schulklasse mitbestimmt, erkannt worden ist, so muß in einer empirisch-induktiv verfahrenen Psychologie der Schulklasse großes Gewicht auf eine möglichst umfassende Charakteristik des Klassenlehrers gelegt werden.

Die meisten der Teilnehmer sind nun aber in dem Buche „Psychologie des Lehrers“ nach den verschiedensten Seiten hin charakterisiert worden. Wir können also aus den dort gebotenen Angaben sicherlich wichtige Schlüsse ziehen auf die Wirkung, die die betreffende Lehrerpersönlichkeit auf ihre Klasse ausübt. Wenn also die Psychologie des Lehrers erhellend, ergänzend und vertiefend einwirkt auf die Psychologie der Schul-

klasse, so wirkt andererseits diese letztere wiederum erhellend und ergänzend auf die erstere zurück, indem sie ja genaue Angaben zu machen sucht über die Beziehungen des Lehrers zu seiner Klasse. Und beide wirken befruchtend auf die Psychologie des Kindes zurück und umgekehrt, was eben darauf hindeutet, daß diese drei Disziplinen das einheitliche Gebiet der pädagogischen Psychologie umschließen.

Von Bedeutung für die vorliegende Untersuchung war natürlich auch die Frage, was für Klassen denn psychographisch aufgenommen werden sollten.

Ausgeschlossen wurden von vornherein die höheren Schulen. Denn hier bringt es das Fachlehrersystem mit sich, daß der Lehrer, selbst der Klassenlehrer, seine Schüler meist nur einseitig kennen lernt, daß eine umfassende Charakteristik also außerordentlich schwierig ist. Dazu kommt als erschwerendes Moment die Tatsache hinzu, daß die einzelne Klasse unter so verschiedenartigen Lehrereinflüssen steht, daß der Anteil des einzelnen Lehrers an der Besonderheit der Gemeinschaftserscheinungen kaum richtig herausgefunden werden kann. Wenn trotzdem eine Mittelschulklasse mit untersucht worden ist, so hat das seinen Grund in den besonders günstigen Verhältnissen. Hier standen nämlich die Kinder unter dem einseitig überwiegenden Einfluß des Klassenlehrers, der den Hauptteil des Unterrichts bestritt.

Im übrigen haben wir uns an Volksschulklassen gehalten. Das hat zwar den Nachteil, daß die Gemeinschaftserscheinungen nicht so deutlich ausgeprägt auftreten wie in den oberen Klassen höherer Schulen, der aber eben aufgewogen wird durch den Vorteil, daß sie hier reiner in ihren Beziehungen zum Lehrer erfaßt werden können.

Es muß als ein glückliches Zusammentreffen gewertet werden, daß in der Arbeitsgemeinschaft fast sämtliche Klassenstufen durch ihre Leiter vertreten waren. Wir hatten also die Möglichkeit, die Klassen der Acht- bis Dreizehnjährigen psychographisch aufzunehmen. Dadurch werden Hinweise darauf möglich, wie sich mit dem Alter das Klassenleben verändert. Interessant war — um das schon an dieser Stelle vorauszunehmen — die Geteiltheit der Ansichten der Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft darüber, ob sich mit zunehmenden Jahren das Gemeinschaftsleben der Klasse stärker differenziert oder einheitlicher zu-

sammenfaßt, was offenbar darauf hindeutet, daß beides zugleich eintritt.

Wichtig schien auch, daß beide Geschlechter berücksichtigt wurden. Und da muß es wieder als recht günstig beurteilt werden, daß auf fast allen Klassenstufen Knaben und Mädchen vertreten waren, teils in getrennten Klassen, teils in derselben Klasse vereinigt.

Daß sich auch die Gelegenheit bot, eine Klasse von schwer-erziehbaren Kindern zu untersuchen, wurde mit Freuden begrüßt.

4. Verfahren im allgemeinen

Es galt also für jede Klasse ein umfassendes Bild zu zeichnen, das folgende Teile enthält: 1. Charakteristik des Lehrers. 2. Charakteristik der Schule. 3. Charakteristik der Kinder. 4. Charakteristik der Klassengemeinschaft. Für jeden der vier Punkte wurden nun den Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft vom Verfasser Anweisungen zur Beobachtung und Untersuchung gegeben.

1. Von den Mitgliedern, die nicht schon in dem Buche über „Psychologie des Lehrers“ charakterisiert sind, wurden Selbstbeurteilungen erbeten. Auch den übrigen wurde es freigestellt, solche Selbstcharakterisierungen einzureichen, falls sie glaubten, daß die im Lehrerbuche gegebenen noch irgendwie ergänzt werden könnten.

2. Um die Wirkungen zu erfassen, die von der Schule als Ganzes auf die Kinder einer Klasse ausgeübt worden waren, wurden die Mitglieder gebeten, über folgendes auf Grund eingehender Beobachtungen zu berichten: a) über das Kollegium; b) über den Leiter; c) über die Elternschaft im allgemeinen; d) über das Schulhaus, seine Lage und Beschaffenheit; e) über sonstige belangvolle Momente.

Daß hier im allgemeinen nur wenig Angaben einliefen, hat seine guten Gründe. Es drückt sich darin vor allem die Tatsache aus, daß die Schule als Ganzes noch gar nicht genügend in die Erscheinung tritt. Wären unsere Schulen echte Gemeinschaftsschulen, dann würde sich der einheitliche Geist, der einheitliche Wille überall gestaltend geltend machen, und jeder Lehrer würde sich immer und vor allem als Glied des Ganzen fühlen können.

Dazu kommt noch die begreifliche Scheu, die Kollegen und den Leiter irgendwie zu kritisieren, die auch dadurch nicht überwunden wurde, daß alle Angaben anonym unter einer Kennziffer eingereicht wurden.

3. Sehr großes Gewicht wurde auf eine eindringende und umfassende Charakteristik der Kinder gelegt. Und zwar wurde verlangt a) eine Charakteristik durch den Lehrer; b) eine durch den Lehrer veranlaßte indirekte Selbstcharakteristik der Kinder.

a) Der Lehrer wurde gebeten eine freie Charakteristik jedes einzelnen Kindes zu geben, in der aber möglichst auch die Beziehungen zu seiner Herkunft (Familie, Stand des Vaters, besondere Verhältnisse) enthalten sein sollten. Es wurde ihm freigestellt, ob er auch noch eine gebundene Charakteristik nach dem Leitfaden des Lübecker Beobachtungsbogens liefern wollte.

b) Zur indirekten Selbstcharakteristik der Kinder wurden erbeten:

1. Die *Photographie jedes Kindes* (am zweckmäßigsten durch ein Klassenbild). Von allen untersuchten Klassen sind solche Bilder eingelaufen, die zweifellos zur Charakteristik der Kinder recht viel beitragen. Sie sollten eigentlich im vorliegenden Buche mit veröffentlicht werden. Da aber innerhalb der Arbeitsgemeinschaft Bedenken geäußert wurden, ob mit einem solchen Verfahren, das ja unter Umständen zur öffentlichen Kenntlichmachung der charakterisierten Kinder führen könnte, nicht in das persönliche Recht der Kinder eingegriffen würde, so ist von einer Veröffentlichung der Bilder abgesehen worden.

2. *Zeichnungen* über ein bestimmtes Thema (vorgelesenes Märchen usw.). Auch diese Zeichnungen sind ungemein charakteristisch für gewisse Kinder. Um aber den Umfang des Buches nicht zu sehr anschwellen zu lassen, sollen auch sie nicht veröffentlicht werden.

3. Eine *Schriftprobe* jedes einzelnen Kindes. Hier zeigten sich für uns, die wir nicht durchgebildete Graphologen sind, so wenig charakteristische Unterschiede, daß eine Veröffentlichung wenig Zweck zu haben scheint.

4. Die *Beantwortung der folgenden Fragen*:

1. Was willst du werden und warum?
2. Welche Person ist dein Vorbild und warum?
(Welcher Person strebst du nach und warum?)

3. Welches Unterrichtsfach hast du am liebsten und warum?

4. Was tust du am liebsten außerhalb der Schule und warum?

5. Was liest du am liebsten und warum?

Daß sich aus den Antworten auf diese Fragen viel für die Wesensart eines Kindes erschließen läßt, leuchtet ein.

Ganz abgesehen davon, daß die auf diesem Wege gewonnenen Kindercharakteristiken für das Verstehen des Gemeinschaftslebens unbedingt nötig sind, so stellen sie auch unabhängig davon ein wichtiges Material für die Psychologie des Schulkindes dar, z. B. für die Frage nach den Kindertypen.

5. Am wichtigsten und schwierigsten war nun die Aufgabe, auf Grund sorgfältiger und gesicherter Beobachtungen Angaben über das Gemeinschaftsleben der Klasse zu machen. Hier lag die Gefahr nahe, daß der Beobachter von einer vorgefaßten Meinung, z. B. von der Vorstellung eines bestimmten soziologischen oder massenpsychologischen Gesetzes ausging und dann die Wirklichkeit unbewußt in der Färbung und Richtung dieses Gesetzes sah.

Der Verfasser hat deshalb ängstlich vermieden, irgend welche allgemeine Gesetze an die Arbeitsgemeinschaft heranzubringen. Er hat sogar — wie er glaubt: mit Erfolg — versucht, den Mitgliedern den geheimen Gang der Untersuchung, wie er im Inhaltsverzeichnis aufgedeckt ist, zu verbergen. Er hat ihnen in jeder Sitzung Gesichtspunkte und Zielpunkte für die unbefangene Beobachtung des Gemeinschaftslebens gegeben. Sie seien hier, im planmäßigen Zusammenhang, kurz angeführt:

1. Um über die *innere Struktur* der Klassengemeinschaft Aufschluß zu gewinnen, wurden die Mitglieder gebeten, z. B. über folgende Punkte Beobachtungen zu sammeln: Gruppenbildungen in der Klasse, die Motive zu solchen Bildungen, die Wirkung der Gruppe auf ihre Glieder, die Wirkung der Gruppe auf die Gemeinschaft, Führertum in der Klasse, Typen der führenden Kinder, Typen der sich unterordnenden Kinder, die Gemeinschaft fördernde bzw. zersetzende Erscheinungen, Motive und Anlässe dazu (z. B. Wirkung der Zensuren auf die Gemeinschaft) usw.

2. Um den *Geist* der Klassengemeinschaft zu erfassen, wurden die Mitglieder um Beobachtungen über folgende Punkte gebeten: Klassensitte, Klassenmoral, Rechtsgefühl der Klasse, den Ton

angebende Kinder, Wirkung dieses objektiven Geistes (Recht, Sitte, Moral) auf die subjektiven Überzeugungen, gemeinsame Gefühle (Mitleid, Mitfreude, Schadenfreude, Verantwortlichkeitsgefühl usw.), gemeinsames Streben (Solidaritätserscheinungen, Neigung zu besonderen Fächern usw.), Nachahmungserscheinungen, Suggestion, den Klassengeist zersetzende Erscheinungen usw.

3. Um *Gemeinschaftsbeteiligungen* zu erfassen, wurden die Mitglieder gebeten, Beobachtungen zu sammeln über: gemeinsame *geistige* Betätigung (beim Unterricht, beim Lernen), gemeinsame *praktische* Betätigung (beim Spielen, auf Ausflügen, bei Schulfeiern, bei besonderen Klassenanlässen z. B. Sterbefall usw.)

Die Mitglieder wurden gebeten, den Verlauf einer Unterrichtsstunde zu notieren, um solche Gemeinschaftsbetätigung lebendig zu erfassen.

4. Um *Schülertypen* zu erkennen, wurden die Mitglieder gebeten, über Kinder besonders zu berichten, die in der Klasse irgendwie auffallen (Einzelgänger, Klassenkasper, Kinder, die gehänselt werden, Kinder, die gemieden werden, Führer usw.).

5. Um das *Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft* herauszufinden, wurden die Mitglieder gebeten z. B. über folgende Punkte Beobachtungen zu sammeln: Wie zeigt sich das Kind außerhalb des Klassenverbandes (z. B. Urteil der Eltern über ihr Kind)? Wie ändert sich die Leistung des Kindes, wenn es allein, oder wenn es im Klassenverbande arbeitet? Wie erlebt das Kind den Klassenverband? usw.

Um über den ersten Punkt Angaben machen zu können, wurden die Mitglieder gebeten, sich nach Möglichkeit mit den Eltern der Kinder in Verbindung zu setzen und sie zu befragen. Für die Beantwortung der zweiten Frage wurde außer gelegentlicher Beobachtung auch folgendes Experiment vorgeschlagen: Der Lehrer stellt den Kindern eine Aufgabe, die sie erst allein und dann mit der Klasse gemeinsam lösen sollen. Die Aufgabe lautete: Ein Dorfjunge soll für seine Mutter, die sehr krank ist, recht schnell aus der nahen Stadt Medizin holen. Als er dicht vor der Stadt ist, muß er über einen Steg gehen, der über einen Bach führt. Dort fällt er der Länge nach ins Wasser. Da der Bach aber gar nicht tief ist, kommt er schnell wieder ans Ufer. Was soll er nun tun?

Diese Aufgabe sollten die Kinder erst schriftlich jedes für sich lösen. Der Lehrer sollte die Antworten einsammeln und dann die Klasse zur gemeinsamen Lösung auffordern. Er sollte dann die Kinder notieren, die für die einzelnen Lösungsversuche stimmten.

Ein Vergleich der früheren Lösungen mit den in der Gemeinschaft gewählten versprach einigen Aufschluß über das Verhältnis der Leistungen der Kinder innerhalb oder außerhalb der Gemeinschaft.

Um über die dritte Frage Auskunft geben zu können, waren die Mitglieder gebeten worden außer gelegentlichen Beobachtungen auch den Inhalt eines kleinen Aufsatzes zu verwerten, den die Kinder schreiben sollten über das Thema: „Ein Klassen-erlebnis“. Weiterhin waren den Kindern im Zusammenhang mit den schon oben genannten fünf Fragen, die zur Selbstcharakteristik dienen sollten, noch die Fragen vorgelegt worden: 1. Wer aus der Klasse ist dein bester Freund? Und warum hast du ihn so gern? 2. Wenn einer aus der Klasse euer Lehrer oder Führer sein sollte, wem möchtest du am liebsten gehorchen und warum? Und wem an zweiter Stelle und warum? Und wem an dritter Stelle und warum? — Die Antworten, so hofften wir, würden uns Auskunft darüber geben, wie sich die Klassengemeinschaft im Kopfe der Kinder spiegelt.

6. Um über die Bedeutung des *Klassenbestandes* für die Klassengemeinschaft Aufschluß zu erhalten, waren die Mitglieder gebeten worden Beobachtungen zu sammeln über die Veränderungen am Gemeinschaftsleben, die durch Fehlen oder Hinzukommen von Kindern bewirkt worden waren.

7. Über die Beziehungen zwischen *Lehrer* und *Klassenverband* sollten die Antworten auf folgende Fragen aufklären: Welche Art von Einwirkung auf die Klasse ist am wirksamsten? Wie ändert sich das Verhalten der Klasse gegenüber verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten? Wie wird der Lehrer selbst durch die Klasse beeinflusst?

Es war natürlich nicht zu erwarten, daß jedes Mitglied zu jedem Punkte ausgiebige und gesicherte Beobachtungen würde machen können. Nicht jedem bot sich die passende Gelegenheit dazu, nicht jedes hatte dazu die erforderliche Zeit. Immerhin ist ein beträchtliches Maß von Erfahrung gesammelt worden.

So wertvoll es nun auch wäre, wenn das von den Mitgliedern gebotene Quellenmaterial in aller Ausführlichkeit erst vor den Leser hingestellt werden könnte, ehe daraus allgemeine Schlüsse gezogen werden, so verbieten dies doch technische und wirtschaftliche Gründe. Es soll deshalb in der Weise verfahren werden, daß das ausführliche Lebensbild *einer* Klasse — nur wenig gekürzt — vorangeschickt wird, während von den übrigen neun Klassen nur ganz kurze Skizzen geboten werden. Sie erhalten ihr volles Leben erst in den dann folgenden Abschnitten, in denen die für diese Klassen besonders charakteristischen Erfahrungen eingestreut werden, so daß nachträglich auch ihr Bild sich runden und mit Einzelzügen füllen wird.

Es war für den Verfasser nicht leicht sich zu entscheiden, welche Klasse er herausgreifen und voranschicken sollte. Denn jedes der von den Mitgliedern gebotenen Bilder ihrer Klasse hatte seinen besonderen Reiz. Er wählte schließlich die gemischte Klasse der Achtjährigen, weil sie infolge ihrer mäßigeren Größe der Lehrerin die Möglichkeit bot, die einzelnen Kinder recht genau kennen zu lernen und das Leben der Gemeinschaft recht gut zu beobachten. Sie steht in der Reihe der zehn Klassen an dritter Stelle, soll deshalb abkürzend mit Kl 3 und ihre Lehrerin mit Ln 3 bezeichnet werden. Die Kinder werden mit K 1 (Knabe 1) bzw. M 1 (Mädchen 1) usw. bezeichnet. Hinter der Abkürzung für den Lehrer bzw. die Lehrerin der einzelnen Klassen soll in Klammern die Nummer angegeben werden, unter der die betreffende Lehrperson im Lehrerbuche (Psychologie des Lehrers) charakterisiert worden ist. So würde z. B. L 7 (6) bedeuten den Lehrer der an 7. Stelle behandelten Klasse, der im Lehrerbuche die Deckziffer 6 trägt.

Erster Abschnitt

Das Lebensbild einer Schulklasse

1. Charakteristik der Lehrerin Ln 3 (9)

Als beherrschende Lebensform in ihrer geistigen Struktur gibt Ln 3 im Lehrerbuche die *ökonomische* an, „die politische tritt am meisten zurück“ (S. 14). Wie sie das verstanden wissen will, zeigt sie in ihrer freien Selbstbeurteilung, die folgendermaßen lautet (21):

„Arbeit gilt mir als höchste Lebensaufgabe.

Vieles schaffen mit der größtmöglichen Zeit-, Kraft- und Materialersparnis.

Die Arbeit muß geistigen und sittlichen Wert haben, daneben auch schön wirken.

Alles, was ich tue, muß jede sittliche Prüfung bestehen können.

Wahrheit und Ehrlichkeit stehen mir von den sittlichen Tugenden am höchsten.

Kann nie etwas verschweigen, selbst, wenn es zu meinem Vorteil wäre, stoße deswegen mit meinen Ansichten auch oft zusammen. Ein Verschweigen aber erscheint mir als Unaufrichtigkeit.

Kann mir nie eine Methode mechanisch aneignen, muß sie aus mir selbst erringen, das andere erscheint mir unehrlich. Aus demselben Grunde kann ich mir auch nie von andern meine Arbeiten anfertigen lassen oder es ihnen nachmachen.

Halte andere auch für wahr und ehrlich, hat mir aber schon oft bittere Erfahrungen gezeitigt.

Prüfe auch nicht genügend die Charaktere, denen ich Gefälligkeiten erweise.

Lasse mich mehr von meinem Gefühl als vom Verstand leiten.

Handle schnell, ohne viel Hin- und Herüberlegung. Bin nicht leicht zum Bereuen geneigt.

Kann leicht die Handlungsweise anderer verstehen, vergesse deswegen auch leicht zugefügte Kränkungen, und bin überhaupt nicht leicht beleidigt.

Versuche nicht durch Äußerlichkeiten auf andere zu wirken, sondern überlasse das, soweit es von selbst geschieht, meiner Persönlichkeit und meinem Tun.

Von meinen mir unterstellten Kindern dulde ich keine Unwahrheit und Unehrllichkeit; durch das Erwecken des Interesses suche ich sie für das Schaffen zu gewinnen.“

Zur näheren Charakteristik von Ln 3 mögen noch die folgenden Angaben dienen:

Zur Wahl des Lehrerberufes haben sie bestimmt: Der Wunsch der Eltern; dazu der eigene Wunsch (S. 50).

Auf die Frage, ob die Erwartungen, die sie ihrer Berufstätigkeit entgegengebracht hat, sich erfüllt haben, antwortet sie: „Ja, wenn ich den günstigen Erfolg meines Wirkens sehe. Nein, wenn ich sehe, wie wenig Positives bleibt“ (S. 52).

Das höchste Ziel ihrer Tätigkeit sieht sie darin, „die Kinder zu sittlichen, selbständigen, selbsttätigen Menschen zu erziehen. Wissen ist nur Mittel zum Zweck“ (S. 53).

Unter Bildung versteht sie: „Takt, Mitgefühl, Verständnis für den Mitmenschen, Hilfsbereitschaft, Duldsamkeit, sittlich reinen Lebenswandel. Wissen erst in zweiter Linie“ (S. 54).

Vom Lehrer verlangt sie: „Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, Menschenfreundlichkeit, Selbständigkeit, Selbsttätigkeit, logisches Denken, Willensstärke, ziemlich gutes Gedächtnis, Aufnahmefähigkeit“ (S. 58).

Sie unterrichtet am liebsten in „Deutsch, Rechnen und Realien, weil ich da Positives aufweisen und die Kinder zur Denktätigkeit erziehen kann“ (S. 59).

Sie unterrichtet nicht gern in Schreiben und Zeichnen, „weil es meistens mechanische Arbeit ist“ (S. 60).

In Realien unterrichtet sie die Knaben lieber als die Mädchen, „weil die ersteren schärfer denken“ (S. 62).

Sie hat „Interesse für das praktische, wirtschaftliche Leben und für den Fortschritt auf praktischen und wissenschaftlichen Gebieten“.

2. Charakteristik der Schule

Über ihre Schule macht Ln 3 folgende Angaben:

„Unsere Schule liegt in einer Vorstadt Lübecks. Die Eltern der Kinder sind zum großen Teil Arbeiter und kleine, meist in größeren Betrieben beschäftigte Handwerker. Der Ton der Straße ist durchweg laut, vielfach roh und grob, häufig spielen sich größere Prügeleien auf der Straße zwischen den Kindern ab. Bei aller Grobheit herrscht aber doch wieder auch manche Gutmütigkeit. Und dabei sind die Kinder zu packen, um von ihnen manches zu erreichen, was sonst vielleicht ungeweckt bliebe. Unsere Kinder kennen wenig Höflichkeit, Bescheidenheit und Zuvorkommenheit. Sie müssen oft wieder daran erinnert werden. Am besten geht es mit Scherz. Strenge, wie sie früher herrschte, macht sie störrischer und verstockter. Sie führt viel häufiger zu ernststen Zusammenstößen. Unser Leiter ist sehr mild und nachsichtig, sucht stets mit Güte auf die Kinder zu wirken, sucht aber auch manche grobe Ungezogenheit zu entschuldigen und könnte nach meiner Ansicht zuweilen etwas schärfer auftreten. Unser Kollegium steht mit geringer Ausnahme auf dem Boden der neuen Erziehung, die ein Recht des Kindes anerkennt.“

3. Die Charakteristik der Kinder

Ln 3 vertritt als Beobachterin den objektiven, analytischen Typ, der auch die Fehlerquellen in Betracht zieht (S. 137). Sie gilt im Urteil der Arbeitsgemeinschaft als besonders befähigt zu erschöpfender, treffender Charakterisierung (vgl. auch das Lehrerbuch S. 97).

K 1: Da komme ich gleich zu dem Jungen, der mir am unsympathischsten ist, und doch hat er sich im Laufe der Schulzeit, wenigstens in der Schule, zu seinem Vorteil geändert und sich den anderen angepaßt. Die langsame Veränderung hat sich jedenfalls durch mein Berufen und mehr sicher durch die Vorhaltungen der Mitschüler gebildet. Es war ein unmanierlicher Kerl. Hände stets in den Taschen, rücksichtslos andere beiseite geschuppt, beide Backen beim Essen vollgepfropft, dann gesprochen, den Kopf in beide Hände gestützt, stets herumgeflegt, wie ein junger Hund mit



jedem angebändelt, gestoßen, geschlagen, geneckt, nachgerufen, aus dem Hinterhalt überfallen, dann aber feige, alles leugnend, Arbeiten von Eltern anfertigen lassen, er und die Eltern es leugnend. Es ist ein großer, kräftiger, unbeholfener, vierschrötiger, ungeschickter, tappiger, feiger Kerl. Hauptsache ist Essen und Trinken, Eltern pfpfen ihm recht viel und Gutes ein, so viel er nur immer mag und fassen kann. Das größte Frühstückspaket hat er. Erzählen tut er am liebsten von dem, was er ißt und trinkt. Zuerst sah er meistens stets schmierig aus, neues und sauberes Zeug war bald wieder zer-rissen, vor allem aber wieder schön fettig glänzend. Den Ge-brauch des Taschentuches kannte er nicht. Sein Vater ist Arbeiter an der Gasanstalt, er besitzt einen 15jährigen und einen halbjährigen Bruder. Beide Eltern machen auch einen ungehobelten Eindruck und schrecken, um ihr liebes Söhnchen zu schützen, vor Unwahrheiten nicht zurück. Die Erziehung, die der Junge zu Hause genießt, muß mustergültig sein. Dieser 8jährige Junge belegt seine Mutter mit dem Titel „Wief“ und noch schlechteren, wenn er dann Strafe haben soll, sagt er, sein Vater stünde ihm doch bei. Beim Essen soll er oft mit beiden Händen in die Schüssel greifen, und mit solchen Händen dann Tisch und Stühle, sein Zeug und sich selbst berühren. Was würde aus solchen Kindern, wenn die nicht durch die Erziehung der Schule gingen! Wie ganz anders ist er schon geworden, wenn ich ihn jetzt mit seinem Benehmen der ersten Schulzeit vergleiche. Er sitzt ordentlich, hat die Hände außerhalb der Taschen, ißt besser, läßt seine Mitschüler mehr un-behelligt, verlegt die Händeleien mehr auf den Schulweg, kommt dann aber auch nicht damit durch und lernt hoffentlich noch einmal, seine Mitmenschen ungeschoren zu lassen. Sein Gesicht ist kantig, grob, macht einen dummen Eindruck, Augen nicht klar, ausdruckslos. Empfinden stumpf. Interesse besser als erwartet. Er hat aber gleich seinen Platz bei mir erhalten, so daß ich ihn immer beobachten und heranziehen kann. Seine Leistungen sind gut mittelmäßig. Auf Schularbeiten halten auch die Eltern; so schreibt er zu Hause meistens so, daß er eine 1 darunter erhält. Wäre der Junge in einer großen Klasse, könnte man ihn nicht so heranziehen, und er würde sicher zu den schlechtesten Kindern gehören. Mit der Wahrheit kommt er oft in Konflikt, lernt aber doch einsehen, daß er besser

fährt, wenn er ihr gleich die Ehre gibt. Sein Gesicht kann aber doch auch strahlen. Und manchmal offenbaren sich auch hier die reinen Kinderzüge der Unschuld. Er ist doch auch hilfsbereit, freut sich mit andern über das Gelingen einer guten Arbeit, manches Schöne läßt sich aus ihm ziehen. Weniger er und seine Veranlagung, als seine häusliche Erziehung oder vielmehr Verziehung ist schuld an seinem Wesen. Vielleicht lernt er es noch, wie schon manche, noch viele schlechte Eigenschaften abzulegen. Strafen tu ich ihn selten; es sei denn, daß wieder einmal die Klagen über Belästigung zu groß werden, sonst erreiche ich mehr mit Zureden und gelegentlichem Lob. Die Mitschüler sind wohl einmal entrüstet über ihn, meiden ihn eine zeitlang, aber schließen ihn nicht vollständig aus. Er hat zwar wenig eigene Gedanken, ist aber nicht passiv. Schönheitssinn und Gefühl gehen ihm ziemlich ab; er zählt meistens nur auf. Er ist Linkshänder. Schreiben tut er rechts; aber seine Schrift ist nicht ausdrucksvoll. Seine Handgeschicklichkeit ist nicht bedeutend, er zeichnet meistens mit der linken Hand, ich laß ihn gewähren.

Selbstcharakteristik (Antworten auf die fünf Fragen, siehe S. 10, 4): 1. Tischler (will meinem Bruder einen Schiebkarren machen; macht Spaß). 2. Möchte ein Heiland werden (daß ich alle Leute sehen kann). 3. Turnen (macht Spaß). 4. Spielen (Spaß). 5. Märchen lesen.

K 2: Vater Schlosser. Ein strammer, kräftiger, die andern an Körperkraft und Gewandtheit überragender, frischer, offener, lebhafter, rücksichtsloser, unerschrockener aber auch ungeduldiger Junge, der anfangs nur für sich sorgte, meinte nur allein ankommen zu können, das Interesse verlor, wenn er längere Zeit nicht gefragt war, sich nicht lange ruhig verhalten kann, impulsiv andern in die Rede fällt, ziemlich jeden Fehler anderer bemerkt und verbessert, selber aber nicht gern verbessert werden mag, scharf und hart in seinem Urteil, dabei doch gerecht, anfangs seine Sachen nur für sich hütend, keinem gern etwas leihend, jetzt aber unaufgefordert aushilft und sich mit andern über ihre guten Arbeiten freut. Einmal faßte er plötzlich seinen vor ihm sitzenden Kameraden um und sagte: „Siehst du, Karl-Heinz, nun kannst du es auch!“ als diesem das Rechnen gelang, was dem sonst viele Schwierigkeiten bereitet. Körperlich und geistig Schwachen zeigt er

eine gewisse Großmut in seiner Hilfe. Er neigte wohl dazu, sich über seine Mitschüler zu überheben, konnte anfangs auch wohl alles am besten; er hat seinem Alter nach eine große körperliche und geistige Reife. Schwierigkeiten gibt es nicht. Er ging darum zuerst allen voran und meinte: „Ich bin der Beste!“ Zu viel Mühe und Eifer zeigte er nicht; es fällt ihm zu. Und ich bin froh darüber. Nun ist er von anderen Eifrigeren überflügelt und sein Hochmut und Größendünkel geschlagen. Gelegentlich laß ich ihn seine Schwäche auch einmal fühlen. Ihm ist solche kleine Demütigung heilsam. Sonst würde er ein unausstehlicher Gesell. So aber ist er ein lieber, hilfsbereiter, meist führender, der Menge eingegliedertes, gern gesehener Kamerad. Er ist einer, der nicht wie der Durchschnitt behandelt werden muß. Tadel und Lob sind zueinander sorgfältig abzumessen. Zuviel Tadel und vor allen Dingen liebloser Tadel würden ihn störrisch, uninteressiert machen; er würde Ungerechtigkeit vermuten und könnte leicht zum Störenfried, widersetzlichen und ungezogenen Jungen werden, von dem man sagen würde: „Mit dem ist nichts anzufangen.“ Eine Strafe würde die andere ablösen. Lange stille sitzen, ungeteilt aufmerksam sein, beim Lesen fortwährend mechanisch dem andern folgen, kann er nicht. Wäre der in der Schule der alten Zucht, wo unbedingtes Stillesitzen, völlig ungeteilte Aufmerksamkeit gefordert wurde, hätte er harte Kämpfe zu bestehen gehabt und wäre vielleicht ein unbrauchbarer Schüler, von dem man das Schlimmste hätte befürchten können, geworden. Darum verlange ich eigentlich nie — nur gelegentlich einmal zur Übung —, daß meine Kinder die ganze Zeit stille folgen, wenn die anderen lesen. Sie dürfen ihre Bemerkungen dazwischen streuen und können, wenn sie gelesen haben, zeichnen, ausschneiden, kneten oder Erlebtes aufschreiben.

Ich habe ihn gern. Wie hat er sich gemodelt seinen Mitschülern gegenüber. Er liebt sie wirklich, opfert für sie, freut sich vor allen mit den Schwachen, nimmt an ihrem Erleben teil. Wieviel will das heißen für einen, der sonst nur sich kannte, nur für sich sorgte. Aber er ist einziges Kind, von Eltern und Großmutter umsorgt und verwöhnt. Was der Junge wünscht, wird ihm erfüllt; er kennt kein Teilen mit anderen. Doch sonst genießt er eine gute, z. T. strenge Erziehung, gelegentlich

lohnt's zu Hause vom Vater auch einmal eine Tracht Prügel, wie sie einem ordentlichen Jungen mal heilsam ist. Er hat blondes Haar, blaue, klare, scharfe, nüchterne Augen, die in der Erregung leuchten. Es ist kein Arg und Falsch in ihm. Er ist wahr; wenn er auch einmal sich durch Krümmungen aus der Schlinge zu ziehen versucht, so lasse ich ihn nicht durch; er muß es ohne Beschönigung bekennen und tut es auch. Geistig ist er auf allen Gebieten, auch in der Handgeschicklichkeit gut veranlagt. Er hat einen — ich möchte sagen — einen gesunden Fleiß, wie er bei gesunden Knaben oft zutage tritt; sie halten haus damit. Er ist sauber, ordentlich, läßt sich in seinem Benehmen zuweilen etwas gehen, wird von den anderen gern gelitten, drängt sich zum Führer vor, wird aber auch anerkannt, schnell entschlossen, schnell im Handeln, schnell im Arbeiten, selbständig.

1. Autoschlosser (weil ich dann fahren kann). 2. Wie mein Vater (weil er so gut ist). 3. Turnen. 4. Schularbeiten (damit ich es dann kann). 5. Märchen.

K 3: Groß, kräftig, gut genährt, Schlachtermeisters Sohn, der zu anderer Zeit gleich in eine höhere Schule gekommen wäre, etwas protzig, sich anfangs immer in den Vordergrund stellend. „Wir, wir haben dies, wir machen es so, wir haben alles noch viel besser“ und ähnlich kam es immer zum Ausdruck. Alles wußte er besser. Es war häßlich. Er wollte alles am besten können und konnte es nicht. Es fiel ihm anfangs schwer. Viele Leckereien, die die meisten nicht kannten, brachte er mit in die Schule. Da galt es, den in die rechte Bahn zu bringen, ohne ihn scheu und mißtrauisch zu machen. Ihn nicht immer zu Worte kommen lassen, bei Gelegenheit auf das Übertriebene und Unrichtige mit leisen Bemerkungen und die Richtigkeit der von anderen gegebenen Äußerungen hinweisend, zog er sich nach und nach auf das richtige Maß zurück. Ganz ist natürlich dieses Protzige nicht vertrieben, tritt aber sehr viel weniger zutage. Vor einem Jahr war er ernstlich krank, seitdem ist eine Veränderung mit ihm vorgegangen. Er ist mehr träumerisch, interesseloser, scheint oft abwesend, folgt aber doch und weiß seine Sachen, ist jetzt passiv im Gegensatz von sonst, wo er rege und aktiv war, still, muß mehr herangeholt werden, arbeitet langsam aber gut; erfaßt im Gegensatz zu früher schnell. Ist in allen Fächern

gut begabt, besonders liegt ihm Zeichnen. Manche Bilder von ihm zeigen ein Raumverständnis, wie es oft ein Erwachsener nicht besitzt. Seine Zeichnungen haben eine eigene Art; gern verwendet er nur Bleistift, arbeitet in Strichform und im kleinen zierlichen Format. Alles ist sauber. Er geht seine eigenen Wege, hält aber doch Kameradschaft ohne sich für andere zu opfern; erst kommt er, ist nicht ungefällig, läßt aber alles an sich herankommen, hat aber sicher ein tiefes, ihm wohl selbst unbewußtes Seelenleben; hüte mich deswegen, gewaltsam gegen ihn vorzugehen, laß ihn ziemlich gewähren, erinnere nur leise, daß er doch früher lebhafter war, früher wollte er immer zuerst und allein erzählen; jetzt muß ich ihn dazu auffordern; er kann es aber immer, wenn es auch scheint, als hätte er geträumt. Diese Veränderung liegt vielleicht in seinem Befinden, vielleicht aber auch in den veränderten häuslichen Verhältnissen begründet. Der Vater ist seit $\frac{1}{4}$ Jahren krank, die Einnahmen geringer und die Sorgen um Gesundheit und Leben da, die man früher wohl nicht kannte. Ein empfindliches Kind leidet, vielleicht ihm wieder unbewußt, sehr darunter. Er ist verträglich, zeigt meistens einen gleichgültigen Ausdruck, sein Auge ist blau, groß und fragend. Er fügt sich gut in das Ganze, tut, was von ihm gefordert, aber es fehlt die Begeisterung, kommt sie doch einmal, dann wird sie leicht wieder zur Überschätzung seiner Leistungen und seines Könnens. Durch seine Handfertigkeiten und Äußerungen tritt wohl ein Schönheitsgefühl hervor.

1. Lokomotivführer (weil ich dann viel Geld verdiene). 2. Wie der Heiland (weil er so schön fromm ist). 3. Rechnen (macht Spaß). 4. Schularbeiten (weil sich meine Mutter dann freut). 5. Die sieben Schwaben.

K 4: Ein gutentwickelter, aber zarter und feiner Junge, frische, rote Backen, aber wohl zur Tuberkulose neigend, still, bescheiden, höflich, sauber, sorgfältig, interessiert, etwas zum Strebertum neigend, gut erzogen, gehorsam, in der alten Schule Musterschüler, wahrheitsliebend, nicht vordrängend, bemüht alles tadellos zu machen, mehr für sich als mit andern lebend, aber sich gut anpassend, weniger aus innerem Antrieb anderen behilflich als aus Wohlerzogenheit, ein Junge, mit dem jeder fertig wird, und doch habe ich das Gefühl, als läge tiefer etwas, was nicht gut ist; ganz im Grunde liegen Neid und Mißgunst,

das verraten oft die Augen, die dann in einem Punkte mehr aufleuchten als sonst, die Beherrschung, die er auf sich ausübt, lassen es nicht immer erkennen. Es besteht Gefahr, daß Förderung seines Ehrgeizes ihn zum Lügen und Betrügen bringen könnten. Er ist gierig nach einem auszeichnenden Wort. Ich wende es bei ihm mit Vorsicht an und lobe seine Arbeiten nur in Gemeinschaft mit anderen. Er ist begabt, arbeitet mit Sorgfalt und Sauberkeit. Sein Vater ist Meister in einer Fabrik, die Mutter zierlich und scheint fein empfindend, es herrschen gute, geordnete Verhältnisse. Ein feines Empfinden zeigt auch er in seinen Zeichnungen und Ausdrücken. Als er vor einiger Zeit längere Zeit wegen Krankheit gefehlt hatte, wurde er von allen Kindern mit großer Freude begrüßt, andern Tages brachten ihm manche Geschenke in Gestalt eines Bildes, eines kleinen Spielzeuges oder eines Apfels mit. Das ist aber keine Ausnahme bei ihm, das geschieht auch bei anderen wie z. B. bei Nr. 3, als der nach längerer Krankheit wiederkam. „Fräulein, H.-J. ist wieder da!“ so kamen sie mir mit lautem Ruf freudestrahlend entgegen.

1. Tischler (macht Spaß). 2. Wie der Heiland (weil sie uns dann so lieb haben). 3. Turnen (da wird man kräftig). 4. Spielen (macht Spaß). 5. Märchen.

K 5: Ein kleines Sprühteufelchen, das zuckt und rührt und flammt nach allen Seiten, keinen Augenblick ist er ruhig, und wenn er nur mit seinem Griffel, Taschentuch, Federkasten usw. spielt oder an seiner Jacke zerrt, wenn der Mund nicht eine Frage, eine Bemerkung oder eine andere Tätigkeit hat. Das Mienenspiel steht keinen Augenblick still. Immer läuft der kleine Geist seine eigene Bahn. Es ist drollig, was für Einfälle er hat, wie weit der Geist sieht, was er alles erklären kann, wie lebhaft und plastisch seine Vorstellungen sind, mit wie wenigen Worten und Bewegungen er alles erklären kann, und wie schnell er den Sinn und Kern des Gelesenen versteht. Er sieht alles leben und möchte jede Geschichte spielen. Vor allen Dingen findet er überall den Humor und den Scherz. Überall betont er das Scherzhafte. Mit vollem Interesse hört er anderen zu, stellt treffende, vernünftige Fragen oder streut die treffendsten Bemerkungen hinein. Seine Phantasie ist so rege, daß sie überall zum Ausdruck kommt. Seine kleine Seele hat ein so feines, zartes Empfinden, daß er im Geringsten

auch etwas Schönes sieht. Reizend war es, wie er mir vor Weihnachten von seiner Mutter erzählte, daß sie gesagt hätte, es gäbe keinen Weihnachtsmann. — An einen Weihnachtsmann glauben meine Kinder noch alle, und ich habe drollige Sachen mit ihnen erlebt. — „Da habe ich meiner Mutter gesagt: ‚Wenn du nicht an den Weihnachtsmann glaubst, bekommst du auch nichts von mir geschenkt. Heute abend stelle ich meinen Schuh vor die Tür, und wenn morgen früh etwas darin liegt, gibt es doch einen Weihnachtsmann.‘ Am andern Morgen lag etwas darin, und nun glaubt meine Mutter auch an den Weihnachtsmann.“ Er ist immer fidel, tröstet gern andere, nimmt an jedem Kind teil, hilft andern gern, erzürnt sich nie, ist auch von allen geliebt, muß nur häufig zur Ruhe ermahnt werden, ist leicht abgelenkt, weiß aber doch meistens, was gesagt war. Seine Arbeiten sind im Hause unter Aufsicht sauber, wenn aber weniger darauf geachtet, werden sie flüchtig, auch mal unsauber. Er ist fleißig, vergißt aber auch etwas und sucht dann allerlei Ausreden. Er macht einen zarten, feinen Eindruck, um die Mundwinkel zuckt es immer schelmisch. Er ist sehr zutraulich, läßt sich aber nicht gern berühren. Er ist auch einziges Kind, aber durchaus nicht auf sich allein eingestellt. Sein Vater ist Tischler, macht einen feinen, gebildeten, künstlerisch veranlagten Eindruck, die Mutter verdient gelegentlich auch als Geschäftsreisende; sie macht einen etwas gröberen Eindruck. Die Erziehung ist gut und sorgfältig, der Vater beschäftigt sich viel mit dem Knaben und hat ein tiefes Verständnis und Sorge um die Zukunft des Kindes wegen seiner leichten Ablenkbarkeit und übergroßen Phantasie.

1. Schiffer (da kann ich die Welt besehen). 2. Wie der Heiland (damit mich alle Leute leiden mögen). 3. Turnen (dann werde ich kräftig). 4. Meiner Mutter mit helfen (damit sie sich freut). 5. Märchen.

K 6: Ein großer, schlanker, in die Höhe geschossener, blasser, blonder Junge. Auch einer, der für die alte Schule paßte, still, bescheiden, leicht ängstlich und eingeschüchtert, keinen Unternehmungsgest, sich lieber an andere lehnd, unsicher, wenig Selbstvertrauen, gutmütig, friedlich, schon aus Furcht sich nicht wehrend, aber gutmütig, artig, aufmerkend, gehorsam, sauber, ordentlich, fleißig, freut sich über jede Anerkennung

in ruhig, glücklicher Weise, neigt zur Empfindlichkeit, nicht unbegabt, würde mehr leisten, wenn mehr Mut da wäre. Vater ist im Krieg gefallen, war Maler, Mutter ist stark und kräftig, stammt aus einem Bauernhause, erzieht den einzigen Sohn mit Sorgfalt. Not scheint nicht zu herrschen.

1. Schreiber (macht Spaß). 2. Wie mein Onkel (weil der mir soviel gibt). 3. Turnen. 4. Schularbeiten (weil sich dann meine Mutter freut). 5. Märchen.

K 7: Ein zarter, blasser, feiner Knabe, der wegen körperlicher Schwäche ein Jahr später zur Schule kam. Aber ein bescheidener, ruhiger, stets freundlicher und zufriedener Kerl, der so eigen lächelt — ich möchte sagen dankbar —, wenn man seine Arbeiten, die meistens mit Sorgfalt ausgeführt sind, lobt. Ich darf diese Freude häufiger haben, da er nicht übermütig dadurch wird, wie manche andere. Er bleibt stets bescheiden, sucht keine Händel, hält sich etwas, kaum merkbar, fern von der Menge, spielt aber immer mit. Seine körperliche Schwäche birgt aber keinen schwachen Geist, wohl aber einen zarten. Zart und zierlich ist alles, was er macht. Grobes und Hartes würde seine Seele ganz verschüchtern. Seine Aufnahme-fähigkeit ist gut. Er zählt zu den besten Schülern, Pflichtgefühl verläßt ihn nicht. Besonders gut liest er. Schwierigkeiten kennt er dabei gar nicht, dazu hat er eine ganz eigene, feine und richtige Betonung. Ich habe unter meinen Kindern viele, die fließend und mit gutem Verständnis lesen, aber niemand tut es zu jeder Zeit und mit solcher Ruhe und Sicherheit als er. Er ist sehr feinfühlig, und hat man ihm Unrecht getan, so färben sich seine Wangen, und mit empörtem Ton berichtet er es mir. Ist dann alles geklärt, so ist er auch wieder versöhnt. Er ist selbständig und läßt sich nicht so leicht umwerfen wie K 6. Sein Vater ist Autoschlosser, seine Mutter hat einen Krämerladen, er ist der jüngste von zwei Brüdern, seine Erziehung ist gut und sorgfältig.

1. Schreiber (macht Spaß). 2. Wie mein Onkel (weil er mir immer Geld gibt). 3. Turnen (macht Spaß). 4. Märchen.

K 8: Ein kerniger, gesunder, breitschultriger Junge mit einem jetzt freien, offenen, früher mehr verschlossenen, scheuen Blick. Gesund an Leib und Geist, ob an Seele, wage ich nicht ganz zu behaupten. Er hat mich doch früher oft belogen, was meistens wohl in den häuslichen Verhältnissen lag. Ich

habe das Gefühl, als zeige er nicht alles, was in ihm vorgeht. Er ist aber klug, was man im wahren Sinne des Wortes sagen kann, und weiß sich anzupassen. Er besitzt eine sichere, ruhige, nie versagende Klugheit, wenn nicht seine Nachlässigkeit und anezogene, vielleicht auch ererbte Unordentlichkeit und Gleichgültigkeit ihm manches wieder verdirbt. Gleichgültigkeit darf ich doch wohl nicht sagen, denn er zeigt doch ein Schamgefühl, wenn ich ihn auf seine zerrissenen Kleider oder schmutzigen Ohren aufmerksam mache. Er ist ruhig, sachlich, unparteiisch und gerecht, zuverlässig in der Wiedergabe, wie es für ein Kind seines Alters Ausnahme ist. Dabei hat er einen praktischen Sinn, verbunden mit Geschicklichkeit. Er weiß jede Arbeit anzufassen, hat eine gute Beobachtungsgabe, findet gleich das Wesentliche, ist besonders begabt für Rechnen, am wenigsten für Deutsch, was Richtigkeit anbetrifft, weiß wohl, wie es geschrieben, wie es heißen muß, aber zu nachlässig, darüber nachzudenken. Die Unordentlichkeit läßt auch keine gute Schrift zu. Unter seinen Kameraden ist er wohl gelitten, oft zum Führer erwählt und häufig wegen seiner Sachlichkeit zum Richter anerkannt. Der Junge könnte ein feiner Kerl werden, wenn er aus seiner Umgebung herauskäme. Der weiß nicht, was Ordnung heißt. Vater und Mutter verdienen beide, Vater auf dem Stadtbauplatz, Mutter bei Lohrmann. Mutter rührt zu Hause kaum etwas an, geht viel aus, Kinder sind sich den ganzen Tag allein überlassen, sind 3 Knaben, bekommen oft kein ordentliches warmes Mittag, heilgemacht wird nichts, müssen die Kinder selber tun, Wäsche sieht oft grauenhaft aus, wühlen den ganzen Tag im Schmutz herum, Seife und Kamm kommen selten in Anwendung, sind oft nicht zu finden. Wie kann man dann Ordnung und Sauberkeit bei dem Kinde finden!

1. Tischler (weil mein Bruder es auch ist). 2. Wie mein Vater (weil er mir immer was kauft). 3. Rechnen (weil ich es kann). 4. Auf der Straße spielen. 5. Rotkäppchen lesen.

K 9: Ängstlich, zaghaft, verschämt lächelnd, mit blassem Gesicht, die Hände zum Mund geführt, in vornüber gebeugter Haltung nähert er sich einem. Ein freundlicher Blick, ein liebes Wort machen ihn glücklich, lassen die Augen im ruhigen Glanze strahlen. Gleich faßt er Mut zum Arbeiten, der immer wieder angetrieben werden muß. Er traut sich nichts zu, ver-

zagt leicht. In der ersten Zeit weinte er, wenn man ihn anredete, er ist sehr weich — von der Mutter geerbt, der auch beim Sprechen die Tränen über die Wangen rollen. Sonst ein feiner, guter, gutmütiger Junge, der sich alles tun läßt, ohne sich zu wehren, zeigt rührende Geschwisterliebe (5), Freude am Schönen und Guten, strahlte, als er dieses Jahr von seiner Bescherung durch Karstadt berichtete. Er war auf meinen Vorschlag durch den Geistlichen empfohlen, die Eltern hätten sich nie dazu gedrängt, sorgen stets allein für alles, wenn's ihnen bei 5 Kindern, von denen meines das älteste ist, auch oft schwer fällt. Aber sie sind stets zufrieden, nie abgünstig, hilfsbereit und geben gern von ihrem Wenigen. Vater ist kleiner, selbständiger Maler. Mutter hält die Kinder stets rein und sauber und zum Guten an. Unwahrheiten und Betrügereien, Zänkereien gibt es nicht. Allmählich wächst sein Selbstvertrauen, besonders im Zeichnen. Aus dem anfangs völlig Unkenntlichen, bildet er sich immer mehr zu einem nach seinem Alter gut darstellenden Jungen; Zeichnen geht auch schnell, sonst arbeitet er langsam und unsicher. Im Rechnen war er lange recht schwach, nun aber hat er's erfaßt und es geht ziemlich gut. Seine Schrift ist schlecht, unbestimmt, auch seine Sprache, sein Lesen und seine Rechtschreibung. Er wird mehr leisten, wenn es weiter gelingt, sein Selbstvertrauen zu heben. Er kann nur mit Ruhe und Liebe erzogen werden, in einer großen Klasse würde er wohl als Leistungsunfähiger untergegangen und sitzen geblieben sein; mit meiner kleinen Schar aber kann ich mich jedes einzelnen Kindes genau annehmen. Er ist unbedingt treu, würde nie führen, es sei denn beim Turnen, da hat er Mut. Ich glaube durch den Umgang auf der Straße mit K 2, dem folgt er und würde sich nie zum Führer bei dessen Beisein machen, wohl aber einmal in einer anderen Partei.

1. Maler (damit ich malen kann). 2. Wie mein Onkel (er ist groß). 3. Turnen (damit ich stark werde). 4. Auf der Straße spielen. 5. Rotkäppchen lesen.

K 10: Der Kleinste, zart, feinknochig mit frischem roten Puppengesicht, dazu stets ein freundliches Auge, nur zuweilen einen lauernden Blick auf das, was kommt, wenn er ungezogen war, was zuerst sehr häufig vorkam, nun aber nur selten geschieht. Er konnte schlecht hören, hatte nicht nötig zu ge-

hochen, verlor sich leicht wieder, zwickte und zwackte seine Mitschüler, verträgt sich jetzt aber tadellos und trippelt mit ihnen oder auch unbekümmert allein seinen Weg. Er sucht keinen Anschluß, weiß, was er will, läßt sich nicht beeinflussen, reißt eher andere durch seine drolligen Bemerkungen fort. Er ist begabt, witzig, besitzt feinen Mutterwitz, weiß mit wenigen Worten, oft sehr drastisch, früher häufig in unflätigen Worten, den Kern zu treffen, neigte früher sehr zu unanständigen Ausdrücken, ließ es an Achtung fehlen, neigte zur Widersetzlichkeit, zeigt trotz seiner Kleinheit keine Furcht, ist doch erfreut, wenn er ein Lob empfängt, darf es aber nur mit Vorsicht geboten bekommen, mit großer Strenge würde man seinen Starrsinn aber fördern und wenig von ihm erreichen. Mit Ruhe und Sachlichkeit geht's bei ihm am besten. Treffend und klar sind seine eingestreuten Bemerkungen. Alles fällt ihm leicht, er ist nur ziemlich sorglos und nachlässig, unterhält oft eine ganze Schar, hat einen feinen, zarten Sinn für das Schöne und Feine, einen großen Gesichtskreis, gute Beobachtungs- und Wiedergebungsgabe, schreckt gelegentlich, wenn er Rettung davon erwarten kann, vor einer Lüge nicht zurück, kommt bei mir aber nicht damit durch und unterläßt es jetzt eigentlich ganz. Seine schlechte Veranlagung liegt wohl in den häuslichen Verhältnissen. Vater scheint arbeitsscheu, stets arbeitslos, wohl etwas dunkle sittliche Verhältnisse, hat die 3. Frau, ist Stiefmutter zu dem Jungen, hat eigene Kinder, dieser Junge war vor Schulzeit bei fremden Leuten, anscheinend verwöhnt und verzogen, konnte sich an Strenge der Mutter nicht gewöhnen, wurde ausfallend und dafür oft ausreichend und nachhaltig bestraft. Mitbewohner verklagten die Mutter wegen Mißhandlung, ist aber zurückgewiesen, weil nicht erwiesen, ich riet der Mutter in einer Unterredung zur Liebe und Milde, jetzt scheint das Verhältnis besser. An einem freiwilligen Vergnügen darf der Junge nie teilnehmen, dafür erhält er nie Geld. Für die diesjährige Theatervorstellung haben andere für ihn gezahlt, damit er mitkam. Er freut sich natürlich zu jeder Kleinigkeit und wird ein immer lieberer Junge, ist auch gern in der Schule, hat aber selber nie über das Haus geklagt, erzählt im Gegenteil gern kleine drollige Begebenheiten.

1. Kaufmann (damit ich viel Geld verdiene). 2. Wie mein

Onkel (weil er so nett ist). 3. Zeichnen. 4. Spielen. 5. Geschichten.

K 11: Ein eckiger, stämmiger, frischer, gesunder Junge mit breitem Gesicht, in dem sich beim Lachen und Weinen alles noch mehr in die Breite zieht und dadurch beim Zuschauer die Lachmuskeln reizt. Er hat etwas Clownartiges, ist aber sehr vernünftig und ernst zu nehmen, anfangs sehr unbeholfen, schwerfällig, t äppisch, schwer fassend, hat sich aber bald fein entwickelt, begreift nicht schnell, aber gut und sicher, findet auch selber einen Weg, berichtet sehr anschaulich, am liebsten in Rede und Gegenrede ohne Zwischensätze, begleitet sie dabei sehr lebhaft mit Bewegungen, keiner wird müde ihm zuzuhören. Bange ist er nicht, frei und offen sieht er jedem ins Antlitz, sperrt Mund und Augen auf in Erwartung dessen, was kommen soll. Er ist ein feiner, lebhafter Kerl mit guter, deutlicher Aussprache, bemüht, meine Wünsche zu erfüllen, unbedingt treu, entrüstet über Unwahrheiten und Ungehörigkeiten, wohl zuweilen derb, doch nicht böse gemeint, zu trösten bereit, gefällig und liebevoll, anhänglich, vertrauensvoll, oft naiv, bei allen beliebt. Seine Ungeschicklichkeit hat sich bedeutend gehoben, so zeichnete er Menschen und Tiere stets nur liegend als Strich oder Sack, jetzt kommt derartiges nicht mehr vor; un gelenkig ist seine Schrift. Er ist einziges Kind eines Telegraphenarbeiters, der aus einer Gärtnerfamilie stammt, die Mutter ist vom Lande, beide Eltern haben etwas Derbeinfaches, aber Treues, erziehen den Jungen gut und wollen ihn gerne fördern.

1. Feuerwehrmann (damit ich viel Geld verdiene). 2. Wie der Heiland (damit mich alle Leute leiden mögen). 3. Kneten (damit ich Kirchen kneten kann). 4. Spielen. 5. Sieben Schwaben.

K 12: Klein, krummbeinig, lockiges Haar, dunkle Hautfarbe, dunkle, lachende Augen, niedliches Gesicht, immer freundlich, ziemlich dickfällig, Ermahnungen bald vergessend, immer mehr zu Ungezogenheiten, Dreistigkeiten und Frechheiten in häßlicher Weise neigend, nimmt es mit der Wahrheit, dem Pflichtgefühl, der Ordentlichkeit und dem Fleiß nicht zu genau, ist dabei durchaus nicht unbegabt, faßt leicht, könnte Höchstleistungen liefern, wenn er wollte, hat oft drollige Einfälle, gefällig und gebefreudig, will nicht immer das Gute, schlechte Veranlagungen schaffen sich immer mehr Geltung,

Fleiß im Hause schlecht, nicht ungeschickt. Während andere ihren Charakter gebessert haben, geht es mit ihm zurück, begründet wohl in den häuslichen Verhältnissen. Er hat fast seine ganze Jugend bis zur beginnenden Schulzeit im Kinderhospital zugebracht, hat nur Gutes gesehen und gehört, dort sorgfältig gehütet und gehegt, die kleine Seele hat wie Wachs alles aufgenommen, die eigentlichen Anlagen zurückgedrängt. Nun seit zwei Jahren ist er in den Händen seiner Mutter, einer Kriegerwitwe, deren uneheliches Kind er ist, die keinen guten sittlichen Ruf besitzt, viel unterwegs ist mit jugendlichen seidenen Kleidern, Lackschuhen, farbigen Seidenstrümpfen, modern frisiert, den Eindruck einer Ausländerin macht. Anscheinend stammt sie aus einer Zigeunerfamilie oder von Italienern. Der Junge ist niedlich, wird von ihr und anderen, den vielen Freunden, verwöhnt, hört und sieht vieles, was andern oft ihr ganzes Leben verborgen bleibt. So ist es kein Wunder, wenn der Junge weiter und weiter fällt, da kann die Schule auch nicht helfen.

1. Chauffeur (damit ich fahren kann). 2. Wie der Heiland (weil ich dann beim lieben Gott bin). 3. Rechnen und ausschneiden. 4. Einen Kartengruß an meine Großmutter schicken. 5. Märchen und Max und Moritz.

K 13: Ein schlanker, blasser, gerader, mit anscheinend unheilbarer Haarkrankheit behafteter Junge, mit kleinen, stechenden, klugen, aber kalten Augen, geht seinen Weg still und ruhig, unbekümmert, hat wenig Teilnahme für andere, freut sich höchstens einmal an seinem kleinen Schwesterchen, erfüllt ruhig seine Pflicht, scheint ziemlich herzlos, drängt sich aber nicht vor, arbeitet, ob beachtet oder nicht, gleichmäßig, Lob und Tadel wenig zugänglich, ist wohl der Begabteste, er verwendet eigentlich keine Mühe, macht auch meistens nicht mehr als gefordert, mit Ausnahme im Zeichnen, arbeitet schnell und sauber, Schrift ist sehr schlecht und unsicher, hat im Wesen große Sicherheit, läßt sich aber nicht auf den Grund sehen, scheut die Unwahrheit nicht, greift zu ihr ohne zu zucken, um sich aus Unannehmlichkeiten zu ziehen. Seine Klugheit, Sicherheit und Ruhe verhindern eine leichte und schnelle Entdeckung. Kurz vor Weihnachten hatte er mich in häßlicher und dauernder Weise belogen und betrogen. Als es ans Licht kam, flammte große Entrüstung unter den Mitschülern

auf, die soweit wuchs, daß sie ihn längere Zeit mieden und meinten ihm einen besonderen Platz zuweisen zu müssen. Er nahm es ohne Erregung hin, wurde aber doch um einen Ton blasser. Als ich mit der Stiefmutter darüber sprach, erfuhr ich, daß er zu Hause die Wahrheit nicht gesagt, sondern wieder gelogen hatte, daß er die Eltern häufiger belog und wohl die geschiedene Mutter Neigung dazu gehabt habe. Die häuslichen Verhältnisse sind gut, der Vater ist Schreiber, die Mutter hält ihn sauber und ordentlich und behandelt ihn wie ihr rechtes Kind. Ich werde ihn nun scharf auf Wahrheit beobachten, um Unwahrheiten bei ihm nicht aufkommen zu lassen.

1. Kaufmann (Geld verdienen). 2. Wie mein Vater (weil er immer so gut ist). 3. Fußball spielen. 4. Mit Schnellläufer auf der Straße. 5. Rotkäppchen.

K 14: Klein, steif, unbeweglich, im Turnen doch nicht ungeschickt, stumpf, stumm, meist teilnahmslos, Körper und Geist nur durch Anstoß zu bewegen, aber mit einer feinen, empfindlichen Seele, sich durch eine feine Röte im Gesicht und leichten Glanz in den Augen verratend, wenn man sie trifft. Regungen äußern sich nicht auffallend, ein leises Weinen, ein leichtes Lächeln. Ich habe ihn noch nie laut lachen hören, aber einmal soll er es in meiner Abwesenheit bei einer Dummheit eines anderen getan haben. Ein sehr artiges Kind, könnte den ganzen Tag auf einem Fleck sitzen, ohne sich zu rühren, ohne auch seinen Geist spielen zu lassen. Körper und Geist träge, konnte anfangs kaum sprechen, alles undeutlich, unverständlich, ein furchtbares Kauderwelsch, war nicht im Stande, den einfachsten Satz, ja nicht den Laut nachzusprechen, konnte keinen Strich richtig führen, lernte darum erst nun nach 1½ Jahren ein silbenweises Lesen, spricht noch nicht ganz rein, kann aber schon etwas erzählen. Schreiben war natürlich ebenso verkehrt, nur Abschreiben geht. Diktat versagte ganz, kommt nun allmählich. Rechnen ging im ersten Jahr gar nicht, kommt nun aber, dabei zeigt er eine gewisse Geschicklichkeit, scheint, als käme langsam eine Erweckung. Der wäre in überfüllter Klasse rettungslos sitzen geblieben. Ist so ein kleiner Sonderling, hält sich allein, spielt meistens nicht mit, nur wenn sie ihn auffordern, ist aber sonst freundlich, verträglich und beliebt. Herzlich und rührend ist die Freude bei den andern, wenn ihm etwas besonders gut ge-

lingt, das und mein Zureden scheinen ihn anzuspornen und zu fördern. Er ist der 2. Sohn einer Kriegerwitwe, die außerhalb des Hauses verdient und bei ihren Eltern wohnt. Großeltern scheinen ordentliche, biedere, aber wortkarge Leute zu sein, die gut für die Kinder sorgen, alle Schwierigkeiten aus dem Wege räumen, aber sich nicht mit den Kindern beschäftigen.

1. Autofahrer (kann fahren). 2.—3. Turnen. 4. Bilder ansehen (macht Spaß). 5. Die sieben Schwaben.

K 15: Und nun zu meinem liebsten Schüler! Ein ziemlich großer, gut gewachsener, oft blaß, den Mund einziehend, die Augen kneifend, mit lebhaftem Mienenspiel dastehender Junge. Anfangs glaubte ich, mit dem nicht fertig werden zu können, zu erreichen schien gar nichts. Bei jedem Wort heulte er, gehorchen konnte er nicht, sollte er etwas versuchen, kam's: „Nein, ich kann es nicht, ich will es nicht, ich brauch es nicht!“ Auf dem Hofe sprang er herum wie toll und wollte die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, hatte etwas Dreistes, zankte gerne mit anderen, war kurz: gänzlich unerzogen. Heute kennt man ihn nicht wieder. Er ist wie umgewandelt in sehr kurzer Zeit. Durch freundliches Zureden, Hinweisen auf die anderen brachte ich ihn endlich so weit, es doch zu versuchen. Dabei war er unsicher, mutlos wenn's nicht gleich gelang, es bedurfte fortwährender Anfeuerung, um ihn zu neuen Versuchen zu bewegen. Aber dann kam's! Er faßte Mut, er bekam Lust, es machte Freude und keiner von allen war schon am Ende des 1. Halbjahres so eifrig, so fleißig wie er. Leicht fällt es ihm nicht, aber er will, er möchte gern ein freundliches Wort, einen lieben Blick, ein sanftes Streicheln fühlen. Keinen Augenblick, wo der Junge nicht arbeitet. Es fällt ihm nicht leicht; aber durch Eifer hatte er die meisten am Schlusse des ersten Jahres im Lesen eingeholt. Diktat versagte zuerst ganz, nun ist es genügend, ja er hat es einmal sogar zu einer Eins darin gebracht. Seine Hand war anfangs sehr ungeschickt, hat sich bedeutend gehoben, arbeitet langsam, aber sorgfältig und sauber. Der Junge hat wohl das feinste Empfinden für Gut und Böse, Recht und Unrecht. Er war es, der sagte: „Du hast aber kein gutes Herz!“ Eine Anhänglichkeit zeigt er zu mir, die seinesgleichen sucht. Es verging kein Tag im ersten Jahr, daß er nicht zu mir kam, mich bei der Hand faßte und seinen Kopf an mich schmiegte. Ein paarmal meinte er

recht treuherzig: „Ich wollte, du wärest meine Mutter.“ So etwas tut er heute nicht mehr. Er hält mehr Abstand, kommt wohl noch hin und wieder und faßt mich an, aber sonst genügt sein treuherziger, glücklicher Blick. Ein hartes Wort macht ihn unglücklich. Wie er in seiner Jungenhaftigkeit gewachsen, kennzeichnet sein Ausspruch, den er tat, als ein kleines Mädchen mir von seiner neuen Schürze erzählte, und er zu mir kam, mich bei der Hand faßte und meinte: „Fräulein, die erzählt auch noch alles.“ Er kann sich mit allen gut vertragen, ist bescheiden und ruhig geworden, jedem gefällig, gibt gern ab. Diese große Wandlung liegt viel in den häuslichen Verhältnissen. Er ist einziger Sohn, seine Mutter früh gestorben, bei den Großeltern gewesen und dort verzogen; jetzt ist er seit der Schulzeit wieder beim Vater und hat eine sehr gute, korrekte, ordentliche Mutter.

1. Lokomotivführer (Geld verdienen). 2. Wie Herr Jesus. 3. Rechnen (macht Spaß). 4. Auf der Straße spielen (damit ich nicht zu lernen brauch). 5. Hänsel und Gretel.

K 16: Ein ziemlich großer, steifer, träger Junge mit blondem Haar, großem aber leerem Schädel. Seine Augen erscheinen farb- und ausdruckslos. Er kann sie aber gut zum Abgucken verwenden, darin hat er die größte Geschicklichkeit, ist ihm aber sehr beschnitten worden. Das ist ein Junge, der sich wirklich bewußt um die Arbeit drückt. Er rührt sich nicht, auch nicht gern beim Spiel, ein ausgesprochener Muttersohn. Mutter macht ihm die Arbeiten; als das verboten, leitete sie seine Hand, sagt ihm noch heute jedes Wort vor und muß stets bei ihm sitzen, wenn er arbeitet. Langsam ist seine Arbeit, langsam seine Sprache, langsam nimmt er auf. Leistungen sind schwach. Mechanisch lernen, wie das Einmaleins, kann er; doch ist das Gedächtnis nicht lang. Sonst ist er gutmütig, verträglich, teilt mit anderen, wird nur zu Hause verwöhnt. Alles wird ihm aus dem Wege geräumt, Mutter zieht ihn an und aus. Der Vater ist selbständiger Schuster. Er ist das dritte und letzte Kind, kam zur Schule, als das zweite aus der Schule kam.

1. Bauführer (weil ich dann mitfahren kann). 2. Wie mein Vater (weil er mir Stiefel macht). 3. Ausschneiden. 4. Schularbeiten. 5. Im bunten Kranz lesen.

M 17: Jetzt zu den Mädchen. Mittelgroß, nicht stark, ein

bisföhen muffiges, möchte sagen unordentliches Gesicht, kleinen Zungenfehler, etwas linkisch, ist Linkshänder, schreibt rechts, zeichnet links, Schrift wird nach und nach doch ausdrucksvoll und gut, soweit der Mangel an Ordentlichkeit es zuläßt, ist nicht unbegabt, faßt leicht und schnell, könnte viel mehr leisten wenn mehr Ausdauer und Sorgfalt herrschte, so wechselt es. Es kann vorkommen, daß eine Arbeit mit 1, die andere mit 4 zensiert werden muß. Entwickelt oft gute Gedanken, leistet auf allen Gebieten Gutes. Paßt sich den anderen an, verträglich, gefällig, soweit sie selbst ihre Sachen beisammen hat, arbeitet schnell, selbständig. Unordentlichkeit stammt aus dem Hause, wo die Kinder ungezügelt toben können und wenig zu Sitten und Manieren angehalten werden. Mutter ist schwach, Vater Bootsführer, sie ist das jüngste von 5 Kindern, die alle nicht unbegabt sind.

1. Schneiderin (Geld verdienen). 2. Wie meine Schwester (weil sie mir immer was abgibt). 3. Singen (weil ich dann Sängerin werden kann). 4. Meiner Mutter helfen (weil ihr das Spaß macht). 5. Märchen.

M 18: Als Mädchen groß, kräftig und doch nicht ganz gesund scheinend, zuweilen blaß und matt, merkt man in ihren Leistungen doch keine Veränderung. Ein ziemlich unbewegliches Mienenspiel, zuweilen etwas Geringachtendes ausdrückend, ruhig, still, erscheint oft teilnahmslos dem Unterricht gegenüber, ist es aber nicht, kann auch bei Störung unbeeinflußt bleiben, nicht leicht erregt, klug, wohl die Klügste, deren Leistungen sich immer gleichbleiben, unbeeinflußt, kalt, nicht viel Teilnahme anderen gegenüber. Zuerst war sie häufig un- aufmerksam, glaubte es nicht nötig zu haben, zu gehorchen, half nicht gern und teilte nicht gern, jetzt spürt man nichts mehr davon; ich brauche sie nicht mehr zu ermahnen, ruhig hilft sie andern und ist ihnen gefällig, sie drängt sich nicht auf, geht ihren Weg allein ohne die anderen zu meiden, arbeitet vollständig selbständig, weiß alles anzufangen und liefert immer gute Arbeiten, ist wohl diejenige, die sich am wenigsten irreführen läßt. Sie leistet auf allen Gebieten viel, rechnet besonders schnell und sicher. Sie ist einziges Kind eines Fabrikhandwerkers. Mutter geht aufs Handeln, anscheinend um den Verdienst in Kleidung anzulegen, verzieht ihr Töchterchen, um sich von ihm tyrannisieren zu lassen. Daher kam auch das

abfällige Betragen anfangs in der Schule, ihre Klugheit hat es aber bald erkannt, daß sie damit hier nicht weiterkommt und schon kann sie sich auch umstellen. Handbetätigung weniger gut.

1. Schulfräulein (daß ich die Kinder was lehren kann). 2. Wie meine Tante (weil sie immer so nett ist). 3. Handarbeit (für meine Mutter). 4. Spielen. 5. Märchen.

M 19: Ein Mädchen, das das 2. Jahr die Klasse besucht, blond, sehr sauber, gut und ordentlich gekleidet, körperlich gesund, aber geistig sehr schwach, ein leeres, großes, verschleiertes und doch strahlendes Auge, äußerst anhänglich und zugetan, schmiegt sich zu gerne an und streichelt die Hand, immer folgsam, höflich, am höflichsten von allen Kindern, lieb und freundlich zu ihren Mitschülerinnen, möchte jedem helfen, jedem etwas abgeben, tut keinem etwas zuleide, ist aber sehr leicht abgelenkt, kann kaum 5 Minuten einer Sache folgen, sieht mich mit leeren Augen an, wenn ich ihm etwas erkläre, und ich bin oft überrascht, wie es dann doch zuweilen etwas verstanden hat, wo ich es nicht erwartete. Sie fragt oft mehrmals nacheinander dasselbe, stellt in letzter Zeit doch auch ganz verständige Fragen, scheint auch im Blick jetzt etwas mehr Ausdruck zu bekommen. Vielleicht vollzieht sich in ihrem Geist eine Wandlung. Man kann ihr nie böse sein, weil sie nie Böses will. Ihre Sprache ist ausdruckslos, langgezogen und schleppend, klingt so hohl, möchte sagen blöde. Diesem allen nach sind ihre Leistungen besser als man voraussetzt. Sie liest einigermaßen, versteht es meistens, schreibt auch ein genügendes Diktat, rechnet jetzt so, daß es genügt, doch sind alle Arbeiten mechanisch und ich kann nicht garantieren, ob sie so bleiben. Es kommt vor, daß das, was sie heute kann, morgen versagt und dann wieder geleistet werden kann. Leistungen schwanken, sind unsicher, unselbständig. Ich kann nie behaupten: „Das kann sie!“ Sie ist ein liebes Kind, deswegen auch bei allen beliebt, keiner tut ihr was zuleide, niemand hänselt sie; wer das versuchte, spürte die Verachtung der anderen, alle loben sie und freuen sich mit ihr, wenn's ihr gelingt. „O, Ilse, wie schön.“ „Fräulein, Ilse kann es auch!“ so und ähnlich heißt es dann. Dann freut sie sich und meint, nun könnte sie es ganz gut und eifert umsomehr. Als sie zu Weihnachten freudestrahlend mir ihren in der Schule völlig

ohne Hilfe mit allen möglichen und unmöglichen Figuren regellos beklebten Abreißkalender zeigte, kamen alle Kinder herbei; ihre Mienen verrieten die Erkenntnis der Minderwertigkeit, aber ihr Mund sprach mit Gutmütigkeit und Liebe: „O, Ilse, das ist aber fein, so schön ist kein anderer, dein Kalender ist der schönste!“ Da war kein Kind, das anders sprach. Glücklicherweise und strahlend, im Glauben, ihr Kalender wäre wirklich der schönste, zog sie zu Platz, betrachtete immer wieder ihr Werk und zeigte es hin und wieder in die Höhe. Ich werde sie Ostern wohl versetzen. Der Vater ist Steinsetzer, Mutter macht einen netten Eindruck, Eltern wollen sie gern fördern, üben viel mit ihr, bis vor $\frac{1}{2}$ Jahr war sie einziges Kind. Ihr Hauptinteresse lenkt sich auf ihre neuen Schleifen, Kleider und Schuhe und auf Ausgehen und Feste feiern. So etwas beschäftigt sie tagelang.

1. Ein Vater (damit ich Geld verdiene). 2. Wie meine Mutter (weil sie mir viel Schönes kauft). 3. Schreiben (macht Spaß). 4. Spielen. 5. Schneewittchen.

M 20: Mittelgroß, gesund, dunkel, etwas lauernden, falschen Blick, Schwatztante, der Mund redet, was er nicht verantworten kann, jedem zu gefallen, kann sich zur richtigen Klatschbase ausbilden, wenn nicht Einhalt geboten, nimmt es mit der Wahrheit nicht so genau, bildet sich oft fest ein, daß es so sei, weiß Wahrheit und Unwahrheit nicht auseinanderzuhalten, ist aufdringlich, frech, hängt sich an und ist nicht abzuschütteln, nicht feinfühlig, aber leicht beleidigt und ergießt dann ihren ganzen Zorn über die Beleidigerin, bald wieder vergessend, sonst sauber, ordentlich, leicht zerstreut, flüchtig, begabt. Leistungen durchschnittlich gut, besonders für Handgeschicklichkeit veranlagt, zeichnet mit Vorliebe menschliche Gestalten, liebt den Putz, spielt gern mit ihren großen Haarschleifen, hat sich in ihren Fehlern aber auch schon gebessert, anfangs sehr rechthaberisch, alles regieren wollen, fügt sich aber jetzt mehr. Vater Eisfahrer. Eltern scheinen die Gefahr der Veranlagung nicht zu erkennen, nehmen das Töchterchen in Schutz und suchen die Schuld auf andere Unschuldige zu schieben.

1. Lehrerin (daß ich lernen kann). 2. Wie mein Vater (weil er mir Geld gibt). 3. Lesen (damit ich gut lesen kann). 4. Mutter helfen (weil sich Mutter freut). 5. Tischlein deck dich.

M 21: Wieder so ein kleiner feuerspeiender Berg, den man

nur leise berühren darf, um gleich nach allen Seiten zu sprühen. Ein lebhaftes, aufgewecktes Kind, Quecksilber, Stillesitzen und Mundhalten ist schwer. Überall ist sie mit Fragen und Bemerkungen dazwischen, gibt kurze, klare, treffende Erklärungen, begleitet von richtigem Tonfall und passenden Bewegungen, durch und durch aktiv, möchte am liebsten nur allein tätig sein, ist oft eine Qual, zu warten; aber auch das lernt sich. Ein feines, kluges Mädchen, freundliches, immer heiteres Madel, teilnehmend an allem, mit frischem, freiem, offenem Blick ohne Arg, besitzt ein feines Rechts- und Gerechtigkeitsgefühl, hat ein höfliches Benehmen, hilft und gibt gern, arbeitet schnell, selbständig und sauber, könnte bei dem Eifer oft mehr Sorgfalt walten lassen, versagt aber nie, weiß gut zu organisieren, trägt mit gutem Ausdruck und feinem Mienenspiel vor, ist auf allen Gebieten beschlagen, führt vielfach die Mädchen, und die lassen sich gern von ihr führen. Sie ist die 3. Tochter eines Tischlers. Ihre Mutter ist früh gestorben, sie hat eine Stiefmutter, die anfangs die Kinder wohl verwöhnte, sie jetzt aber doch in den richtigen Bahnen erzieht, sie zu Höflichkeit und guter Sitte anhält.

1. Verkäuferin (macht Spaß). 2. Wie meine Mutter (weil sie uns Gutes tut). 3. Rechnen (macht Spaß). 4. Mutter helfen (weil sich Mutter freut). 5. Märchen.

M 22: Ein frisches, kräftiges Mädchen mit roten Backen, Grübchen im Kinn, immer freundlich lachend, strahlende, blaue Augen, zuweilen keck ausschauend. Sie gehört erst seit Ostern dem Klassenverband an, vorher mehrfach gewandert, ihr Können trotz guter Begabung gering, hatte viel nachzuholen, hat's nun erreicht. Lesen ging schlecht, nun gut; unsre Schrift kannte sie noch gar nicht, nun kennt sie sie; Diktat war ihr unbekannt, jetzt genügt's; mit dem Rechnen haperte es stark, auch das geht nun. Sie steht gesellschaftlich über den anderen, fügt sich aber völlig ein, auch die andern sehen in ihr nichts anderes. Sie haben sie gern, freuen sich gelegentlich mal über ihr schönes, neues Kleid. Sie hat Freude an Schelmenstreichen, hat Hang zur Dickfälligkeit, alles leicht abgeschüttelt und vergessen, zieht lächelnd etwas beschämt den Mund, und schon ist sie wieder obenauf. Vater ist Gutsbesitzer gewesen, jetzt wohl Kaufmann am Rhein, Eltern leben in Scheidung, Mutter scheint sich ihren 3 Kindern nicht viel zu widmen oder bisher

nicht widmen zu können, scheint nun anders zu werden, denn beaufsichtigt seit Weihnachten die Schularbeiten. Der Fleiß und die Sorgfalt bei dem Kind könnten beständiger sein, es weiß, was es will und läßt sich nicht bereden, lächelnd weist sie die anderen ab.

1. Lehrerin (Geld verdienen). 2. Wie meine Mutter (weil sie mir so schöne Sachen kauft). 3. Handarbeiten (für Mutter). 4. Abwaschen (weil sich Mutter freut). 5. Struwelpeter (da sind solche Witze drin).

4. Charakteristik der Klassengemeinschaft

Gruppenbildung

Soviel und so angestrengt ich meine Klasse auch auf Gruppenbildung hin beobachtet habe, so wenig habe ich doch davon gefunden. Es sind nie bestimmte, die sich einmal, wenn nicht meistens alle gemeinsam spielen oder arbeiten, zu einer Gruppe zusammenfinden. Es wechselt. Nur die Beobachtung mache ich, daß sich auf dem Hof die Knaben für sich und die Mädchen für sich halten. Je älter sie werden, je mehr scheiden sie sich. Im ersten Schuljahr spielten sie bunt durcheinander. Eins nur fällt mir noch auf, daß in den Pausen, in denen sich doch alle Klassen auf dem Hof bewegen, die Kinder meiner Klasse meist immer für sich spielen und sich wenig oder gar nicht mit den übrigen Klassen mischen.

Führertum

Kinder, die sich zielbewußt zum Führertum drängen, beobachte ich nicht. Es könnte es unter gegebenen Verhältnissen Nr. 2 sein, der rücksichtslos und herrschüchtig veranlagt ist. Er läßt sich aber noch zügeln und fügt sich auch, wenn auch nicht immer ohne inneren Widerspruch, der sich unausgesprochen doch in seinen Mienen spiegelt. Den halte ich aber vom Anfang an davon zurück, um ihn nicht zum Beherrscher seiner Mitschüler zu machen. Ein solches Führertum scheint mir nicht das Rechte. Führertum soll sich auf Können, aber nicht auf Gewalt gründen. Führer kann Nr. 2 im Turnen sein. In den anderen Fächern zeigen sich immer mehr als Führer Nr. 5 und Nr. 21 durch ihre Lebhaftigkeit und schnelles Erfassen, durch ihr Denken. Sie leiten die übrigen

Kinder zum Erkennen der Dinge, machen ihnen mit wenigen, klaren Worten alles verständlich, haben dadurch ihre Mitschüler auch auf dem Gebiet der Sitte und Ordnung in der Hand. Sie brauchen nur Ruhe zu empfehlen, wenn ich einmal die Klasse verlasse, und die Gesellschaft folgt ihnen. So betragen sich auch die ordentlich, die sonst doch leicht die Ordnung durchbrechen wie Nr. 1, Nr. 10, Nr. 12. Es ist dies eine, durch ihre Befähigung gegebene, natürliche Führerschaft, die das Ganze nur heben kann. Würden aber Kinder wie Nr. 1 oder 12 die Führung an sich reißen, so wäre es ein Herabdrücken des Niveaus. Es könnte auch zu einer Spaltung der Klasse führen, besonders, wenn der niederen Elemente mehr in einer Klasse sind. Wie sich die Einheit und das Bild meiner Klasse mit dem fortschreitenden Alter gestalten wird, ist ja auch noch eine Frage der Zeit.

Erscheinungen, die die Gemeinschaft gefährden

Nr. 2 neigte im 1. Halbjahr des 1. Schuljahres zur Überhebung. Er konnte anfangs am besten lesen und rechnen und meinte häufiger mit brütendem Ton: „Ich bin der Beste.“ Da habe ich ihm gesagt: „Hans, das meinst du, aber andere können es auch und lernen es noch. Die geben sich auch Mühe.“ Wenn er einen Fehler machte, legte ich gerne den Finger darauf, unmerklich nachdrücklicher als bei anderen, wo ich tröstete und sagte: „Nun, das schadet nichts, das andere Mal wird es noch besser.“ Dank seines gesunden, nicht übermäßigen Fleißes, ist er bald in seinen Leistungen zurückgeblieben. Er gehört wohl zu den Besseren, doch nicht zu den Allerbesten und hat sein Prahlen verlernt. Er ist nun bescheidener geworden. Er wäre sonst so ein richtiger Großtuer geworden. Er war auch nur für sich da, rücksichtslos gegen andere. Fehlte anderen einmal dieses oder jenes, sprangen andere bei und gaben von ihren Sachen, nur Hans nicht. Da fehlte ihm etwas. Nun wollte er leihen. Andere gaben ihm, aber ich griff ein und sagte: „Eigentlich müßte dir wohl niemand etwas geben, denn du hast ja auch noch keinem geholfen.“ Da blickte er mich verwundert an. So habe ich ihn noch einige Male darauf hingewiesen. Und nun ist er ebenso freigiebig und hilfsbereit wie alle anderen. Es ist reizend, wie sie sich ruhig und gerne als selbstverständlich aushelfen, ohne daß ich sonst besonders

darauf hingewirkt habe. So sammeln sie zuweilen für Nr. 10, der vom Hause nie etwas bewilligt bekommt. Als es zum Weihnachtsmärchen ging, kamen alle mit, nur Nr. 10 nicht. Nr. 5 brachte 5 Pf. mehr mit dem Zusatz: „Das soll für Waldemar, sagt meine Mutter. Andere bringen vielleicht auch noch Geld mit, dann kann er auch mitkommen.“ An den folgenden Tagen kam soviel ein, daß ich zurückweisen mußte, weil es zuviel wurde.

Neid und Mißgunst kennen die Kinder nicht. Ich habe es kaum im Anfang gespürt, und es hat sich auch nicht erst ausgebildet. Ich hüte mich, irgendein Kind dem anderen vorzuziehen. In jeder Arbeit findet man etwas, was anerkannt werden kann, bei einer Sorgfalt, bei anderer Fleiß, bei anderer Satzbau usw. Selten, oder fast gar nicht, gibt es nur Tadel. So wissen die Kinder, jeder kann etwas, jeder gilt etwas in der Klasse, sie brauchen sich nicht zu überheben, sie brauchen aber auch nicht neidisch und abgünstig zu sein. Wohl fühlen sie selber, wer die ganz schwachen Kinder sind. Darüber kommt aber keine Schadenfreude auf, sondern sie bemühen sich, sie mit vorwärtszubringen, versuchen es ihnen klarzumachen und zeigen meistens alle eine helle Freude, wenn es dem einen oder dem andern gelingt. So faßte Nr. 2, der sonst nichts für andere übrig hatte, Nr. 15, dem das Rechnen recht schwer fällt, einmal in solcher Freude um und sagte: „Siehst du, Karl-Heinz, nun kannst du es auch!“ Kinder mögen immer gerne eine Note oder Anerkennung für ihre Leistungen haben. Einmal im 1. Schuljahr hatte ich mir Bilder besorgt, die ich beim guten Lesen den Kindern gab. Ich wollte ihren Leseeifer belohnen und zugleich auch noch mehr anspornen. Aber ich war froh, als sie alle waren. Diese Gier, mit der sie auf die Bilder sahen und warteten, der Triumph derer, die sich eins errungen, und die teilweise enttäuschten Blicke derer, denen es vorbeigelungen war, taten mir weh und sagten mir: „Da ziehst du einen Ehrgeiz und Wettstreit groß, der entschieden nicht der richtige ist.“ Ich stellte es schleunigst ein und habe nie wieder Prämien verteilt. Hätte ich das fortgesetzt, hätte ich mir eine abgünstige, uneinige, zänkische, unehrliche Klasse herangezogen. Ebenso können Zensuren wirken, wenn sie verkehrt und zu häufig angewandt werden. Die Zensuren unter den schriftlichen Arbeiten werden von mir nicht besonders hervor-

gehoben, es sei denn, daß einer einmal eine ganz besondere Leistung hat, wie einmal Nr. 15 im Diktat 0 F. geschrieben hatte. Da freuten sich alle mit ihm. Es sei aber auch einmal, wenn einer besonders nachlässig gearbeitet hat, damit er sich dann auch einmal schämt. Untereinander tun sie sich aber doch besonders dann ihre Zeugnisse kund, wenn sie ein gutes bekommen haben. Ebenso machen sie es mit den Fehlern bei den täglichen Diktaten. Ich selber hebe es vor der Klasse meistens nicht hervor, es sollte denn etwas Besonders sein, sonst verhandle ich da mit dem einzelnen. Es kommt sonst eine solche Erregung in die Gesellschaft, die Kräfte verzehrt, die an anderer Stelle wertvoller sind. Vor längerer Zeit baten sie mich, ihnen beim mündlichen Rechnen auch Zeugnisse zu sagen. Ich tat es ihnen zu Gefallen dann einmal. Das war ein Eifern. Aber ich halte es nicht für gut und habe es nicht wieder getan. Die Kinder selber müssen gar nicht genau wissen, an welcher Stelle ihre Leistungen stehen, und wer Bester ist. Ja, das weiß ich kaum. Tut auch nicht nötig. Ich weiß wohl: der und der ist begabt und der nicht. Aber warum das Zünglein an der Wage immer so ganz genau einstellen, es kann doch leicht einmal nach dieser oder jener Seite ausschlagen. Wenn die Kinder wollen und können, das genügt. Ein mathematisch genaues Bild werde ich ja erhalten, wenn ich mich hinsetze und die Zeugnisse der einzelnen Kinder genau berechne. Aber wie manches Mal war man mit dem Klassenbild nicht zufrieden, wenn man früher die Kinder nach den Zeugnissen setzte. Viel Zank und Streit der Kinder und damit Uneinigkeit in der Klasse ist verschwunden, seitdem es keine Plätze nach den Zeugnissen gibt.

Um Zank und Streit, Uneinigkeit und Überhebung zu verhindern, verteile ich auch keine Klassenämter. Es geht sehr gut ohne die. Eine Zeitlang war Nr. 2 unser Arbeitsmann, er mußte die Tafel umdrehen, wenn es nötig wurde, weil er der Stärkste war. Nun sind andere aber auch gewachsen, nun wechselt die Tätigkeit. Wir haben kein Aufsichtsamt. Ist die Klasse allein, hält sie sich allein ruhig, ohne daß jemand aufpaßt und die anpetzt, die in ihren Augen laut waren, während andere vielleicht noch viel lauter waren. Nirgends geht es bei Kindern so nach Gunst, wie gerade bei der Beaufsichtigung. Dann kommen die großen Auseinandersetzungen und Streitig-

keiten untereinander; die Klasseneinheit ist hin. Bei uns hat niemand das Austeilamt. Jeder holt sich seine Sachen selber aus dem Schrank. Das geht alles in Ruhe und Ordnung. Seit einiger Zeit stellen sie sich von selbst hintereinander an. Ich habe sie nicht darauf aufmerksam gemacht, aber nun ihren Gedanken gelobt. Wir kennen auch kein Ordneramt. Irgend ein Kind, was daran denkt oder etwas aus dem Schrank haben will, holt den Schlüssel und schließt auf. Dabei stellt sich manches höchst ungeschickt an, besonders, da sich die eine Schrankseite etwas klemmt. Ich laß sie sich ruhig mühen, sehe es nicht und halte Hilfe zurück. Sie sollen lernen, sich selbst zu helfen. Nur, wenn es gar nicht will, gestatte ich mit einem feinen Lächeln eine Hilfe. Jetzt bringt's jeder selber fertig. Geht's mittags heim, findet sich irgend eines, das alles beiseite räumt. Natürlich macht man auch da die Beobachtung von Drückebergern wie Nr. 1, 8, 10, 13, 14, 16, 18, meistens aus Bequemlichkeit. Gelegentlich suche ich die dann einmal heranzubringen. Aber niemand kann sich so überheben und besser dünken und sich meines besonderen Vertrauens rühmen. Ich habe ihnen eine Gelegenheit des Überhebens genommen und eine der Selbsthilfe gegeben. Sie sind alle gleich, alle gleich viel wert. Die Einheit der Klasse ist da.

Der Klassegeist

Meine Klasse wird von einem guten Geist getragen. Ich habe eine ganze Zahl von Kindern, die ein sehr feines Empfinden für Gut und Böse haben und sofort ihre Stimme erheben, wenn etwas Ungehöriges geschehen ist oder zu geschehen droht. Da ist allen voran K 15, der ein besonders feines Gefühl dafür hat. Er würde es niemals fertig bringen, auch nur eine kleine Lüge zu sprechen, er ist es auch, der andere stets zur Wahrheit und zum Guten ermahnt. Betrüb erzählt er mir heute morgen, daß sein Freund K 3 ihm ein gelungenes Bild aus Ärger, weil ihm seins nicht so gut geglückt sei, übergelöscht habe. Er bezeichnete es gleich richtig als Neid. Ich nahm dann Veranlassung in der Religionsstunde vom Neid zu sprechen. K 3 war dann so betroffen und entschuldigte sich, es wäre aus Versehen geschehen. Ich sah seine Erschütterung und glaube, er wird es so leicht nicht wieder tun, obgleich es wohl in seinem Wesen liegt. Darum redete ich auch K 15 zu und sagte

ihm, es wäre von K 3 doch wohl nicht so schlimm gemeint, er solle es nur vergessen und wieder mit K 3 gehen, von dem er sich ganz abgewandt hatte. In der nächsten Pause war es denn auch wieder vergessen. Sehr fein empfindend sind darin auch Nr. 11, 6, 7 und 21. Fehlt einem etwas, so sind fast gleich alle bereit zu helfen. Besonders tritt das natürlich auch wieder bei den impulsiven Naturen zutage. Da sind es Nr. 21, 2, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 15, 19. Beim Aushelfen mit Griffeln, Federn, Scheren, Papier usw. steht eigentlich niemand zurück. Besonders haben sich darin gegen den Anfang, wo sie nichts von ihren Sachen teilen konnten, folgende Kinder geändert: Nr. 1, 2, 4, 13, 18 und 20. Alles weggebend, ohne an sich selbst zu denken, so daß ich immer zurückhalten muß, sind folgende: Nr. 1, 5, 9, 12, 15, 16, 19. Dabei nimmt Nr. 19 aber auch wieder gerne jede Kleinigkeit von kaum einer Bedeutung mit größter Dankbarkeit und Freude. Nr. 8 und Nr. 9 würden auch gerne geben, haben aber meistens selber nichts.

Die Mitfreude ist nun besonders groß. Kommt einer nach längerer Krankheit wieder, so wird er von allen freudig empfangen; gelingt einem eine Arbeit besonders, so bezeugen alle mehr oder weniger laut, je nach ihrer Veranlagung, ihre Mitfreude darüber. Am meisten freue ich mich da immer über Nr. 2, der zuerst nur an sich und für sich dachte, der sich jetzt wirklich so liebevoll und rührend eines anderen annehmen kann. Er ist auch immer bereit, anderen ohne Überhebung zu helfen. Wie überhaupt eigentlich alle, auch die, die sich sonst allein genügen, beispringen, ändern etwas klar zu machen, wie z. B. beim Rechnen.

Schwer wird ja oft einzelnen, sich unterzuordnen und zu warten, doch es geht schließlich, so sind das Nr. 2, 3, 5, 11, 18, 21. Bei den meisten ist es der Tatendrang, bei Nr. 2 vielfach Rücksichtslosigkeit.

Selbstlose Betätigung für die Klasse und selbstloses Eintreten für die Klasse ist bei den Kleinen ja noch nicht so erkennbar und wird ja auch noch nicht so oft gefordert. Wohl halten sie auf dem Hof und auf dem Schulweg zu ihren Klassen-genossen. Am wenigsten gerne für die Klasse arbeitet Nr. 18, 3, 13. Besonders rücksichtsvoll gegen andere sind Nr. 15, 9, 19 und 21.

Die guten Eigenschaften des Gesamtbildes der Klasse treten

so in den Vordergrund, daß die schlechten dagegen verblassen. Wirklich schlecht veranlagte Kinder habe ich nur wenige, da ist ja aber die häusliche Erziehung schuldig. Das sind Nr. 1 und 12. Nr. 1 ist ein Zänker, muß oft ermahnt, auch zuweilen deswegen bestraft werden, findet darin aber keine Mitmacher, wirkt also nicht suggestiv, könnte aber, wenn bei anderen Neigung dazu wäre, leicht mehrere verleiten. Nr. 12 neigt zu Ungezogenheiten und Ungehorsam, steht aber auch isoliert da und verdirbt mir dadurch niemand. Diese beiden werden eher von den anderen nach der guten Seite hin gedrängt. Neid, Schadenfreude und selbstisches Wesen kommen oft leise bei Nr. 3 zum Vorschein. Mangel an Unterordnung, Rücksichtslosigkeit zeigt zuweilen Nr. 2. Ungerechtigkeit und Parteilichkeit treten bei Nr. 20 auf. Aber die guten Eigenschaften einzelner wirken stärker suggestiv auf die Klasse als die schlechten. Ich will versuchen, einzelne Fälle solcher Suggestion anzuführen.

Ein Knabe kam nach längerer Krankheit wieder, ein anderer schenkt ihm etwas, gleich suchten andere auch etwas her. Beim Zeichnen zeichnet der eine ein Schiff, gleich machen es mehrere nach. Beim Kalenderkleben zu Weihnachten beobachtete ich es vielfach, daß manche Kinder es den anderen nachmachten. Obgleich ich im allgemeinen von meinen Kindern sagen muß, daß jedes ziemlich seinen eigenen Weg geht. Ich habe sie auch vom Anfang an angehalten, selbständig zu arbeiten, nicht von einander abzugucken. Darum habe ich ein Abschreiben und Absehen von anderen auch nicht zu befürchten. Ebenso gibt es kaum einmal ein Vorsagen. Bei freiwilligen Arbeiten finde ich am meisten suggestiven Einfluß. Wenn ich einmal wieder erinnere, mir einmal etwas ins Extrabuch zu schreiben, dann kommen gleich mehrere damit. Wenn einer einmal etwas zu Hause geknetet oder gerechnet oder gebaut hat, so kommen am andern Tag auch andere mit ähnlichen Sachen. Ganz besonders krasse Fälle von Beeinflussung als der allgemeinen sind mir nicht in Erinnerung.

Der *objektive* Klassengeist ist im 2. Schuljahr noch nicht sehr ausgebildet, dazu ist die Gesellschaft noch zu klein. So wissen sie ja noch nichts von *Klassenehre*, aber doch haben sie so ihre *Gewohnheiten*. Sie scheuen z. B. das übertriebene, gesuchte Laute. Vielfach kommen sie morgens, wenn sie erst zu einer späteren Stunde zu erscheinen brauchen, sehr viel

früher. Dann verweilen sie auf dem Hof. Sie legen ihre Sachen ab und spielen, oder sie erzählen sich von dem, was sie gesehen haben, besehen Bücher oder Bilder oder besonders mitgebrachte Gegenstände wie z. B. Flieger, selbstgebaute Kräne usw. Müßig stehen vielleicht nur Nr. 14, 16 und 19. Niedlich ist es oft, ihren Unterhaltungen zuzuhören, wie eingehend sie dies und das erklären, der eine dieses, der andere jenes und ein Dritter vielleicht noch etwas anderes weiß. Können sie nicht einig werden, muß ich nachher entscheiden. Sie werden natürlich dabei auch einmal laut im Eifer, aber Ungezogenheiten und Balgereien gibt's eigentlich nicht. Erscheine ich auf der Bildfläche, so gibt es jeden Morgen von dem einen oder dem andren zu erzählen. Am meisten weiß Nr. 19 von einer Geburtstagsfeier oder einem neuen Kleid, einer neuen Schürze, einem schlimmen Finger oder Zahnschmerzen usw. Alles muß die mir aus ganz persönlichem, engem Kreis als große Wichtigkeit mitteilen. Die meisten lächeln dabei. Sind sie vor Beginn oder in der Stunde einmal allein, so beschäftigen sie sich ganz allein, ohne daß ich sie damit beauftrage. Einige malen an der Wandtafel, andere auf ihrer Tafel, andere lesen oder rechnen oder schreiben. Wird es zu unruhig, so ermahnt einer, nicht immer derselbe, zur Ruhe. Zuweilen geben sie auch gleich zu Anfang die Parole aus. Es gibt da einige, die gerne auch einmal Dummheiten treiben wie Nr. 10, 12 und 1; aber sie kommen nicht weit damit, und da sie ihre Plätze nicht nebeneinander haben, müssen sie sich fügen. Würden die in einer anders gearteten Gemeinschaft sein, könnten sie regieren und sie zu einer ungezogenen Klasse stempeln. Ganz sicher bin ich ja auch hier noch nicht, wie es wird, wenn sie größer werden und die Kindlichkeit mehr zurückbleibt. Hin und wieder taucht auch schon mal die Äußerung auf: „Das mögen wir von unserer Klasse uns nicht sagen lassen!“ Es zeigt sich also der Ansatz von Klassenmoral und Klassenehre. Unbewußt scheint in der Klasse die Parole „Arbeiten!“ zu heißen. Denn beschäftigt sind sie immer. Sie drängen mit Freude und Lust an die Arbeit. Viele möchten morgens diktieren, ebenfalls erzählen. Haben sie gelesen, so fragen sie mich gleich: „Darf ich zeichnen oder ausschneiden?“ Manche Kinder freuen sich doch sonst, wenn sie gelesen haben, daß sie dann träumen können. Meine sind traurig, wenn ich sage:

„Heute sollt ihr einmal nicht zeichnen, heute sollt ihr nachlesen.“ Im Rechnen drängen sie zum Neuen. Gerade das macht ihnen Freude, vor allem, wenn es eingekleidete, schwierige Aufgaben sind. Doch dabei versagen die Schwachen. Drücken tun sie sich nicht, bis auf einen, Nr. 16. Der muß nun aber doch mehr tun, als er ohne das Beispiel und die Aufsicht seiner Kameraden leisten würde.

In meiner Klasse befinden sich auch einige, die recht hartnäckig lügen, auch Gelder unterschlagen. Erst vor einer Woche kam es heraus, daß der eine, Nr. 13, seit etwa Dezember v. J. jede Woche 30 Pfennig Milchgeld unterschlagen und vernascht hat. Der Vater hatte Verdacht geschöpft, fragte bei mir an, und ich nahm mir den Jungen vor der Klasse vor. Jetzt saß er gleich fest, weil für mich alles klar lag, obgleich er sich in Lügen hin und her wandt. Bei dieser Sache kam gleich ein anderer zur Entdeckung, der es seit langer Zeit ähnlich so getrieben hatte; der hatte gemogelt und gesagt, er hätte nur an 2—4 Tagen Milch geholt und das übrige Geld vernascht. Es war Nr. 16, ein dummer und fauler Junge. Seine Dummheit legte ihn bald fest. Die ganze Klasse war empört über die beiden. „Pfui“, hieß es, „schämt euch.“ „Ihr tut nicht, was der liebe Gott will.“ „So etwas hat Jesus nicht getan.“ „Ihr kommt in die Hölle.“ „Ja, und da ist ein großes Feuer, da mußt du brennen, hat meine Mutter gesagt.“ „Wenn ich das getan hätte, ich möchte mich nicht zu Hause sehen lassen“, meinte Nr. 21. Nr. 15 sagte ähnlich wie bei solchem Falle von Nr. 13: „Du bist nicht gut.“ Damals meinte er: „Pfui. Erich, du hast kein gutes Herz.“ Stets bringen sie solche Sachen mit Gott, mit Jesus, Hölle und Teufel in Verbindung, obgleich ich nie darauf anspiele, ihnen nur immer gesagt habe, daß sie alles, was sie tun wollen, erst prüfen und sich fragen sollen, ob Jesus das auch getan hätte. Nach solchen Vorkommnissen meiden sie diese Kinder eigentlich einige Zeit; einige äußern es direkt und sagen: „Nein, mit dir will ich nicht gehen“, oder „Mit dir will ich nicht spielen“. Noch ist es eine geschlossene Front, und doch möchte ich glauben, daß sich die mit der Zeit lockern wird, scheint es mir doch, als wären einige nicht mehr so beteiligt dabei wie Nr. 1, der selber häufiger Anlaß zum Tadel gibt, und Nr. 23, der seit Januar der Klasse angehört und eine rechte Klassengemeinschaft

nicht zu kennen scheint. — Als ich die Kinder vor 2 Jahren aus den Händen der Eltern übernahm, herrschten recht viele verschiedene Ansichten über Religion, die meisten hatten wohl gar keine. Einige kamen mit spöttischen Bemerkungen, die sie meistens vom Vater — ich erinnere nicht, daß einer sie von der Mutter gehört hatte — übernommen hatten. Ich ließ diesen es dann von ihren Mitschülern, so gut die es konnten, widerlegen. Ich selber hielt mich sehr zurück dabei. Ich erzählte ihnen dann die Jesusgeschichten nach „Agnes Petersen“, schmückte sie z. T. noch weiter aus und fand, daß sie mit großer Begeisterung davon hörten. Jetzt, wo ich an Geschichten aus dem Lesebuch aus dem Leben anknüpfe, quälen sie mich oft und bitten: „Erzählen Sie uns doch wieder etwas von Jesus.“ Nr. 15, der mir anfangs sagte: „Ich will gar nicht in den Himmel.“ „Es gibt keinen Himmel und keinen Gott.“ „Mein Vater sagt: ‚Wir wollen nachher Petrus mit Kegeln schieben‘“, der ist nun der Gläubigste und Frömmste. Er ist es aber nicht nur mit dem Mund, sondern mit seinem ganzen Herzen. Der Junge lebt mit der Religion. Ich möchte von dem annehmen, er tut nie bewußt irgend etwas Böses. Er hat ein reines, freies Herz. Ich glaube, er würde niemals lügen. Er besucht nun auch den Kindergottesdienst. Der Junge wäre innerlich ungekommen, wenn er weiter von dem Vater mit solchen abfälligen Reden gespickt wäre. Vor 1½ Jahren habe ich die Mutter, eine sehr verständige Frau, gebeten, ihren Mann zu bitten, solche Bemerkungen dem Kinde gegenüber nicht zu tun. Er könne ja glauben, was er wolle; er hätte als Kind doch auch von Gott und Jesu gehört, das möchte er seinem Kinde doch auch zuteil werden lassen. Wenn das dann größer würde, könne es sich sein Urteil ja auch selber bilden. Das hat geholfen. Der Vater hat dies Reden eingestellt. Der Junge lebt seine, eine feine Religion. — Lebhaft sind die meisten Kinder meiner Klasse, dadurch macht sie einen lebendigen Eindruck. Nur einige Kinder sind unbeteiligt; fast gänzlich teilnahmslos und sich wohl nie meldend ist Nr. 14, selbst Nr. 16, der größte Drückeberger, kommt doch einmal unaufgefordert mit einer Erzählung. Er wird von den andern fortgerissen. Alle anderen beteiligen sich rege bei allen Dingen, bringen ihre eignen Gedanken, bald ist es der eine, bald der andere. Die Lebhaftesten sind Nr. 5, 21, 11. Die sind immer

allen voran. So passen sie beim Vorlesen sehr genau auf die nicht ausgesprochenen Laute, wie das „t“. Da heißt es: „Du hast schon wieder einen in den Sack oder in die Tasche gesteckt.“ Oder wenn ich sage: „Nun wollen wir erst nach dem Vorlesen sagen, was uns aufgefallen ist.“ Dann kommt es: „Fräulein, er hat soundso viele in die Tasche gesteckt“, oder „Nun schütte mal deine Tasche aus“, oder „Du mußt ja ganz schief gehen, so viele Buchstaben stecken in deiner Tasche“. Wenn einer bei dem Zeichen nicht aufhält, dann ist er „wieder übergehopt“. Gibt es dabei einen falschen Sinn, so fängt der eine oder der andere, besonders Nr. 5, 21 und 10, schelmisch an zu lachen und macht auf den Witz aufmerksam, der dabei herauskommt. Wenn beim Rechnen es bei allen sehr schnell und glatt geht, dann rufen sie: „Heute fahren wir mit dem Schnellzug.“ Bei uns ist es Sitte, daß jedes Kind gleich 3 bis 5, auch zuweilen noch mehr Aufgaben nach der Reihe löst. Kommt einer dabei nicht glatt durch, bringt er eine verkehrte Lösung, so ist er „ausgerutscht“ oder „in den Graben geplumpst“. Verbessert er sich selbst gleich, so ist er „schnell wieder rausgekrappelt“ oder „er hat sich allein wieder rausgezogen“, einer meint auch wohl: „Du, das war wohl zu naß darin?“ Kann er die richtige Lösung nicht allein finden, so „müssen wir ihn aus dem Graben ziehen“, „er kann nicht allein wieder rauskommen“, „Du bist wohl zu tief reingesackt“. Wenn einer wie Nr. 16 oder 19 gar nicht erst an die Aufgabe herangeht, heißt es: „Du bist wohl bange, daß du ins Wasser plumst?“ So und ähnlich geht es in allen Stunden. Beim Diktat fragt einer: „Wird ‚Himmel‘ groß geschrieben?“ Gleich heißt es: „Ja, kannst du ihn nicht sehen?“ Oder „wird ‚fliegen‘ groß geschrieben?“ „Ach du, was wir tun, wird doch klein geschrieben.“ Oder „Ist ‚Ofentür‘ ein Wort?“ „Kannst du Ofentür durchteilen, hast du dann in der einen Hand den Ofen und in der anderen die Tür?“

Ist jemand krank, so kommt ein Mitleid durch das Erzählen oder durch Bemerkungen zum Ausdruck. Sie berichten gerne, wenn sie ihn dann gesehen haben. Kommt das Kind dann wieder, wird es freudig begrüßt, jeder möchte mit ihm spielen, mit ihm gehen, oft wird ihm auch etwas geschenkt. Das geschah noch häufiger im ersten Schuljahr. Schenken tun sie auch gerne denen, die Geburtstag haben. Ein Bild, ein Apfel oder sonstige Kleinig-

keiten werden gegeben. Untereinander werden vielfach Bilder ausgetauscht. Bis vor kurzem waren Näschereien, die der eine oder der andere sich kaufen darf, meistens auch Gemeingut der ganzen Klasse. Es gibt ja immer noch Eltern, die ihren Kindern gar zu gern Geld in die Hand drücken, damit die Kinder sich für die Schule Näschereien kaufen. Sie denken nicht daran, daß nicht alle Eltern in der Lage sind, ihren Kindern Geld zu solchen Zwecken zu geben und daß sie diese Kinder in eine große Gefahr bringen. Jetzt habe ich meinen Kindern jegliche Näscherei in der Schule verboten. Bestechungen kommen, soweit ich weiß, nicht vor. Wohl hat Nr. 1 schon häufiger versucht, mit Versprechungen diesen oder jenen zum Schweigen zu bringen, wie's scheint aber vergeblich. Auch solcherlei Versprechungen habe ich verboten. Einer meiner Schüler ist seit 2 Wochen im Kinderhospital. Es ist Nr. 12. Zum vorigen Sonntag haben sie ihm einen Brief geschrieben. Ebenso haben alle an eine frühere, ihnen liebgewordene Mitschülerin, die vor einem Jahr fortkam, geschrieben. Als vor einiger Zeit einer seinen Vater verlor, wurde Nr. 21 beauftragt, für alle ein Beileidsschreiben zu senden. Als dann der Knabe wieder zur Schule kam, waren alle eigentlich sehr rücksichtsvoll. Ich habe nicht bemerkt, daß einer ihn nach der Angelegenheit fragte; aber mancher drängte sich um ihn und wollte mit ihm gehen oder mit ihm spielen, jeder wollte sich seiner annehmen. Vollständige Abwesenheit beim Unterricht und Beschäftigung mit Spielereien kenne ich nicht. Wohl spielt einmal einer aus Nervosität mit diesem oder jenem Gegenstand ganz unbewußt, aber gewollt kommt es nicht vor. Aber arbeiten mögen sie gerne, wie ich schon vorher ausgeführt habe. Selbst ihr Spiel auf dem Hof ist vielfach ein Arbeiten, ein Umsetzen des Gehörten oder Gelesenen ins Spiel. Mogeleyen kommen selten vor. Nur zwei sind es, die es hin und wieder einmal versuchen; alle anderen sind frei davon und sagen es offen, wenn sie zu Hause Hilfe gehabt haben. Ich verbiete es auch nicht, lobe aber die besonders, die allein und gut gearbeitet haben. Die beiden Mogler sind Nr. 1 und 16. Die Mutter von Nr. 16 glaubt ihrem Kinde zu helfen, wenn sie ihm einmal hier und da ein wenig arbeitet und läßt es dann für seine Arbeit gelten. Jetzt ist es allerdings lange nicht vorgekommen. Anders bei Nr. 1. Da hilft der Vater häufiger und beauftragt den Jungen,

es auf alle Fälle für seine Arbeit auszulegen. Bringe ich den Jungen dann einmal in die Enge, daß er die Wahrheit zugibt, geht der Vater den nächsten Tag zum Rektor und überzeugt den, daß der Junge es doch allein angefertigt hat. Ich bin aber nicht so leicht überzeugt und kenne meinen Jungen und seine Leistungen wohl besser als der Rektor. Es wird mir aber schwer gemacht, gegen diese Vorkommnisse einzuschreiten zum Schaden des Kindes, das sich in seinen Unwahrheiten in Sicherheit wiegt. Deswegen tue ich nun so, als bemerke ich es nicht, dann braucht das Kind nicht zu lügen. Ich denke, es kommt einmal ein Fall, wo es so klar liegt, daß auch nichts mehr die Wahrheit verdecken kann. Im Anfang des 1. Schuljahres versuchten die Kinder nach Kinderart, besonders beim Diktat, voneinander abzugucken. Das habe ich ihnen dann als etwas Schlechtes hingestellt, bei dem sie doch nichts lernen könnten, sondern Lügner und Betrüger würden, und daß sie lieber ein paar Fehler mehr haben könnten, als von einem andern abschreiben. Eine großartige Gewandtheit entwickelte dabei Nr. 16. Der hat es auch am spätesten abgelegt. Aber heute, glaube ich behaupten zu können, tut er es auch nicht mehr. Von längerer Dauer als bei anderen war es auch bei Nr. 10 und vor allem bei Nr. 1. Nr. 10 tut es schon lange nicht mehr und Nr. 1 auch nicht. Ich habe diesen Hartnäckigen die Gelegenheit einfach entzogen. Im allgemeinen ist die Klasse wahr, zur Lüge neigen nur einige, die durch ihre Eigenschaften oft dazu gezwungen werden, es sind Nr. 1, 13 und 16. Kleine, sogenannte Flunkereien kommen auch hier und da wohl einmal vor. Das Vorsagen habe ich bei meiner Klasse eigentlich nicht kennen gelernt, wenigstens nicht das heimliche. Wenn es anfangs einmal hier und da, nicht in böser Absicht, nur um zu helfen, um sein Können zu zeigen, geschah, da habe ich gesagt: „Das müßt ihr nicht tun. Der andere findet es noch allein. Er will eure Hilfe gar nicht. Ihr möchtet euch ja auch nicht vorsagen lassen.“ Da blieb es nach. Nun warten sie, bis ich sie frage. Aber helfen tun sie gerne, besonders beim Rechnen jemanden auf den rechten Weg bringen. Wenn z. B. einer nicht weiß, wieviel $7 \cdot 8$ ist, dann kommt einer, legt 8 Finger hin und sagt: „Sieh mal, das ist $1 \cdot 8$ “, dann kommt der andere, legt auch 8 Finger hin und sagt: „Nun sind es $2 \cdot 8$ “ usw. Ein besonderes Solidaritätsgefühl ist bei ihnen noch

nicht ausgeprägt. Sie halten sich auf dem Hof meistens beisammen, erzählen mir wohl zuweilen: „Fräulein, die Klasse hat das und das getan, das mögen wir nicht“, aber weiter geht es noch nicht. — Es sind unter meinen Kindern viele, die eine gute Erziehung und gute Veranlagungen haben, wie Nr. 4, 5, 6, 7, 9, 11, 15, 21 und 22. Diese beeinflussen die andern und reißen sie mit sich, so daß das Böse nicht durchdringt. Dazu halte ja auch ich darauf und mache auf jede Ungehörigkeit aufmerksam. So wird manches Kind unmerklich auf den rechten Weg durch die Klassengemeinschaft geführt, das sonst auch ebenso leicht hätte andere Bahnen wandeln können. Und selbst die Schlechtveranlagten werden durch die andern immer mehr auf die gute Seite gedrängt. Sie stehen sonst allein.

Gemeinschaftsbetätigung

Meine Klasse spielt zusammen auf dem Hof. Sie helfen sich gegenseitig, zeigen sich, wie dieses oder jenes gemacht wird. Sie mögen ihre Klasse gerne schön haben, hängen ihre Zeichnungen auf, bringen hin und wieder Blumen mit, die vors Fenster gestellt werden. Haben sie ausgeschnitten, sammeln sie ihre Plätze rein, kriegen die Gleichgültigen daran, es auch zu tun, sorgen dafür, daß nichts liegen bleibt, alles weggeräumt und verschlossen wird. Weihnachten hatten sie in anderen Klassen Schmuck gesehen. Sie erzählten und meinten: „Das möchten wir auch.“ Ich sagte: „Gewiß, schmückt unsere Klasse.“ Am nächsten Tag brachte Nr. 2 einen kleinen niedlichen, geputzten Tannenbaum mit, Nr. 17 brachte einen kleinen künstlichen, jeden Tag kam mehr. Tannenzweige wurden angebracht. Morgens hieß es: „Darf der Baum nicht brennen?“ Er wurde angezündet. Wir hatten, ohne daß wir es wollten, die schönste Weihnachtsfeier. Heilige Stimmung herrschte. Einige begannen Weihnachtslieder. Alle fielen ein. Ein Lied nach dem andern erscholl, getragen von großer Andacht. Eins meinte: „Darf ich die Weihnachtsgeschichte erzählen?“ Es geschah. Andere lösten es ab. Gedichte wurden aufgesagt. Eine ganze Stunde verging. Wir waren in solcher Stimmung, wie wir sie Weihnachten, bei der eigentlichen Feier, nicht erreichten. Nr. 3 bat mich, ob er einen Weihnachtsmann an die Tafel zeichnen dürfe. Wir hatten dann ein Weihnachtsbild, schöner als es uns voriges Jahr der beste Zeichner der

Schule, ein Schüler der 1. Klasse, an die Tafel gebracht hatte. Viele zeichneten oder klebten einen Weihnachtsmann zu Hause und befestigten ihn in der Klasse. So war unsere Klasse immer in Weihnachtsstimmung. Nun zu Ostern geht es so mit den verschiedenen Osterbildern und -karten. Wollen gerne mehrere dieses oder jenes, so laß ich sie meistens selbst entscheiden, wer es tun soll, wenn ich auch unbemerkt sie leite. Sie sind dann aber alle einig über den Ausfall. So ist es auch im Urteil.

Wettstreit in der Klasse

Wie ich über Zeugnisse und ihre Wirkungen denke, habe ich schon mitgeteilt. Einen edlen Wettstreit versuche ich zu heben durch Vorlesen guter Niederschriften, durch gelegentliches Zeigen tadellos ausgeführter Arbeiten. Dann heißt es wohl bei dem einen oder anderen: „O, ich will einmal sehen, ob ich das auch kann.“ So lasse ich abwechselnd fast täglich einige besonders vor der Klasse vorlesen. Alle achten bei geschlossenen Büchern auf Aussprache und Betonung und geben dann ihr Urteil ab, das meistens gut ausfällt und nur selten allerlei auszusetzen hat. Vollständig abgelehnt wird niemand. Jedes gibt dann sein Bestes. Ich habe noch nicht bemerkt, daß ein Kind sich brüstet: „Ich habe es am besten gemacht.“ Ich lasse sie mit Absicht auch nur selten feststellen, wer es denn nun am allerbesten gemacht hat. Es genügt, wenn es gut war. Ebenso geht es beim Rechnen. Jeder will schnell, ganz schnell die Lösung sagen. Und es ist eine Freude zu hören, wie es geht. Ohne sich zu besinnen fliegt die Lösung bei den meisten heraus. Die Gesichter strahlen. In der Aufregung fällt auch einmal etwas Verkehrtes, was sonst nicht geschehen wäre. Derjenige wird rot, verbessert schnell, und weiter geht's. Einer freut sich über den andern. Kommen die Schwächeren, werden sie nicht ungeduldig, sie kennen sie, suchen zu helfen und bemerken es mit Freuden, wenn einer es kann, von dem sie es nicht erwartet hätten. Ich bemerke nicht, daß einer sich über den andern erhebt.

Arbeitsteilung in der Klasse

Was wir tun, tun wir alle. Es heißt nicht, das kann nur der, und der kann es nicht. Wir versuchen es alle, und wir können es auch alle. Einige möchten natürlich gerne immerfort

an, aber das gibt's nicht. Ich sage: „Seht ihr, die andern möchten auch einmal erzählen. Ihr kommt alle an.“ Und sie fügen sich ohne Murren und hören dem andern zu. Schwer wird es noch zuweilen Nr. 2, aber es hilft nicht, er muß auch. Vordrängen gibt es nicht. Ich achte darauf, daß sie alle ankommen. Am liebsten arbeiten ja immer Nr. 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 20, 21 und 22. Drücken würden sich gern Nr. 14, 16 und 19. Vielfach darauf ankommen lassen es Nr. 3, 10, 12, 13 und 23. Nr. 10 arbeitet am liebsten ganz allein für sich seinen eigenen Stil, der nicht ungeschickt ist. Ich kann alle so heranbringen an die Arbeit, weil ich nur eine kleine Klasse habe.

Klassen- und Einzelleistungen

Spreche ich von den Leistungen meiner Klasse, so kann ich sie als gut bezeichnen; nehme ich aber einzelne heraus, so sind die gering und minderwertig, wie die der Nr. 14 und 16. Die genügen eigentlich den Forderungen der Klasse nicht. Weil sie aber durch die anderen Schüler mitgehoben und gefördert werden durch das gute Beispiel, durch Zureden und Aufsicht, nehme ich sie auch in diesem Jahr mit in die andere Klasse. Kämen die beiden in einen anderen Klassenverband, so würden sie weit zurückspielen. Nr. 16 läßt sich durch seine Kameraden erziehen und anspornen. Als er vor einiger Zeit nie zu Hause gerechnet hatte, nahmen sie ihn vor der Schule schon beim Kragen, nahmen ihm den Ränzel ab und sahen seine Tafel an, ob er gerechnet hatte. Das half. Den nächsten Tag kamen sie mir strahlend entgegengelauften und erzählten: „Heini hat gerechnet, wir haben seine Tafel nachgesehen!“ Von der Zeit rechnet er immer, sogar mehr als er auf hat. Er bemüht sich auch beim Kopfrechnen, und häufig hört er nun von seinen Kameraden: „O, Heini kann es!“ Er freut sich und überrascht uns immer häufiger mit richtigen, von ihm nicht erwarteten, Lösungen. —

Um zu zeigen, wie meine Klasse arbeitet, will ich hier möglichst genau den Verlauf einer Unterrichtsstunde beschreiben.

Wir fertigen fast jeden Morgen in der ersten Stunde ein kleines Diktat auf der Tafel an. Die Kinder bringen selber den Stoff. Sie diktieren selber. Jeden Tag ein anderes. Paßt

mir der Stoff nicht, leite ich unmerklich auf einen anderen. Das Kind bildet den ersten Satz. Die anderen prüfen ihn auf Stil und Grammatik. — So treiben wir gleich Stilübung. — Ist er gehobelt, wird er auf Orthographie untersucht und dann noch einmal diktirt und geschrieben. Nun folgt der 2. Satz, der zu dem 1. paßt. Er wird wieder so behandelt wie der 1. Und so fort. 3—4 Sätze geben jeden Morgen ein Diktat und eine kleine Niederschrift zugleich. Dann sehe ich die Arbeiten einzeln, im Beisein des betreffenden Kindes, nach, unterstreiche die Fehler und lasse sie mir gleich mündlich von ihnen selber verbessern. Wenn ich unterstreiche, wissen sie meistens gleich die Fehler und die Begründung. Während dieses Nachsehens lesen die übrigen Kinder einzeln. Wer gelesen hat, darf auf der Tafel zu dem Gelesenen zeichnen, auch einmal etwas anderes, was es gesehen hat, zeichnen. Haben wir dann noch Zeit, kommen einzelne Kinder vor, erzählen das Gelesene oder lesen es noch einmal hübsch mit gutem Tonfall vor. Dabei schließen wir unser Buch und wollen nur hören.

Nun folgt der ziemlich genaue Bericht eines Diktatunterrichts:

Ich komme in die Klasse. Nach der Begrüßung und dem Morgengebet meldet sich Nr. 5: „Fräulein, darf ich mal von der Beerdigung diktieren?“ — Er hat auch dazu gezeichnet (Leichensteine für seinen Vater, seine Mutter und sich). Aber da meldet sich Nr. 6: „Fräulein, ich sollte heute etwas sagen.“ (Mir ist es lieb; denn ich lasse nicht gerne ein Diktat über eine Beerdigung schreiben.) Da kommt Nr. 13. Er hat freiwillig etwas auf die Tafel geschrieben: „Vom Spiel.“ Das muß er uns erst vorlesen. Alle hören zu. Er hat ganz nett berichtet. Nach Beendigung sagt Nr. 2: „Wir spielen abends immer Halna.“ Beim Vorlesen liest Nr. 13: „Die am letzt“ — „Am letzten“, verbessert Nr. 21 sofort. Als er fertig ist mit dem Vorlesen, frage ich, wie es ihnen gefallen hat. „Gut.“ (Er schreibt meistens auch gut.) Ich: „Ist euch etwas aufgefallen?“ „Nein.“ — Zum Anfang hatte er einige Sätze mit „da“ gebracht, die sonst beanstandet werden, jetzt aber inzwischen wohl vergessen waren.

Ich: „So, wer möchte heute diktieren?“ Melden sich viele. Sie entscheiden sich für Nr. 2. Der hat bis heute gefehlt und gestern mit seinem Kaspertheater vorm Fenster gespielt, das von vielen von der Straße her gesehen war.

Also Nr. 2 diktiert: „Ich habe gestern Kaspertheater gemacht.“ Verbessert selber sofort „gespielt“. Wiederholt: „Ich habe gestern Kaspertheater gespielt.“

Gleich melden sich Nr. 5 und Nr. 21: „Fräulein, darf ich Theater mal anschreiben?“ Nr. 13, 20, 5, 21. „Ich weiß es bei ,t' ein ,h'.“

Nr. 22: „Kaspertheater“ wird zusammengeschrieben.“ Nr. 21 sagt: „Kasper-Theater.“

Nr. 1: Zeigt ein Buch, in dem „Theater“ steht. Angeschrieben wird es nicht, es hat früher schon einmal daran gestanden. Es ist ja nun erläutert. Auf andere Wörter wird nicht mehr hingewiesen. Sie sind bekannt.

Nr. 2 wiederholt: „*Ich habe gestern Kaspertheater gespielt.*“
Alle schreiben.

Nachdem sie fertig, spricht Nr. 5: „Ich lese es mir immer noch einmal durch.“

Nr. 3: „Das tue ich auch.“

Nr. 2 diktiert weiter: „Alle Jungen guckten rauf.“

Ich: „Wie kam denn das?“

Nr. 21: „Er stand am Fenster.“

Ich: Na, H., dann mußt du uns das wohl erst sagen.

Nr. 2: „Ich stand am Fenster und machte es.“

Nr. 15 verbessert: „und spielte es.“

Nr. 21: „Nein, ‚spielen‘ haben wir erst geschrieben — und baute es auf.“

Ich: „Nun, H., jetzt sage den Satz noch einmal ganz deutlich.“

Nr. 2: „*Ich stand am Fenster und baute es auf.*“

Nr. 8: „stand mit ,d' von standen.“

Weiter war nichts zu bemerken. „Fenster“ kennen sie als Ding.

Alle schreiben.

Nachdem sie fertig waren, sagte ich zu Nr. 2: „Nun, H., was willst du nun schreiben?“

Nr. 2: „Auf der Fensterbank hatte ich es aufgebaut.“ („aufgebaut“ und „baute ich es auf“ fiel keinem auf. Ich ließ beides beieinander, weil Nr. 2 schon etwas verwirrt und aufgeregt war. Er war 14 Tage krank gewesen und heute zuerst wieder da.)

Nr. 6: „Bank mit ,ck'“.

Nr. 9: „O, nein, hinter ‚n‘ kommt nie ‚ck!‘“

Nr. 11: „Bäcker, backen wird mit ‚ck‘ geschrieben.“

Nr. 21: „‚aufgebaut‘ ist ein Wort!“

Nr. 18 und 15: „‚Fensterbank‘ ist auch ein Wort.“

Ich: „So, H., nun sage den Satz noch einmal.“

Nr. 2: „*Auf der Fensterbank hatte ich es aufgebaut.*“

Alle Kinder schreiben.

Fertig.

Ich: „Nun, H., was paßt nun dazu?“

H. weiß nichts mehr.

Nr. 22 will helfen: „Und all die Jungen guckten rauf.“

Nr. 5 und 21: „‚guckten‘ mit ‚ck‘.“

Nr. 21: „‚Und‘ braucht da nicht.“

Nr. 11: „Kann er in den Sack stecken.“ „Sie muß sagen:

All die Kinder guckten.“

Nr. 22 verbessert und diktiert: „*Alle Kinder guckten.*“

Nr. 5: „‚Alle‘ mit 2 ‚l‘.“

Kinder schreiben.

Fertig.

Ich: Legt alles hin! Bücher raus! Erich fängt an zu lesen! Erste Bank kommt mit der Tafel her! Ich sehe alle Arbeiten in oben beschriebener Weise nach und schreibe Fehlerzahl darunter. Inzwischen lesen andere Kinder. Fehler dabei werden von den Kindern verbessert.

Das Ergebnis des Diktates war folgendes:

Nr. 1: 7 Fehler	Nr. 9: 5 Fehler	Nr. 17: fehlte
„ 2: 1 „	„ 10: 0 „	„ 18: 1 Fehler
„ 3: 1 „	„ 11: 0 „	„ 19: 13 „
„ 4: 0 „	„ 12: 2 „	„ 20: 0 „
„ 5: 0 „	„ 13: 0 „	„ 21: 0 „
„ 6: 0 „	„ 14: 16 „	„ 22: 0 „
„ 7: fehlte	„ 15: 11 „	„ 23: 8 „
„ 8: 2 Fehler	„ 16: 8 „	

Aus diesem Berichte wird recht deutlich, wie in gemeinsamer Arbeit, bei der die Lehrerin kaum merklich führt, die Leistung immer mehr gesteigert und verbessert wird.

Bei der Lösung der kleinen Aufgabe (siehe S. 12) erst außerhalb und dann innerhalb des Klassenverbandes zeigt sich ein ähnliches Ergebnis. Das Niveau der Gesamtleistung steht höher

als das der Einzelleistungen, was aus folgender Übersicht hervorgeht:

	<i>Außerhalb des Klassenverbandes</i>				<i>Im Klassenverband</i>			
	<i>Erste Lösung:</i> Erst trocknen lassen	<i>Zweite Lösung:</i> Ansringen, dann nach Apotheke	<i>Dritte Lösung:</i> Medizin holen	<i>Vierte Lösung:</i> Nach Hause	<i>Erste Lösung:</i> Zuerst gefragt	<i>Zweite Lösung:</i> Anschließend	<i>Dritte Lösung:</i> Anschließend	<i>Vierte Lösung:</i> Zuletzt
1	/	—	—	—	—	—	/	—
2	—	—	—	—	—	—	—	—
3	—	/	—	—	—	/	—	/
4	/	—	—	—	—	/	/	—
5	/	—	—	—	—	—	/	—
6	/	—	—	—	/	—	/	—
7	—	—	/	—	—	—	/	—
8	—	—	/	—	/	—	—	—
9	/	—	—	—	/	—	—	—
10	/	—	—	—	—	/	—	—
11	—	—	/	—	—	—	—	—
12	—	—	/	—	—	—	—	/
13	—	—	/	—	—	—	/	—
14	—	—	—	—	—	—	/	—
15	/	—	—	—	/	—	/	/
16	—	—	—	/	—	—	—	/
17	/	—	—	—	/	—	—	—
18	/	—	—	—	/	—	/	/
19	—	—	—	—	/	/	/	/
20	—	—	/	—	—	—	/	—
21	—	—	/	—	—	—	/	—
22	—	—	/	—	—	—	/	—

Hieraus ergibt sich:

Nur acht Kinder (7, 9, 13, 16, 17, 20, 21, 22) sind bei ihrer ersten schriftlichen Lösung geblieben. Die andern 14 haben sich durch die Besprechung im Klassenverbände, bei der natürlich die Lehrerin neutral blieb, umstimmen lassen. Dabei hat sich der Wert der Leistungen im Klassenverbände erheblich gebessert (von 8 richtigen Lösungen auf 13), wobei allerdings in Anrechnung zu bringen ist, daß die Kinder (15, 18, 19) auch für die 4. Lösung stimmen. Entscheidend für die starke Hineigung zur richtigen Lösung war das Beispiel von 21 (der

Begabtesten und Beliebtesten), die entschieden erklärte: „Ich will meine Mutter nicht erst sterben lassen.“

Wie erlebt das Kind den Klassenverband?

Um hier Aufschluß zu finden, hat Ln 3 in ihrer Klasse einen Aufsatz über das Thema „Ein Klassenerlebnis“ schreiben lassen. Sie berichtet darüber: „Ein besonderes Klassenerlebnis war uns nicht mehr in der Erinnerung. Ich führte darum eins herbei. Eines Morgens nahm ich meine Uhr in die Hand und sagte zu den Kindern: ‚Ich gehe einmal einen Augenblick fort.‘ Ich fügte keine Ermahnung zum Stillsein oder Aufgaben zur Beschäftigung hinzu. Überließ sie so ihrem Schicksal und hoffte, daß sich nun etwas ereignen würde, was Stoff zum Beschreiben gäbe. Hinter der Tür blieb ich stehen und wartete auf den Augenblick, wo sich dahinter etwas ereignen sollte. Nichts rührte sich. Die Minuten verstrichen. Eine Kollegin kam, wunderte sich, mich vor der Tür zu finden. Ich erzählte den Grund. Wir unterhielten uns. Sie meinte: ‚Soll ich einmal hineingehen?‘ Sie tat es. Es war nichts geschehen. Sie kam wieder. Einige Zeit wartete ich noch, dann ging ich hinein. Sie waren in Beschäftigung. Einige lasen, andere zeichneten, andere rechneten, andere schrieben. Sie erzählten mir von dem Besuch. Dann ließ ich von ihnen das Erlebnis niederschreiben. Die Ergebnisse lege ich bei.“

Es mögen hier einige Arbeiten der Kinder folgen.

K 2:

Ein Erlebnis

Fräulein F. ging einmal raus. Ich holte meine Tafel her. Da habe ich geschrieben: H. G. . . . Mir wurde es über, ich löschte das Schreilei aus. Da wollte ich fom Schnee schreiben. Mit einmal kam Fräulein W. rein, Fräulein W. sagte zu uns, wo Fräulein ist. Da sagt ich sie ist ins Lehrerzimmer und wollte ihre Uhr stellen. Fräulein W. sagte zu uns was wir täten, wir sagten: wir Schreiben ein diktat. Wer ist denn Lehrer bei euch? Fräulein W. sagte zu uns das ist hier aber gemütlich. Wer hat das Osterei gemacht. Da sagte M 21, das hat M 20 gemacht. Ich ging nach dem Schrank und holte meinen ausschneidekasten und zeigte Fräulein W. meine Osterkarte. Da sagte Fräulein W. sagtzens. denn will ich mal sehen wo Fräulein F. wohl ist.

K 5: *Ein Erlebnis*

Fräulein ging einmal raus. Da sagte ich leise, ihr sollt ruhig sein. Da waren sie alle still. Alle machten etwas einete ziechnen andere liesten andere schrieben und so hatten sie alle ihre Beschäftigung. Ich hab erst gelesen dann gezeichnet. Wie ich beim zeichnen war kam Fräulein W. und sagte sie waren auch ganz allein. Da sagte Fräulein W. wo ist Fräulein F. da sagte K 2, sie wäre im Lehrerzimmer da sagte Fräulein denn will ich mal sehen wo Fräulein ist. Wie Fräulein das sagte holte K 2 seinen Kasten und seite dei Osterkarte Fräulein W. Da ging Fräulein W. raus. es dauert garnit lange da Fräulein F. schon wieder rein. Und sagte wir wären häbschatig gewesen. Da freute ich mich. und sagte, ich hätte nur gesagt. leise sein. Fräulein sagte es wär gut. Da sagte ich es wäre alles so ruhig und und gut so wie ich, ich sagte das Fräulein W. hier gewesen und gesagte hat, das wir allein eben so gut wie bei inser Fräulein.

K 8: *Ein Erlebnis*

Fräulein ging einmal raus. Da sagt K 5 wir wolln man ganz stil. Da habe ich vom Schnee geschrieben. Wie wir husten, da wurde K 2 böse. Da kam Fräulein W. herein. Da standen wir auf und sagten gutenmorgen. Da fragte Fräulein W. uns ob Fräulein nicht hir ist. Nein sagten wir. Da sagt K 2 sie ist im lererzimmer und stelt ihre Uhr. Da sagt Fräulein W. der Osterhase ist wol schon hier gewesen. Nein sagte ich der soll erst kommen. Da sagt Fräulein W. wer ist den Lehrer. Keiner sagten wir alle. Da sagt Fräulein W. denn will ich mal hin sagt Fräulein W. Und ging wieder raus. Da schrieb ich weiter.

K 9: *Ein Erlebnis*

Fräulei ging mal raus, sie wollte ihre Uhr stelen. K 5 sagte ruhe, und da sind wir stilgewese. Und ich hat gelesen und da Mochte ich nich. Walter (K 5) laß uns mal der Flieger lesen. Jah sagt K 5, da haben wir der Flieger, ich hab das lesen zu ert. Da sagte ich, ich wollte nicht mer. Ich wollte seichen wie ich das eine Bield ferttich war. Kam Fräulei W. rein. Da hab ich mein seichnen geseigt. Da lief K 2 an zu laufen und holte sein Osterkarte her. Frälei W. sagt die ist schön, wir gingen alle hin, Magrit (M 22) hat sie auch her, da sagt

Fräulei W. sagte die ist auch schön sagte Fräulei W. Da ging Fraulei W. raus.

K 13:

Ein Erlebnis

Fräulein ging einmal raus. Da sagte K 5 wir wollen jetzt einmal ganz still sein, wir waren auch ganz still. Erst hab ich ganz still gesessen und dann hab ich gezeichnet. Ich hab einen Osterhase und Gras und ein Baum und ein Nest gezeichnet. Da hab ich das Zeichnen ausgelöscht, und dann geschrieben. Als ich ein bizchen geschrieben hab, da kam Fräulein W. rin. Fräulein W. sagte, „ist Fräulein F. nicht hier?“ Da sagte K 2, nein sie ist im Lehrerzimmer und stellt ihre Uhr. Da sprach ich mit M 21. Da sagte Fräulein W., „seit ihr denn ganz erleine?“ Da sagten wir ja. Fräulein W., hier ist es ja ganz gemütlich. Als Fräulein W. die Bilder ansieht, da fragte sie uns, ob hier schon der Osterhase gewesen ist, da sagten wir alle ja. Da fragte Fräulein W., „wer ist denn Lehrer bei euch?“ Keiner ist Lehrer bei uns. Da sagte Fräulein W., denn will ich einmal sehen wo Fräulein F. ist. Da ging Fräulein W. raus. Da hab ich weiter geschrieben, von Gestern Abend wie der Schnee gefallen ist. Ich hab eine Viertelseite geschrieben. K 1 und K 11 haben gesprochen, und K 2 und K 6 haben auch gesprochen. Da sagte ich ihr sollt still sein aber nachher haben sie doch noch gesprochen. Da kamen sie rein.

K 15:

Ein Erlebnis

Ich habe zu K 8 gesacht was ist den hir los K 8 sachte was ich garnver stehen konnte. Er sachte gans leise. Ich mußte mal hufsten da sacht K 2 du wirst an gesacht da bin ich stil gewesen. Da habe ich gemalt. Ich malte ein Osterhase. und ein Hauf da hinter waren Oster Eier Fersteck und ein Junge mußte sie suchen. Der Osterhase hat sich hinter ein Baum fersteck er lachte das der Junge sie nicht suchen wollte nach her hat er sie gewunten nach her kamm Frau W. rein sie sachte ist Fraulein F. nicht hir nicht hir da sachten Dasachte M 21 Fraulein F. ist in Lehrer Simmer und stllt die Uhr. Dasachte Fraulein W. wie ist es hir schön gemütlich. Sie sachte wer sein Oster Ei ist den dis da sachte K 8 das ist M 20 sein Oster Ei K 2 hollte gleich sein Kasten her und zeichte die

Oster Postkarte raus den Osterhase und den Baum und das Gras das sa hüpsch da kamen sie alle an ich zeichte noch Fraulein meine Bilder sie sachte das ist Hipsch da sachte Fraulein das Bild mit der Waze mach ich an lipstenten leiden das andere Bild mach ich auch leiden.

K 2 zeichte all die Postkarten K 6 zeichte seinen Oster hase und das Kras er hat es auf der Karte gelecht es sa schön aus K 9 hat seine Karte auch raus er hat gmalt ein Haus und grües Gras und ein Osterhase der hat ein Oster Ei und auf das Gras waksen Blumen gelbe rote blaue braune dunkel blaue in alem farben auf der Karte war noch ein Baum Braunen Stamm das paste gerade da zu und eine hel grüne krone die war zakich Das sa schön aus die Krone war Grün da ging Fraulein W. raus und nachher kam Fraulin wider rein.

K 17:

Ein Erlebnis

Fräulein ging einmal raus. K 5 sagte wir sollen leise sein. Ich hab meine Hahschleife noch einmal eingebunden K 10 lachte. Ich habe Rechnen als ich pa aufgaben gerechnet hatte, hab ich mein Rechnenbuch zu gemacht. Ich hab meine Tafel genommen. Ich hab zu Gerda (M 20) gesagt, O, Gerda du hast gakein Rechnen auf der Tafel gemacht!“ Gerda, hat gesagt wir haben garnicht Rechnen auf der Tafel auf. Alle Kinder sachten das selbe was Gerda gesagt hat. Ich wollte es imer nicht glauben. Da wollte ich ganichts mehr wissen. Ich habe meine Tafel genommen. Ich wollte Zeichnen. Gerda schramte so auf ihrer Tafel, ich habe Gerda angestoßen sie sol nicht so schrammen. Aber sie tut es doch nicht. Da kam Fräulein W. rein, sie sagte ist Fräulein F. nicht da, wir sagten nein sie sagte es ist hier aber gemütlich die Osterer sind fein wir sagten, die hat Gerda gemacht nacher sagte Gerda auch die hat sie gemacht. K 2 hollte sein ausschneidekasten, er hat seine Osterte geseigt M 22 ist schnell von platz gelaufen und hat sie die Osterkarte gezeigt Fräuleinein W. sagte setzt euch mann hin Ich mann sehen wo Fräulein F. ist. Dann ging Fräulein W. wie sie kam Fräulein F. auch bald.

M 21:

Ein Erlebnis

Fräulein ging einmal raus. Da wollte ich von dem Schnee schreiben, der heute gefallen war. Wie ich anfang fiel mein

Griffel runter. Wie ich ihn wieder aufhob, war er entzwei. Ich fragte K 8, ob ich einen Griffel kriegen könnte, er sagte ja. Da schrieb ich weiter. Da kam Fräulein W. rein. Sie fragte uns, ob Fräulein F. nich hier währ. K 2 sagte ist im Lehrerzimmer. Wer ist denn Lehrer bei euch? Wir sagten keiner. Da holte K 2 seinen Ausschneidekasten her, und wollte Fräulein die Osterkarte zeigen. Da sagte Fräulein wir sollten uns wieder hin setzen. Da sagte sie, na dann will ich mal sehen wo Fräulein ist. Da ging Fräulein W. wieder raus. Da sagte K 5 und ich, wir wollen wider ganz still sein. Da schrieb ich weiter. Da kam Fräulein F. wieder rein.

Schon diese wenigen hier mitgeteilten Aufzeichnungen der Kinder lassen einen tiefen Blick in das Gemeinschaftsleben der Klasse und in die Seelen der einzelnen Kinder tun. Interessant ist, wie die Klasse als Ganzes sich eine Meinung darüber gebildet hat, was die Lehrerin wohl mit der Uhr machen wolle: „Im Lehrerzimmer richtig stellen.“ Wie stolz sind die Kinder darauf, daß sie auch ohne Lehrerin Ruhe halten können. Da kommt ihr Gemeinschaftsbewußtsein recht deutlich zum Ausdruck. „Wir“ brauchen keinen Lehrer.

Auch die innere Gliederung der Klasse in Über- und Unterordnung deutet sich an. Die echten Führer (K 5 und M 21) verschaffen sich ohne Gewaltsamkeit durch ihre natürliche Überlegenheit Geltung. K 2 will sich zum Führer aufwerfen. Aber bei ihm geht es nur durch Drohung („Wirst angesagt“, siehe K 15) und Bösewerden (K 8). Und K 9 verrät recht deutlich seine unselbständige Art, die sich unterordnen muß („Walter, laß uns mal Flieger lesen“).

Wir hören davon, wie die Kinder sich untereinander aus helfen (M 21 über K 8), und merken auch, wie einige, z. B. K 13, kein Ansehen in der Klasse haben („nachher haben sie doch wieder gesprochen“).

K 2 offenbart sich uns in seiner etwas selbstbewußten Art (schreibt seinen Namen; verschweigt, daß K 5 zur Ruhe mahnt; bedroht die Ruhestörer und stört selber; schreibt uns, was er selbst gesagt und getan hat).

Wie anders K 5! Ist stolz auf die Klasse. „Es waren alle so ruhig und so gut wie ich.“

Und K 15 läßt uns einen Blick in sein gutes Gemüt tun, und

überrascht durch sein feines poetisches Gefühl, das schon auf rein ästhetische Reize reagiert („das paßte gerade dazu“).

Wie sich nun die Kinder untereinander suchen und meiden, schätzen und nicht beachten, das wird aus den Antworten deutlich werden auf die beiden Fragen nach Freundschaft und Führertum.

Sie lauten folgendermaßen:

- K 1: 1. M 22 (sie paßt mir auf dem Schulwege auf).
2. a) M 21. b) M 22.
- K 2: 1. K 9 (spielt mit mir).
2. a) K 5; b) K 6; c) K 9 (weil sie so lernen können).
- K 3: 1. K 15 (weil er mir was erzählt).
2. a) K 15 (weil er schön lesen kann). b) K 5 (schön lesen). c) M 22 (weil sie schöne Haarschleife hat).
- K 4: 1. M 22 (weil sie so schön ist).
2. a) M 22 (so schön). b) M 21 (weil sie so gute Zensuren hat). c) K 7 (spielt mit mir).
- K 5: 1. K 2 (spielt mit mir).
2. a) K 2 (ruhig). b) K 3 (ruhig). c) K 15 (ruhig).
- K 6: 1. K 7 (spielt mit mir).
2. a) K 7. b) K 2 (kann so schön lernen). c) K 15 (weil er so schön ist).
- K 7: 1. K 6 (spielt mit mir).
2. a) K 6 (spielt mit mir). b) K 2 (turnt so gut). c) K 4 (weil er so gut ist).
- K 8: 1. K 4 (spielt mit mir).
2. a) K 4; b) K 2 (weil sie immer so artig sind).
- K 9: 1. K 2 (spielt mit mir).
2. a) K 2 (prahlt immer so). b) K 6 (prahlt immer so). c) K 7.
- K 10: 1. K 11 (spielt mit mir).
2. a) K 2 (weil er gut lernen kann). b) K 15 (weil er immer ruhig ist). c) K 6 (weil er groß ist).
- K 11: 1. K 15 (macht Spaß).
2. a) K 15 (weil er so ruhig ist). b) K 6 (gut rechnen). c) K 2 (gut turnen).
- K 12: 1. K 2 (kann so schön laufen).
2. a) M 21; b) K 15 (weil das Fräulein sie so lieb hat).

- K 13: 1. K 4 (gut lesen).
2. a) K 4; b) K 2; c) M 18 (weil sie immer so früh zur Schule kommen).
- K 14: 1. K 2 (mag ich leiden).
2. a) K 2; b) K 6; c) M 18 (die mag ich leiden).
- K 15: 1. K 3 (gibt mir viel).
2. a) K 5. b) K 16. c) K 3 (weil er nichts sagt).
- K 16: 1. K 5 (ist fein).
2. a) K 8. b) K 5 (spielt mit mir).
- M 17: 1. M 22 (ist so hübsch).
2. a) M 20; b) M 22; c) M 21 (weil sie gut lernen können).
- M 18: 1. M 21 (weil sie immer so gute Zensuren bringt).
2. a) M 21; b) K 4; c) M 20 (weil sie so schön lernen können).
- M 19: 1. M 21.
2. K 2 (weil er mich ruft).
- M 20: 1. M 22 (weil sie so gut ist).
2. a) M 22; b) M 21; c) M 18 (weil sie so gut sind).
- M 21: 1. a) M 18 (weil sie so gute Zensuren bringt).
2. a) M 18; b) K 4; c) K 2 (weil sie so ruhig sind).

Aus diesen Antworten geht hervor, daß im Bewußtsein der Kinder die folgende Gliederung der Klassengemeinschaft lebt:

Als *Führer* werden eingeschätzt:

1. K 2:	wird	4	mal	als	Freund	und	11	mal	als	Führer	genannt,
2. K 15:	"	2	"	"	"	"	6	"	"	"	"
3. K 6:	"	1	"	"	"	"	6	"	"	"	"
4. M 22:	"	4	"	"	"	"	5	"	"	"	"
5. M 21:	"	2	"	"	"	"	5	"	"	"	"
6. K 4:	"	2	"	"	"	"	5	"	"	"	"
7. K 5:	"	1	"	"	"	"	4	"	"	"	"
8. M 18:	"	1	"	"	Freundin	"	4	"	"	"	"
9. K 7:	"	1	"	"	Freund	"	3	"	"	"	"
10. K 3:	"	1	"	"	"	"	2	"	"	"	"
11. M 20:	"	0	"	"	"	"	2	"	"	"	"

Weder als Freund noch als Führer werden genannt:

K 1, K 10, K 12, K 13, K 14, K 17, K 19.

Als Motive für die *Freundschaft* werden angegeben:

Gemeinsames Spiel 7 mal, Begabung 4 mal, ästhetische Motive (hübsch) 3 mal.

Als Motive für die Wahl zum *Führer* werden angegeben:

Gute Begabung und Leistung	18 mal.
Ruhiges, freundliches, folgsames Wesen	15 „
Gemeinsames Spiel	4 „
Ästhetische Motive	3 „

Es wird also von den Kindern für das Führertum in annähernd gleichem Maße intellektuelle und moralische Befähigung verlangt. Dabei können wir aus der seelischen Beschaffenheit der von der Klasse als Freund oder Führer gewünschten bzw. der nicht beachteten oder abgelehnten Kinder auf den Klassengeist zurückschließen.

K 2 ist nach dem Urteil der Lehrerin von Natur aus rücksichtslos und herrschsüchtig, das macht ihn gefürchtet. Zugleich aber ist er begabt und pflichttreu, auch kameradschaftlich, das verschafft ihm Achtung. Es scheint, daß in der Klasse vor allem *der* bewußt als Führer anerkannt wird, der zugleich Furcht und Achtung erregt.

K 5 und M 21 sind tatsächlich führend. Aber im Bewußtsein der Klasse steht ihr Führertum nicht im Vordergrund.

Alle oben genannten als Führer oder Freunde geschätzten Kinder werden auch von der Lehrerin überwiegend positiv bewertet. Das Urteil der Klasse stimmt also mit dem der Lehrerin überein.

Das gilt auch für die nicht beachteten bzw. abgelehnten Kinder:

K 1: schmutzig, ungeschickt, feig, zänkisch; K 10: sucht keinen Anschluß; K 12: schlechter Charakter; K 13: lügt und betrügt; K 14: stumpf und unbegabt, hält sich allein; K 16: wird nur in einem Falle als Führer begehrt, hat betrogen; M 17: muffig, ungeschickt; M 19: sehr unbegabt.

Wenn wir die von der Lehrerin gemachten Angaben nun darauf hin überblicken, was für verschiedene Arten von Kindern — ihrer Veranlagung und ihrem Verhältnis zur Klasse nach — wir in der kleinen Gemeinschaft antreffen, da werden wir staunen über die Mannigfaltigkeit, die doch zur Einheit der Klassengemeinschaft gebändigt ist. Wir finden z. B.

Führernaturen: K 2, K 5, K 21.

Kinder, die sich leicht unterordnen: z. B. K 13, K 14, K 15, M 19

Kinder, die sich schwer unterordnen: 2, 3, 5, 11, 18, 21.

Ursprünglich nicht hilfsbereit: 1, 2, 4, 13, 18, 20.

Hilfsbereite: 2, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 15, 19, 21.

Bis zur Selbstvergessenheit hilfreiche: 1, 5, 9, 12, 15, 16, 19.

Besonders rücksichtsvolle: 9, 15, 19, 21.

Rücksichtslose: 2.

Ungerechte und parteiische: 20.

Gelegentlich neidische und schadenfrohe: 3.

Mogler: 1, 16.

Zu Dummheiten geneigte: 1, 10, 12.

Zur Lüge geneigte: 1, 13, 16.

Für die Klassengemeinschaft wenig interessierte: 3, 13, 18.

Im Unterricht teilnahmlose: 14.

Kritische: 5, 10, 21.

Drückeberger: 14, 16, 19.

Dabei geht aus den Berichten der Lehrerin überzeugend hervor, wie sehr die Klassengemeinschaft im allgemeinen wertsteigernd auf die einzelnen Kinder eingewirkt hat, natürlich immer unter dem bestimmenden Einflusse der Lehrerinpersönlichkeit.

Daß Änderungen des Klassenbestandes auf die Gesamthaltung der Klasse im guten oder schlechten Sinne eingewirkt hätten, hat Ln 3 nicht feststellen können. Nur als vier der Bestbegabten fehlten, da zeigte sich eine kleine Lücke.

Auch auf Ausflügen ist das Benehmen der Klasse unverändert, was offenbar damit zusammenhängt, daß „wir ja eigentlich nie eine sogenannte straffe Zucht haben“.

Bei den beiden Lehrerinnen, die noch in der Klasse (im Schreiben und Handarbeit) unterrichten, stehen die Leistungen der Kinder nicht auf derselben Höhe wie bei der Klassenlehrerin.

Über die wirksamste Art der Einwirkung auf die Kinder schreibt Ln 3:

Wenn der Lehrer etwas erreichen will, so gewinne er sich die Zuneigung, das Vertrauen, das Herz der Kinder durch freundliche Mienen, gütige Worte, durch Eingehen auf ihre Erzählungen und gleichmäßige Ruhe. Stete, gleichmäßige Ruhe immer und zu jeder Zeit, das sind die besten Mittel, die Kinder zu erziehen und erfolgreich zu unterrichten. Nicht jedem ist es zu jeder Zeit gegeben, und doch sollte man immer wieder nach dieser Richtung hin seine Autosuggestion einsetzen. Wieviel man damit, ja ich möchte sagen, wie man alles damit ge-

wonnen hat, das merkt man erst, wenn es einem gelungen ist, immer und immer, auch in den schlimmsten Fällen, ruhig zu bleiben. Hat das Kind wirklich etwas recht Böses getan, rufe ich es dann ruhig, vielleicht mit einem forschenden Blick, zu mir, so wird sein Schuldbewußtsein wach, ohne daß es sich durch meine sonst vielleicht harte und rauhe Art auf Gegenwehr einzustellen braucht. Ich bewahre es vielfach so vor Lügen, die sonst oft als Erstes auftreten. Der innere Aufruhr in seiner Seele gegen meine Person fällt weg. Es braucht sich nur mit sich und seiner Tat zu beschäftigen, legt darum meistens ein wahres und umfassenderes Geständnis ab als sonst. Bleibe ich dann auch noch ruhig, stelle ihm kurz das Häßliche seiner Tat vor Augen, und entlasse es dann noch vielleicht ungestraft, so wird es bei den meisten Kindern mehr bessernd wirken als eine harte Strafe. Selbstverständlich kommt immer der Charakter des Kindes mit in Frage.

Wenn ich mich einmal nicht wohl fühle, dadurch leichter gereizt bin und eher die Geduld und die Ruhe verliere, so ist meine Klasse wie verwandelt. Während ich sonst viele Begabte habe, sind sie dann meistens verwirrt, dumm, unfähig zu denken, so daß mit den meisten nichts anzufangen ist. Nur ganz wenige bleiben ruhig und sich gleich. Ich kann mit einem Schläge aus einer guten, intelligenten Klasse eine dumme, unfähige machen. So erklärt sich wohl mancher unerwartete Ausfall einer Prüfung. Häufig kommt das nun bei mir nicht vor, denn ich fühle mich meistens frisch. Meine Kinder kennen mich auch schon so genau, daß einige es schon fühlen, ehe ich ein Wort sage. Ich sehe es ihren Mienen an und sehe, wie sie es ändern mitteilen und sich Zeichen machen, daß sie sich zusammenehmen wollen.

Noch nie in meiner langen Tätigkeit habe ich solche Lust und Freude an meiner Klasse und an meiner Tätigkeit gehabt wie in diesen 2 Jahren, wo ich diese Kinder in der Grundschule nach der freien Methode, nach meiner Methode im Prinzip des Arbeitsunterrichtes erziehe. Und noch nie hat meine ganze Klasse mit solcher Lust und mit solchem Eifer gearbeitet, wie diese Klasse. Jedenfalls fühle ich mich durch meine Klasse erfrischt und ermutigt. Ihr Verhalten und ihre Leistungen machen mir Freude zu meinem Beruf.

Zweiter Abschnitt

Kurze Skizzen der untersuchten Klassen

I. Die Siebenjährigen

a) Die Knaben (Kl 1)

1. *Lehrer L 1* (4): Gleichmäßig stark *theoretisch, ästhetisch, sozial*; sehr wenig politisch; duldsam und nachsichtig gegenüber den Schwächen anderer; sehr menschenfreundlich und kinderlieb; als Beobachter phantasie- und gefühlsmäßig mit dem Willen zur Objektivität.

2. *Schule*: Liegt im Eingemeindungsgebiet (etwa 1 Stunde von der Stadt Lübeck entfernt). Der *Leiter* tritt in keiner Weise der Arbeit des einzelnen hemmend entgegen. Das *Kollegium* steht auf seiten der neuen Schule. Verhältnis der Lehrkräfte zueinander ist gut. *Eltern* meist in der Fischindustrie als Arbeiter oder Fischer tätig. *Klassenzimmer* sonnenlos.

3. *Kinder*:

- K 1: Arbeiter. Begabt, tolpatschig, streitsüchtig, petzt gern, wird gehänselt.
- K 2: Kaufmann. Begabt, handgeschickt, streitsüchtig, schwer zu durchschauen.
- K 3: Maurer. Still, freundlich, anhänglich, begabt, ungeschickt, Muttersöhnchen.
- K 4: Arbeiter †. Nervös, mittelbegabt, gute Beobachtungsgabe.
- K 5: Schlosser. Körperlich schwach, seit Krankheit ungezogen, lispelt.
- K 6: Maschinist. Freundlich, eifrig, handgeschickt, sorgt in der Klasse für Sauberkeit und Ordnung, im Erzählen sehr begabt, im Lesen und Schreiben auffallend schwach.
- K 7: Arbeiter. Schlecht begabt, verschlagen, stiehlt.

- K 8: Arbeiter. Still, „Hans Traumer“, „taute“ allmählich auf, unehelich.
- K 9: Unehelich, Vetter von K 8. Spafsmacher, klein, putzig, anhänglich.
- K 10: Fischer. Langsam, leicht zerstreut, nicht viel Selbstvertrauen, sorgte für Ordnung in der Klasse.
- K 11: Arbeiter. Schwach begabt, handgeschickt, spricht sehr fehlerhaft.
- K 12: Zimmermann. Klein, stramm, frisch, mutig, ausdauernd.
- K 13: Arbeiter. Draufgänger, wenig begabt.
- K 14: Straßenbahnschaffner. Still, zart, linkisch, wenig Selbstvertrauen, unbegabt.
- K 15: Fischer. Klein, „pummelig“, ungeschickt, mehr praktische Intelligenz.
- K 16: Arbeiter. Noch unerweckt, träumerisch.
- K 17: Werkmeister. Groß, stämmig, mittelbegabt, zuerst sehr schüchtern.
- K 18: Schiffsbauer. Der kleinste, possierlich, geschickt, gewandt, begabt.
- K 19: Krämer. Klein, kräftig, frisch, draufgängerisch, gelegentlich eigensinnig.
- K 20: Arbeiter. Aufgeweckt, lebhaft, gewandt, Führer, begabt.

4. Klassengemeinschaft:

Gruppen: 1. Gruppe: K 7 und K 18 (seit Michaelis hat sich K 18 von K 7 losgemacht). 2. Gruppe: K 9 und K 8 helfen sich gegenseitig. 3. Gruppe: K 16 (aktiv) und K 14 (mehr passiv). Beide sind geistig etwas zurück. 4. Gruppe der Aktiven (namentlich im Spiel zusammenhaltend): K 20, K 19, K 2, K 11, K 4, K 5, K 12, K 6, mitunter auch K 17, K 13, K 18. Unter ihnen bilden K 2, K 19, K 20, K 17 und K 6 manchmal eine selbständige Gruppe. K 2 und K 19 mögen nicht mit jedem spielen. 5. Gruppe: K 9 und K 8, die dauernd mit K 13 in Streit liegen. 6. Gruppe: K 10 und K 15 sind öfter zusammen. Gemeinsame Züge in der Veranlagung. 7. Gruppe: Enge Freundschaft zwischen K 2 und K 19. Spielgefährten. 8. Gruppe: K 6 und K 17, wohnen in der gleichen Straße. 9. Gruppe: Ebenso K 12 und K 20. 10. Gruppe: Liebling der Klasse ist K 18, der unter dem persönlichen Schutze von K 17 steht. 11. Gruppe: Einzelgänger sind: K 1, K 3, K 7, K 14, K 15, K 16.

Entsprechend diesen Gruppen haben sich die Kinder in der Klasse ihre Plätze gewählt.

Führer sind: K 20, Draufgänger bei Spiel und Balgereien; K 13 ist der Sprecher, wenn irgend etwas geschehen ist; K 17 übt einen beruhigenden, begütigenden Einfluß aus.

Dem Wissen nach führen K 18, K 17, K 3 und K 2.

Beim Dramatisieren von Geschichten führen K 6 und K 12.

Im Unterricht drängen sich vor K 5, K 8, K 11, K 12, K 20.

Vom aktiven Teil der Klasse kaum beachtet werden K 3, K 10, K 14, K 15, auch K 7.

Gehänselt wird K 1. Neigung zur Cliquenbildung zeigen K 2 und K 19 (Kaufmannsöhne), die K 1 und K 7 nicht anfassen mögen.

b) Die Mädchen (Kl 2)

1. *Lehrerin* Ln 2 (8): *Ästhetisch*; Verbindungen ästhetisch-ökonomisch, religiös-sozial; lebensbejahend, impulsiv, Sanguiniker, offenherzig, fröhlich; als Beobachter phantasie- und gefühlsmäßig verfahren, optimistisch.

2. *Schule*: Vorstadtschule. Der *Leiter* neigt zur alten Autoritätsschule (vor allem: Ruhe!), liebt die impulsiven Ausbrüche der kindlichen Lebhaftigkeit nicht, läßt aber im übrigen den Lehrkräften freie Hand. Das *Kollegium* siehe Ln 5. Das *Klassenzimmer* ist ungünstig gelegen; wenig Sonne; düster; schwarzer eiserner Ofen; Wände für Anheften von Bildern nicht geeignet.

3. *Kinder*: Mädchen.

M 1: Major (geschieden). Lebhaft, vordrängend, jetzt etwas ruhiger, redselig, leiht gerne aus.

M 2: Dr. jur. Zart, kränklich, ungeschickt, Angstzustände, gehorsam, bescheiden.

M 3: Arbeiter. Treuherzig, artig, ruhig, klein, lispelt.

M 4: Schiffsoffizier. Lebhaft, frisch, intelligent, jetzt strebsam.

M 5: Gärtner. Spontan, geschickt, Durchschnittskind.

M 6: Kaufmann. Gesund, kräftig, dick, fleißig, intelligent, sauber, ordentlich. Wirkt erzieherisch auf die andern.

M 7: Kapitän. Blühend, kräftig, gutherzig, anhänglich, froh, kindlich natürlich.

M 8: Schneider †. Klein, bescheiden, fleißig, still, Durchschnitt.

M 9: Schneider. Begabt, ernst, geschickt, zutraulich, zärtlich, gelegentlich flüchtig.

- M 10: Arbeiter. Lebhaft, zappelig, kindlich, freundlich, sauber, harmlose Streiche.
- M 11: Schiffszimmermann. Spontan, kritisch, praktische Intelligenz, lebhaft, frisch, geschickt.
- M 12: Gärtner. Gesund, pummelig, gutherzig, artig, zuverlässig, gelegentlich abgelenkt.
- M 13: Arbeiter. Klein, zierlich, freundlich, ziemlich intelligent, fleißig, selbständig.
- M 14: Klempner. Kränklich (tuberkulös?), schläfrig, langsam, zutraulich, fleißig.
- M 15: Oberpostsekretär. Bescheiden, schüchtern, ruhig, sehr geschickt, lenksam, sanft.
- M 16: Kaufmann. Groß, dünn, frisch, fleißig, nervös, lispelt leicht.
- M 17: Zollbeamter. Linkshändig, ruhig, klein, schüchtern, Durchschnitt.
- M 18: Arbeiter. Eingeschüchtert, körperlich vernachlässigt, dankbar, wird gemieden.
- M 19: Fabrikdirektor. Frisch, lebhaft, lenksam, wild, anhänglich, freundlich, sauber.
- M 20: Fregattenkapitän †. Linkshändig, sehr kindlich, ästhetisch veranlagt, müde, langsam, unordentlich, intelligent, Traumer.
- M 21: Steuermann. Spontan, intelligent, fleißig, sorgfältig, artig.
- M 22: Arbeiter. Begabt, fleißig, ungeschickt, lustig, hat gestohlen.
- M 23: Arbeiter. Seit Michaelis wie umgewandelt: artig, fleißig, sorgfältig.
- M 24: Kapitän †. Bescheiden, ernst, still, schüchtern, fleißig, selbständig, intelligent, spontan.
- M 25: Stellmacher. Schüchtern, ungeschickt, langsam, unauffällig.
- M 26: Kapitän. Zart, klein, blaß, bescheiden, still, vergeßlich, ungeschickt, unordentlich, schwer zu durchschauen.
- M 27: Kaufmann. Gesund, frisch, klein, passiv, nicht unbegabt, geschickt.
- M 28: Arbeiter. Klein, unruhig, nervös, anhänglich, Durchschnitt.
- M 29: Arbeiter. Dick, etwas langsam, nachgiebig.
- M 30: Kaufmann. Gesund, freundlich, ruhig, verständig, intelligent, fleißig, treuherzig, selbständig.
- M 31: Eisendreher. Sauber, offen, fleißig.

- M 32: Kapellmeister. Schüchtern, schwerfällig, singt gut.
 M 33: Gärtner. Schüchtern, still, fleißig, langsam, gutmütig, bescheiden.
 M 34: Hauptmann. Bläß, ernst, fein, frühreif, intelligent, geschickt, tuberkulös.
 M 35: Postschaffner. Anschmiegend, fleißig, Durchschnitt.
 M 36: Kindlich, zärtlich, verträumt, gelegentlich unverträglich, oft unaufmerksam.
 M 37: Gärtner. Strebsam, anhänglich, freundlich, lebhaft.
 M 38: Kraftwagenführer. Still, bescheiden, freundlich, fleißig, mittelbegabt.
 M 39: Arbeiter. Seit Krankheit geistig sehr zurückgekommen.

4. Klassengemeinschaft:

Gruppen: 1. Gruppe der Intelligennten, die auch dem Stande nach zusammenpassen: M 30, M 1, M 15, M 32, M 16, M 4, M 19, M 24, M 7, M 27, M 17, M 37. Sind sehr exklusiv, sagen nie an (bis auf M 37). 2. Gruppe der mehr Mittelbegabten, die fast alle aus Handwerkerkreisen stammen: M 13, M 28, M 23, M 38, M 31, M 11, M 35, M 12, M 9, M 21. 3. Gruppe der Einzelgänger: M 6, M 29, M 9, M 5, M 3, M 20, M 22, M 25, M 2, M 18, M 8, M 35, M 39, M 10.

Führer sind die meisten aus Gruppe 1, z. B. M 30 (wegen ihrer Artigkeit), M 15 und M 24 (imponieren durch ihre Geschicklichkeit in Handarbeiten). Aus Gruppe 2 kommen als Führer in Frage: M 11 und M 9. Von den Einzelgängern führt M 6 (imponiert durch ihre Energie).

2. Die Achtjährigen

a) Kl 3 (siehe 1. Abschnitt), b) Kl 4

1. *Lehrerin* Ln 4 (1): *Ökonomisch*, am meisten zurück tritt wohl die religiöse Lebensform. Naturliebend; als Beobachterin mehr gefühlsmäßig verfahren.

2. *Schule:* Gemeinschaftsschule (seit Ostern 1925 eingerichtet). *Leiter* und *Kollegium* einmütig auf den Geist der Arbeits- und Gemeinschaftsschule eingestellt. Günstiges Verhältnis zur *Elternschaft*. Die *Klassenräume* geschmackvoll angestrichen und mit Bildern und Blumen geschmückt, anheimelnd, gemütlich.

3. *Kinder*: Knaben und Mädchen.

- K 1: Rangierführer. Lebhaft, freundlich, zum Necken geneigt, etwas nervös.
- K 2: Klempner. Sehr empfindlich, vergeflich, streitsüchtig, lenksam.
- K 3: Schmied. Eifrig, lebhaft, zutraulich, aufgereggt, gelegentlich brummig.
- K 4: Arzt. Geistig regsam, begabt, geschickt, verträglich, gewissenhaft.
- M 5: Former. Schwer zu durchschauen, nicht sehr eifrig, vielleicht hysterisch?
- K 6: Maler. Weich, lenksam, freundlich, nicht sehr begabt, spaßig, geschickt.
- M 7: Oberpolizeiwachmeister. Sehr leicht erregbar, gut begabt.
- K 8: Studienrat. Freundlich, vergnügt, beliebt, im Zeichnen geschickt, empfindsam, durch Krankheit geschwächt.
- K 9: Tischler. Laut, derb, gutmütig, langsam, selbständig, sorgt für Ordnung.
- K 10: Schneider. Still, zurückhaltend, begabt, langsamer Arbeiter, gelegentlich störend.
- K 11: Schlosser. Albern, plump, unartig, bequem, unbegabt, lenksam.
- K 12: Verwaltungssekretär. Weich, ängstlich, unselbständig, lebhaft, eifrig, höflich, freundlich, praktisch wie ein Mädchen, leicht verwirrt.
- M 13: Schneider. Flüchtig, vergeflich, geschickt, durch Strenge zu leiten.
- M 14: Tiefbautechniker. Zart aber zäh, lebhaft, fleißig, fein empfindend.
- M 15: Stellwerksmeister. Zurückhaltend, freundlich, fleißig, ungeschickt.
- M 16: Vorarbeiter. Gesund, ruhig, arbeitsfreudig, begabt, unbefangen, hilfsbereit, vielleicht nicht ganz ehrlich, unbeliebt.
- K 17: Eisenbahner. Zurückhaltend, leicht befangen, fleißig, begabt, aufmerksam.
- K 18: Sekretär. Derb, gutmütig, träumerisch, mittelbegabt.
- M 19: Oberteleggraphensekretär. Schüchtern, zutraulich, ordnet das Klassenzimmer, oft verträumt, manchmal aufbrausend.

- K 20: Fahrradgeschäft. Sehr schüchtern, im Malen und Basteln oft originell.
- K 21: Monteur. Klassenkomiker, verträglich, begabt (besonders im Rechnen), ungeschickt.
- K 22: Oberweichenwärter. Mäßig begabt, früher träge, jetzt eifrig.
- K 23: Lokomotivführer. Bläß, schwach, nervös, freundlich, sorgfältig.
- M 24: Heizer. Langsam, bequem, nicht recht kindlich, vielleicht unehrlich.
- K 25: Ingenieur. Leicht verlegen, nervös, ängstlich, unselbständig, sorgfältig.
- K 26: Bohrer. Stets vergnügt, freundlich, fleißig, hilfsbereit.
- K 27: Bohrer. Oft faul und unaufmerksam, ungehorsam, neckt gern, arbeitet schnell.
- K 28: Fabrikant. Guter Arbeiter, berechnend, etwas schielend, neckt gern.
- K 29: Handelsmann. Zuweilen Spaßmacher, im allgemeinen schüchtern, geniert sich vor den Mädchen, arbeitet gut und schnell, Einzelgänger.
- K 30: Kassierer. Streitsüchtig, derb, nicht fleißig, leicht abgelenkt.
- M 31: Fuhrmann. Nicht eifrig, wenig begabt, vergnügt, mehr praktisch veranlagt.
- M 32: Vorzeichner. Hilfreich, ehrgeizig, empfindlich, erzieht die anderen.
- M 33: Bautechniker. Mehr praktisch, hilfsbereit, schon 10 Jahre alt (Krankheit).
- K 34: Klempner. Mädchenhaft empfindlich, scheu, sauber, gewissenhaft.
- M 35: Unehelich. Klein, zart, still, eifrig, aufmerksam.
- K 36: Schuhmacher. Krankhaft aufgeregt (Druck auf Gehirn), zutraulich.
- K 37: Kassierer. Ruhig, gutmütig, sorgfältig.
- K 38: Mutter Witwe. Bläß, still, träumerisch, kränklich.

4. Klassengemeinschaft:

- Gruppen:* 1. Gruppe der im gleichen Vorort Wohnenden: K 1, K 9, K 23, K 30, M 31, K 6, K 37. 2. Gruppe: K 12, M 14, M 13, K 8, K 3, M 32. 3. Gruppe: M 16, M 24, M 33, M 35. 4. Gruppe: K 3, K 8, K 29 (gute Zeichner).

Führer: K 8 (erheitert die Klasse).

3. Die Neunjährigen (Kl 5)

1. *Lehrerin* Ln 5 (13): *Ästhetisch*; am meisten tritt die soziale Lebensform zurück. Verbindung: ästhetisch-ökonomisch. Optimistisch eingestellt. Neigung zu philosophischer Mensch- und Weltbetrachtung. Duldsam.

2. *Schule*: siehe Klasse 2. *Kollegium* trotz innerer Gegensätze friedlich zusammenarbeitend.

3. *Kinder*: Mädchen.

M 1: Gärtner. Fleißig, gewissenhaft, zufrieden.

M 2: Postschaffner. Freundlich, hilfsbereit, willig, nervös, überanstrengt.

M 3: Schuhmacher. Verschlossen, ruhig, besonnen, oft flüchtig, begabt für Zeichnen.

M 4: Mühlenbesitzer. Scheu zurückhaltend, mäßig fleißig, leicht unaufmerksam.

M 5: Werftarbeiter. Hilfsbereit, dumm-gutmütig, schwerfällig, unselbständig.

M 6: Maurer. Sehr scheu, willig, oft ermüdet, praktisch veranlagt.

M 7: Jurist. Gewissenhaft, ruhig, sehr empfindlich, sorgsam.

M 8: Fabrikbesitzer. Urwüchsig, begabt, oft gleichgültig, ziemlich bequem.

M 9: Schreiber. Gleichgültig, nachlässig, flüchtig, bequem, ziemlich begabt.

M 10: Mutter Telephonistin. Freundlich, körperlich und geistig gewandt, selbständig, sehr begabt, weniger fleißig, Führernatur, beliebt, sehr keck.

M 11: Schuhmacher. Ruhig, verständig, besonnen, fleißig, begabt, selbständig.

M 12: Pflegeeltern. Sehr guter Charakter, sonnig, ruhig, bescheiden, freundlich, körperlich empfindlich, zurückhaltend.

M 13: Reisender. Ruhig, bescheiden, sportliebend, scheinbar gleichgültig.

M 14: Schiffszimmermann. Ruhig, zurückhaltend, geistig selbständig.

M 15: Maschinist. Ruhig, verständig, lustig, nimmt alles leicht.

M 16: Bei den Großeltern. Streitsüchtig, unaufmerksam, stört gern, schwerhörig.

- M 17: Hafenarbeiter †. Bequem, sorglos bis zur Gleichgültigkeit, träge, nicht unbegabt, freundlich, lustig, unordentlich, geht betteln.
- M 18: Schlachter. Still, scheu, starrer düsterer Blick, schwer zu ergründen.
- M 19: Fabrikdirektor. Freundlich, artig, wohlherzogen, selbstsüchtig, begabt.
- M 20: Unehelich. Ruhig, ängstlich, pflichttreu, fleißig, bescheiden, selbständig
- M 21: Ingenieur. Arme zum Teil lahm, Hände verkrüppelt.
- M 22: Direktor. Frisch, lebhaft.
- M 23: Bei Großvater (Holzarbeiter). Sehr klein und fein, streitsüchtig, unruhig, unaufmerksam, ziemlich begabt, nicht sehr sorgsam, verstocktes Wesen.
- M 24: Werftarbeiter. Leicht ermüdet, empfindlich, zart, flüchtig.
- M 25: Schlosser. Ruhig, freundlich, bescheiden, willig, verschlossen, etwas flüchtig.
- M 26: Klempner. Schwer zugänglich, zurückhaltend, fleißig, etwas flüchtig.
- M 27: Tischler †. Zuverlässig, willensstark, wißbegierig, aufrichtig, freundlich, scharfer Beobachter, leicht zu lenken, anständig, fleißig, sorgsam, sympathisch, begabt für Zeichnen.
- M 28: Glaser. Lachlustig, aufmerksam, verständig, gute Stimme, musikalisch, freundlich.
- M 29: Tischler-Werkmeister. Langsam, schwerfällig, fast träge, körperlich und geistig schwach veranlagt, friert leicht, trostloser müder Blick.
- M 30: Schlosser. Ruhig, bedacht, besonnen, ehrgeizig, zuverlässig, mittelmäßig begabt, ausdauernd.
- M 31: Gärtner. Verträumt, langsam, empfänglich für Dummheiten.
- M 32: Obertelegraphensekretär. Neu hinzugekommen.
- M 33: Kaufmann. Ruhig, bedächtig, strebsam, aufmerksam, zielbewußt, einsichtsvoll, guter Beobachter, etwas altklug.
- M 34: Redakteur. Verständig, freundlich, frei, offen, fleißig, aufmerksam, ruhig, gehorsam, gut erzogen.
- M 35: Kaufmann. *Ehrgeizig*, fleißig, strebsam, begabt, gehorsam, zuverlässig, arbeitet schnell und gut.

- M 36: Direktor. Stolz, herrschsüchtig, begabt, temperamentvoll, beherrscht, verständig, selbstbewußt, frei und offen, überlegener Blick, im Spiel oft tonangebend, nicht immer ausdauernd.
- M 37: Musiker. Ruhig, bequem, unfein.
- M 38: Gärtner. Freundlich, hilfsbereit, zurückhaltend, ruhig, untertänig.
- M 39: Platzmeister. Still, zurückgezogen, empfindlich, träge, zerstreut.
- M 40: Zahnarzt. Frühreif, nervös, willensstark, verständig, freundlich, hilfsbereit, phantasievoll, schwärmerisch.
- M 41: Vater †. Freundlich, schlagfertig, keck, begabt.
- M 42: Unehelich. Schwerfällig, tölpelhaft, dumm-gutmütig, unselbständig.
- M 43: Ängstlich, unbeholfen, gutmütig bis zur Dummheit, nervös, empfindlich, fast immer in schaukelnder Bewegung. Wird gehänselt.

4. Klassengemeinschaft:

Gruppen: 1. Gruppe der gesellschaftlich Gleichstehenden und Begabten: M 8, M 7, M 36, M 19, M 22. 2. Gruppe der Handwerkstöchter: M 35, M 2, M 12, M 20. 3. Gruppe der Träumer (außer M 24): M 31, M 39, später M 24. 4. Gruppe der nicht allzu Fleißigen: M 37, M 23, M 17, M 6. 5. Gruppe: M 30, M 9, M 25, M 21. 6. Gruppe der nicht für voll Angesehenen: M 5, M 42. 7. Gruppe der Stillen: M 14, M 15. 8. Gruppe: M 41, M 4 (M 41 beschützt M 4). 9. Gruppe: M 27, M 28, M 33. 10. Gruppe: M 11, M 34, M 1, M 10. 11. Gruppe: M 3, M 38, M 29, M 13, M 32. Einzelgänger: M 18, M 16, M 26.

Führer: M 35, M 11, M 20, M 19, M 28, M 27, M 33.

4. Die Zehnjährigen (Kl 6)

1. *Lehrerin* Ln 6 (5): *Sozial* und *ästhetisch*, auch religiös. Naturliebend, musikalisch (Gesang), phantasie- und gefühlsmäßig beurteilend, religiös und philosophisch interessiert.

2. *Schule:* Liegt im Eingemeindungsgebiet, wird durchweg von Landkindern besucht. *Kollegium* ist durch private und politische Gegensätze gespalten. *Leiter* ist human, läßt den Lehrkräften weitestgehende Freiheit. *Eltern* sind meistens sehr arm; es läßt sich aber gut mit ihnen auskommen.

Das *Schulhaus* liegt dicht bei Feldern und einem Wäldchen, hat helle, geräumige Klassenzimmer, bietet Gelegenheit zu Unterricht im Freien.

3. Die *Kinder*: Knaben und Mädchen.

- K 1: Lagerhalter. Der größte und kräftigste Schüler, kindlich, frei, offen, Führernatur, gute Begabung, phantasievoll, zeichnet gut, kameradschaftlich, gerecht.
- K 2: Vater †. Lebhaft, unruhig, ehrgeizig, vorlaut, recht-haberisch, egoistisch.
- K 3: Arbeiter. Schulschwänzer, jähzornig, mäßig begabt.
- K 4: Wagenschieber. Stottert, mehr technisch begabt, schwatzhaft, verträglich, nervös.
- K 5: Gärtner. Schwerfällig, langsam, gewissenhaft, bescheiden, verträglich.
- K 6: Bierkutscher. Schüchtern, verträglich, nachgiebig, sich unterordnend, mäßig begabt.
- K 7: Landarbeiter. Kräftig, gut begabt, redegewandt, naturlieb, Führernatur, oft nachgiebig, sehr beliebt, zuverlässig, gerecht.
- K 8: Arbeiter. Geistig und technisch sehr gut begabt, etwas phlegmatisch, beliebt.
- K 9: Arbeiter. Sehr unbegabt, imponiert durch Größe und Alter, stört oft, nicht ausdauernd, bei Strenge leicht verstockt.
- K 10: Arbeiter. Teilweise schwachsinnig, technisch gut begabt, verträglich, gutmütig, beliebt.
- K 11: Maler. Sympathisch, liebenswürdig, fleißig, gutmütig, technisch begabt.
- K 12: Gärtner. Seit Krankheit sehr nachgelassen, phlegmatisch, langsam, verzogen, streitsüchtig, wird gehänselt.
- K 13 und K 14 sind abgegangen. Es zeigt sich aber immer noch eine Nachwirkung auf die Klasse. Beide sehr begabt, beliebt, Führernaturen.
- M 15: Arbeiter. Kräftig, begabt, gerecht, verträglich, Führerin.
- M 16: Maschinist. Phantasiebegabt, lyrisch, musikalisch, Darstellungstalent, empfindlich, verträglich.
- M 17: Vater †. Begabt, musikalisch, bescheiden, durch häusliche Verhältnisse gedrückt.
- M 18: Arbeiter. Sozial, warmherzig, Zeichentalent, Beobachtungsgabe, beliebt.

- M 19: Gastwirt. Fleißig, freundlich, sozial, natürlich, Phantasiebegabt, beliebt.
- M 20: Arbeiter. Schwester von M 18. Fleißig, willig, freundlich, Zeichentalent, phantasiebegabt, nachgiebig, dankbar, bescheiden, oft schwatzhaft.
- M 21: Weichensteller. Temperamentvoll, flüchtig, musikalisch, jugenhaft wild.
- M 22: Weichensteller. Lebhaft, musikalisch, mittelbegabt, egoistisch, kokett.
- M 23: Schneidermeister. Lebhaft, knabenhaft wild, phantasiebegabt, fleißig, ehrgeizig, streitsüchtig, Gerechtigkeitssinn.
- M 24: Laternenanzünder. Praktisch begabt, im Spiele Führerin, draufgängerisch.
- M 25: Straßenbahnführer. Still, bescheiden, schüchtern, gut begabt, anhänglich.
- M 26: Tischler. Kindlich, mütterlich, warmherzig, anhänglich, mäßig begabt.
- M 27: Arbeiter. Lebhaft, frisch, flüchtig, musikalisch, wenig begabt.
- M 28: Holzarbeiter. Still, fein, bescheiden, artig, gewissenhaft, phantasiebegabt.

4. Klassengemeinschaft:

Gruppen: 1. Gruppe: K 9, K 1 (beide gleich stark), K 6 (Respekt vor dieser Kraft), K 4, K 3 (beide zu dummen Streichen aufgelegt wie K 9). 2. Gruppe: M 24, M 22 (beide gleich burschikos). M 19 (gemeinsamer Schulweg). 3. Gruppe: M 15 und M 16. 4. Gruppe: M 21 und M 23 (beide knabenhaft wild). 5. Gruppe: M 25 und M 26 (beide gleich nachgiebig). 6. Gruppe: M 18, M 20, M 19 (alle drei sozial veranlagt).

Führer: Im Spiel K 9 und K 1. Allgemein führend ist K 7; bei den Mädchen M 15.

5. Die Elfjährigen (Kl 7)

1. *Lehrer L 7 (6): Theoretisch* mit religiösem und sozialem Einschlag; die ökonomische und politische Struktur treten am meisten zurück. Analytisch, kritisch veranlagt, dabei stark mitfühlend und empfänglich für Kunst. Großes Interesse für Weltanschauungsfragen. Will die Kinder „zum Erleben sittlicher und religiöser Werte“ führen.

2. *Schule*: Die neugegründete Gemeinschaftsschule (siehe Kl 4).
3. *Die Kinder*: Knaben und Mädchen.
- M 1: Maurer. Schüchtern, ängstlich, folgsam, gewissenhaft, Musterschülerin.
- M 2: Dreher. Ruhig, zurückhaltend, nüchtern, verständig.
- M 3: Klempner. Fleißig, willig, verzogen.
- K 4: Mittelschullehrer. Etwas albern, sonst ein guter Junge.
- K 5: Lokomotivführer. Träge, stumpf, stört oft.
- M 6: Arbeiter. Ordnungsliebend, etwas pedantisch, unbeliebt, schadenfroh.
- K 7: Maurer. Träumer, Neigung zum Bummeln.
- K 8: Werkführer. Gutmütig, langsam, träge, energielos.
- K 9: Tischler. Straßenjunge, nicht unbegabt, praktisch veranlagt.
- K 10: Tischler. Geistig langsam, drängt sich vor, hat leicht Streit, etwas verzogen.
- K 11: Schmied. Guter Beobachter, leicht abgelenkt, etwas fleghaft.
- M 12: Eisenformer. Albern, aufdringlich anhänglich, nicht ganz sauber.
- K 13: Schlosser. Ruhig, freundlich, mäßig begabt, gutwillig.
- K 14: Nicht unbegabt, zurückhaltend, etwas unhöflich.
- M 15: Tischler. Still, zutraulich.
- M 16: Maschinenschlosser. Freundlich, zuvorkommend, lebhaft, Darstellungstalent.
- M 17: Retoucheur. Still, zutraulich, empfindlich, ordnungsliebend.
- K 18: Kaufmann. Begabt, selbständig, gutes Beobachtungs-, Schilderungs- und Zeichentalent.
- M 19: Zimmermeister. Freundlich, schelmisch, stürmisch, Führertalent, ersinnt Geschichten (wie M 16), Darstellungstalent, tapfer im Spiel.
- K 20: Bierfahrer. Albern, rüpelhaft, energielos, abgelenkt.
- M 21: Arbeiter †. Ruhig, zurückhaltend, folgsam, nicht ohne Phantasie.
- K 22: Arbeiter. Klein, witzig, phantasiebegabt, windbeutelig.
- M 23: Arbeiter. Still, freundlich, fleißig, gewissenhaft, gemütvoll, empfindlich.
- M 24: Rammer. Freundlich, anhänglich, weiches Gemüt, mehr passiv, bäuerische Erscheinung.

- M 25: Sattler und Tapezier. Anhänglich, zutraulich, pedantisch, ordnungsliebend, gewissenhaft, quakende Stimme.
 M 26: Tischler. Fleißig, aufgeweckt, begabt.
 K 27: Schmied. Begabt, fleißig, neckt gern die Mädchen.
 K 28: Werkmeister. Begabt, fleißig, aufgeweckt, offener Blick.
 K 29: Arbeiter. Nervös, unruhig, nicht unbegabt Straßenjunge.
 K 30: Makler. Still, zurückhaltend, begabt, ehrgeizig.

4. Klassengemeinschaft:

Gruppen: 1. Gruppe: K 7 und K 22 (beide klein, werden nicht für voll angesehen). 2. Gruppe: K 13 und K 30 (beide zurückhaltend). 3. Gruppe: K 14, K 20, K 22, K 29 (wohnen in dem gleichen Vorort). 4. Gruppe: K 8, K 9, K 18, K 27, K 28 (die Energischen, Tonangebenden). 5. Gruppe: Einzelgänger: K. 4, K 11, K 5. Abgelehnt wird K 10. 6. Gruppe: M 19, M 16, M 26, M 15, M 17, M 3, M 23 (die geistig Regsamsten, die mit Gruppe 4 zusammen die Volkstänze einüben). 7. Gruppe: M 1 und M 21 (beide phantasiebegabt, aber schüchtern, deshalb nicht Anschluß an Gruppe 6). 8. Gruppe: Einzelgänger: M 2, M 6, M 25, M 24. Abgelehnt wird M 12.

Führer: K 18 und M 19. Daneben K 9 (der größte und stärkste, der viel Witze weiß).

6. Die Zwölfjährigen (Kl 8)

1. *Lehrerin* Ln 8: *Ästhetisch*, dann sozial, dann theoretisch; am meisten tritt die politische Struktur zurück. Lebensbejahend, trotz einer gewissen inneren Zurückgezogenheit sehr kinderlieb; Freude an Menschenbeobachtung, starkes Einfühlungsvermögen.

2. *Schule:* —

3. *Kinder:* Mädchen.

- M 1:) Schwestern. Arbeiter. Still, bescheiden, gefällig, emp-
 M 2:) findlich, bequem, wenig begabt.
 M 3: Schlossermeister. Gut erzogen, begabt, fleißig, rege, ehrgeizig, zuverlässig, von sich eingenommen, beobachtet gut.
 M 4: Maurerpolier. Lebhaft, freundlich, begabt, fleißig, treu, zutraulich, zuweilen leicht epileptisch.
 M 5: Reisender. Zart, blaß, still, zurückhaltend, sehr ordentlich, fleißig, sorgfältig, mittelbegabt.
 M 6: Arbeiter. Bescheiden, schüchtern, fleißig, ganz gut begabt, ärmliche Verhältnisse.

- M 7: Güterschreiber. Bescheiden, fleißig, gering begabt, zuverlässig, gut erzogen.
- M 8: Feuerwehrmann, Friseur. Gering begabt, sprachlich gewandt, technisch begabt, Farbensinn, Ordnungsliebe, offen, freundlich, Konfirmandin.
- M 9: Kranführer. Sehr ruhig, schüchtern, kein Selbstbewußtsein, fleißig, zuverlässig, unbegabt.
- M 10: Seemann. Gut begabt, schauspielerisches Talent, temperamentvoll und doch beherrscht, Schulfleiß gering.
- M 11: Gering begabt (Konfirmandin), praktisch veranlagt, gefällig, willensstark bis zum Eigensinn, gute Turnerin.
- M 12: Maurer. Spaßmacher der Klasse, sehr beliebt, schwatzhaft, zu Dummheiten geneigt, gering begabt, zutraulich.
- M 13: Maurer. Still, etwas bequem, oft mit traurigem Blicke geistesabwesend (ungünstige häusliche Verhältnisse), zurückgezogen, geringer häuslicher Fleiß.
- M 14: Hafenarbeiter. Sehr freundlich, zutraulich, lustige Augen, gering begabt, freundlich, beliebt.
- M 15: Mutter Schneiderin. Still, sympathisch, sprachlich gewandt, flüchtig.
- M 16: Arbeiter. Kindlich, die kleinste Schülerin, artig, fleißig, mittelbegabt, lustige Augen, Klassenliebling.
- M 17: Schlachter. Lebhaft, stört gern, macht Dummheiten, mathematisch begabt, wild.
- M 18: Straßenbahnführer. Still, bescheiden, fleißig, zuverlässig, zurückhaltend, mittelbegabt, nicht sehr beliebt.
- M 19: Kaufmann †. Zierlich, nervös (schlechte häusliche Verhältnisse), geistig rege, flüchtig.
- M 20: Hafenarbeiter. Stumpf (Konfirmandin), schwer zu ergründen, gleichgültig, zurückgezogen.
- M 21: Schlossermeister. Unbegabt, nicht faul, stört gern, unaufmerksam, böser Blick, abstoßendes Wesen, auf Ausflügen zutraulich und drollig, beliebt.
- M 22: Fischhändler. Mittelbegabt, scheu, zurückhaltend (tostlose häusliche Verhältnisse).
- M 23: Zimmermann. Still, bescheiden, zutraulich, etwas bequem, gering begabt.
- M 24: Weichensteller. Still, bescheiden, unbegabt, fleißig, manchmal unstet und flüchtig.

- M 25: Arbeiter. Mittelbegabt, ehrgeizig, kritisch, launisch, zuverlässig, eigensinnig.
- M 26: Kutscher. Liebes, bescheidenes Kind, gering begabt, sehr fleißig, zutraulich.
- M 27: Arbeiter. Vorlaut, trotzig, widersetzlich, böser Blick, häßliches Lachen, mittelbegabt, rege, auf Ausflügen meist ruhig und freundlich.
- M 28: Buchhalter. Begabt, rege, bescheiden, fleißig, etwas täppisch, naturlieb.
- M 29: Arbeiter. Mittelbegabt, oft abgelenkt, zuweilen zutraulich, zuweilen abstoßend, trotzig (häusliche Erziehung!).
- M 30: Mutter Arbeiterin. Ganz reif (Konfirmandin), meist unzufriedenes, widersetzliches Wesen, kritisch, fleißig, rege, strebt nach Führertum, tuberkulös.
- M 31: Arbeiter. Frühreif, üppig gewachsen, scheuer Blick, in der Schule still, treibt sich auf der Straße herum, gefährliches Element für die Klasse.
- M 32: Arbeiter. Unbegabt (Konfirmandin), ungeschickt, scheu (trostlose häusliche Verhältnisse), praktisch veranlagt.
- M 33: Arbeiter. Lebhaft, stört oft, leicht abgelenkt, gleichgültig, schwer zu durchschauen.

4. Klassengemeinschaft:

Gruppen: Dauergruppen sind nicht beobachtet worden. Die Gruppierung wechselt je nach den einzelnen Fächern und den besonderen Gelegenheiten (Ausflügen, Turnspielen).

Führer: Im *guten* Sinne sind ganz allgemein M 3, M 4, M 8, M 10, M 11, M 28; im *schlechten* Sinne M 22, M 27, M 30, M 31, M 32. Führerin beim *Spiel* sind M 1, M 4, M 8, M 10, M 11, M 12, M 17, M 25, M 27, M 30; in der Handarbeit M 4; im Turnen M 11; im Zeichnen M 8; im Deutschunterrichte (Aufsätze, Gedichte) M 10 und M 28.

7. Die Dreizehnjährigen (Kl 9)

1. *Lehrer* L 9: Idealist. Phantasie- und Gemütsmensch. Große Liebe zum Beruf. Will seinen Schülern Freund und Vater sein.

2. *Schule:* Knabenmittelschule, im Stadtgebiete liegend. *Kollegium* durchweg reiferen Alters, hohe Pflichtauffassung. Die persönlichen Beziehungen zwischen den Kollegen bei gegenseitiger Hochachtung nicht sonderlich fest geknüpft. *Leiter*

vornehme Persönlichkeit, starkes Auftalent, bei gesunder Kritik dem Fortschritt huldigend, niemals hemmend. *Eltern*: Arbeiter in gehobenen Stellungen, Handwerker, kleine Geschäftsleute und Beamte, viele sind Landbewohner. Großes Interesse an der Schule. *Schulhaus*: Helle, große, luftige, freundlich angestrichene Zimmer, mit guten Bildern geschmückt.

3. Die Kinder:

- K 1: Maschinenbauschlosser. Lebhaft, vordringend, will Rolle spielen, nicht sehr beliebt, Besserwisser, gedrungener Körperbau.
- K 2: Modelltischler. Schwächlich, freundlich, sanft, schüchtern, wenig begabt, fleißig, bescheiden, zutraulich.
- K 3: Klempnermeister. Schwächlich, blaß, stumpf, unbegabt, verträumt.
- K 4: Hausdiener. Klein, lebhaft, verschlagener und etwas roher Gesichtsausdruck, gleichgültig, flüchtig, zu Störungen geneigt.
- K 5: Reisender. Körperlich und geistig schwach, manchmal lebhaft, leicht abgelenkt, zutraulich, manchmal übermütig.
- K 6: Schlosser. Still, zurückhaltend, Einspanner, körperlich schwach, schüchtern.
- K 7: Werkmeister. Lang, einfältiger Gesichtsausdruck, unbegabt, bescheiden, pflichttreu, willig, gutmütig.
- K 8: Maschinist. Groß, kräftig, freundlich, bescheiden, offen, wahr, fleißig, willig, schwach begabt.
- K 9: Hafenarbeiter. Groß, wild, ungehobelt, lenksam, schwach begabt.
- K 10: Zollassistent. Groß, etwas unbändig, lenksam, zuverlässig, mäßig begabt.
- K 11: Lokomotivheizer. Klein, zart, offen, freundlich, pflichteifrig, bescheiden, ruhig, aufmerksam, ersetzt die mangelnde Begabung durch Fleiß.
- K 12: Landmann. Groß, kräftig, freundlich, still, fleißig, zuverlässig, wahr, unerschrocken, schwach begabt, der Älteste in der Klasse.
- K 13: Kanzlist. Freundlich, lebhaft, offen, nicht unbegabt, aber unzuverlässig, unordentlich, willensschwach.
- K 14: Druckereibesitzer. Groß, etwas verschlossen, gelegentlich übermütig, schwach begabt, nicht sehr fleißig.

4. *Klassengemeinschaft: Dauergruppen* nicht beobachtet.
„Alles ist fließend.“

Führer: K 10 und K 12 führen durch körperliche Überlegenheit. K 11 allbeliebt wegen gleichbleibender Freundlichkeit. K 1 ist geistig den andern überlegen, wird aber nicht immer als Führer anerkannt.

8. Die Schwererziehbaren (Kl 10)

1. *Lehrer L 10:* *Ästhetisch*, dann sozial, am geringsten ausgebildet die ökonomische Struktur. Besondere Vorliebe für den Zeichenunterricht. Hier können sich sein Gefühl und seine Phantasie am besten ausleben.

2. *Schule:* Erziehungsheim W., in das schwererziehbare Knaben aufgenommen werden. Es liegt vor der Stadt in idyllischem Gelände an einem kleinen Flusse, hat Felder und Stallungen mit Vieh für den Wirtschaftsbetrieb. Der *Leiter* ist ein gerade für schwierige Kinder selten begabter Erzieher, dem es gelingt, die ihm überwiesenen Knaben zu einem echten Gemeinschaftsleben zu erziehen, soweit das bei den in den Kindern liegenden Hemmungen überhaupt möglich ist.

3. *Die Kinder:* Schüler der Unterstufe (1. bis 3. Grundschuljahr).

K 1: 11 Jahre alt. Geistig weit zurück, albern, einfältig, körperlich kräftig.

K 2: 9 J. Still, ernst, oft verstörter Blick, eingeschüchtert, klein, blaß.

K 3: 10 J. Geistig sehr zurück, sehr empfindlich.

K 4: 10 J. Geistig reger, guter Mathematiker, vertrauensvoll, offenherzig, freundlich, etwas tolpatschig, gelegentlich gehänselt, beliebt.

K 5: 8 J. Geistig weit zurück, albern, einfältig, kräftig.

K 6: 10 J. Bruder von 5. Roh, sinnlicher Gesichtsausdruck, Lust am Quälen.

K 7: 10 J. Geistig sehr zurück, scheu, verschlossen, streitsüchtig, leicht beleidigt.

K 8: 9 J. Geistig rege, Phantast, sehr schwer erziehbar, hemmungslos.

K 9: 9 J. Hochbegabt, geistiger Führer der Klasse, gutes Betragen.

- K 10: 10 J. Gut begabt, wenig Selbstbewußtsein, leicht verletzt, sehr trotzig.
- K 11: 13 J. Sehr schwach begabt, keine Selbstkritik, leicht gereizt, streitsüchtig, feige.
- K 12: 12 J. Geistig und körperlich zurück, sehr still.
- K 13: 9 J. Geistig und körperlich zurück, Sprachfehler, lebhaft, gelegentlich humorvoll.
- K 14: 12 J. Bruder von 13. Nicht unbegabt, phantasievoll, Träumer, zeichnet gern.
- K 15: 7 J. Keck, intelligent.
- K 16: 10 J. Bruder von 15. Geistig sehr zurück, gutmütig, ziemlich eifrig.
- K 17: 7 J. Klassenbaby. Steht auf Standpunkt des dreijährigen Kindes, sehr unbegabt.
- K 18: 11 J. Intelligent, lebhaft, streitsüchtig, zu Störungen geneigt.
- K 19: 10 J. Geistig sehr zurück.

4. Klassengemeinschaft:

Gruppen: 1. Gruppe: K 12, K 1, K 2, K 7, K 8 (sitzen zusammen). 2. Gruppe: K 16, K 4, K 17. 3. Gruppe: K 10 und K 18. 4. Gruppe: K 3 und K 12. 5. Gruppe: K 5 und K 6. 6. Gruppe: K 9, K 14, K 13. 7. Gruppe: Einzelgänger K 15, K 19.

Führer: K 14, K 10, K 8, K 9.

Dritter Abschnitt

Gruppenbildung

Solange die nach äußeren Gesichtspunkten (Wohnung der Eltern) zu einer Klasse vereinigten Kinder noch nicht durch gemeinsamen Unterricht in das Gemeinschaftsleben der Schule aufgenommen worden sind, stellt die Klasse eine *bloße Summe von Individuen* dar. Erst durch die gemeinsame Lebensbetätigung wird sie zur Gemeinschaft. Als solche *gestaltet* sie sich selbst, indem sie das Verhältnis der Individuen zur Gemeinschaft in bestimmter Weise regelt und für das Gemeinschaftsleben fruchtbar macht. Als äußere Momente sind für das Ergebnis dieser Gestaltung vor allem von Bedeutung der Einfluß des Schulganzen, insbesondere des *Lehrers*. Die eigentlich gestaltenden Kräfte dagegen liegen in den die Klasse zusammensetzenden Individuen. Und hier ist es in erster Linie die *Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft*, die als wesentliches Moment die Gemeinschaftsgestalt, oder was dasselbe bedeutet: die *Klassenstruktur* bestimmt.

Würde in einer Klasse diese Spannung völlig fehlen und zwar in dem Sinne, daß alle Individuen unter Verleugnung ihrer individuellen Besonderheiten restlos in der Gemeinschaft aufgingen, so hätten wir den einen *Grenzfall* vor uns: die starre einheitliche Gemeinschaft, die man auch als *Massengemeinschaft* bezeichnen könnte.

Der andere Grenzfall wäre in der schon oben bezeichneten *bloßen Summe von Individuen* gegeben, bei der jedes Individuum ohne Rücksicht auf das Ganze nur seiner individuellen Besonderheit lebt. Zwischen diesen beiden Grenzfällen liegt nun der Idealfall der *individuell beseelten Gemeinschaft* mitten inne. Bei ihr bildet das Individuum seine individuellen Besonderheiten aus, um sie in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen. Es besteht also eine Spannung zwischen Individuum

und Gemeinschaft, insofern beide Berücksichtigung fordern. Aber in jedem Augenblick wird das Gleichgewicht zwischen diesen Forderungen hergestellt, indem das Individuum die Forderungen der Gemeinschaft als seine eignen in sich aufnimmt. Jetzt erst ist eine wahrhaft lebendige Gemeinschaft geworden. Sie lebt — wie jedes lebendige organische oder geistige Gebilde, z. B. Kunstwerk — vom Streit, von der Polarität entgegengesetzt strebender Kräfte und ihrem zum Gleichgewicht gebändigten Frieden.

Dieser Gestaltungsprozeß läßt sich nun bei der Betrachtung der Klassen verschiedener Altersstufen an der Hand unserer Unterlagen ziemlich deutlich verfolgen. Dabei ist folgendes zu bedenken: Den Idealfall der individuell beseelten Gemeinschaft dürfen wir auch in einiger Annäherung kaum erwarten, da die untersuchten Klassen noch nicht unter dem Einflusse einer Gemeinschaftsschule gestanden haben (die Lübecker Gemeinschaftsschule war zur Zeit der Untersuchung eben erst gegründet worden). Andererseits dürfen wir auch die abschreckenden Grenzfälle der starren Massengemeinschaft oder gar der bloßen Summe auch in einiger Annäherung nicht zu finden befürchten, da ja alle Klassen unter dem Einflusse einer Auslese von Lehrern und Lehrerinnen standen, die sich alle die Erziehung ihrer Kinder zur Gemeinschaft zur Pflicht gemacht haben.

Die Unterlagen zeigen nun folgendes Bild: Sobald das Leben der Klasse im Schulganzen einsetzt, schließen sich die Individuen einer Klasse zu *Gruppen* zusammen. *Die Gruppenbildung ist also die erste Phase des Gestaltungsprozesses der Gemeinschaft.*

Dabei läßt sich aus den skizzenhaften Angaben über diese Gruppen in den einzelnen Klassen, die im vorhergehenden Abschnitt gebracht worden sind, schon entnehmen, daß mit steigendem Alter der Klassen eine Bildung von Dauergruppen immer weniger beobachtet worden ist. Offenbar geht der Gestaltungsprozeß in folgender Weise weiter: nachdem in den ersten Jahrgängen einige wenige feste (stabile) Gruppen gebildet sind, die sich noch nicht zu einer wahrhaft lebendigen Gemeinschaft zusammenschließen, hat in den höheren Jahrgängen die Gemeinschaft die Tendenz, diese stabilen Gruppen mehr und mehr zu beseitigen und durch labile zu ersetzen, die sich je nach den gerade vorliegenden Erfordernissen bilden. Durch diese größere Labilität in der Gruppenbildung nähert

sich die Gemeinschaft immer mehr dem Idealfall der individuell beseelten Gemeinschaft, in der starre, überall durchgreifende Dauergruppen überhaupt nicht mehr bestehen.

Sehen wir uns Kl 1 an. Es sind hier, wie sich aus der Skizze (S. 69) ergibt, eine ziemlich große Zahl von Gruppen beobachtet worden. Darunter sind für die *Gemeinschaft* von Bedeutung eigentlich nur drei; Gruppe 4, die die *Aktiven* umfaßt, die bei Arbeit, Spiel und Wettstreit ein starkes Verbundenheitsbewußtsein zeigen: Gruppe 10, die den *Klassenliebling* K 10 und seinen Beschützer K 17 enthält, der nach der Angabe des Lehrers oft als *Friedensstifter* auftritt; Gruppe 11, die die *Einzelgänger*, also die Gemeinschaftsindifferenten oder -feindlichen umschließt. Dabei ist recht auffallend, daß so viele Einzelgänger in der Klasse sind (6 von 20 = 30%). Das deutet doch darauf hin, daß die Klasse noch sehr weit von der beseelten Gemeinschaft entfernt ist. L 1 schreibt: „Erst in den letzten Wochen (vor Weihnachten) zeigen sich Ansätze, daß sich die Klasse im Unterricht als Gemeinschaft fühlt. Früher und z. T. noch jetzt arbeitete jedes Individuum für sich. Mehrfache Versuche zu gemeinsamer Gruppenarbeit zeitigten nicht den Erfolg, den ich erwartete. Es ist mir sehr schwer geworden, die auseinanderstrebenden, nur ihr Ich gelten lassenden Jungen zu gemeinsamem Tun zusammenzufassen.“ Dabei glaubt L 1 beobachtet zu haben, daß bei den gleichaltrigen Mädchen ein größeres Verbundenheitsbewußtsein anzutreffen sei.

Eine Prüfung von Kl 2 (siebenjährige Mädchen) scheint diese Beobachtung nicht vorbehaltlos zu bestätigen. Wir finden auch hier drei Hauptgruppen, die für die Gemeinschaft von Bedeutung sind (S. 72). Und gerade hier betont die Lehrerin, daß diese Gruppen sich ziemlich fest gegeneinander abschließen. Die Gruppenbildung scheint hier die Tendenz zur *Cliquenbildung* zu haben, die nach Maßgabe unserer Unterlagen bei den Mädchen stärker als bei den Knaben aufzutreten scheint. Auch in dieser Klasse sind über 30% (14 von 39) *Einzelgänger*, was doch auf ein noch nicht sehr stark entwickeltes Gemeinschaftsgefühl schließen läßt. Immerhin zeigen diese Mädchen der Kl 2 doch in manchen Punkten ein besseres Verständnis für die Notwendigkeiten des Gemeinschaftslebens als die Knaben von Kl 1. Das äußert sich z. B. in den Antworten auf die Fragen nach dem Führertum in der Klasse (siehe folgenden Abschnitt).

Dabei muß freilich berücksichtigt werden, daß es sich um Stadtkinder handelt, die z. T. gebildeten Kreisen entstammen. Außerdem darf nicht übersehen werden, daß Kl 1 nur 20, Kl 2 aber 39, also fast die doppelte Zahl der Kinder enthält. Hätte Kl 2 auch nur 20 Schülerinnen, dann wäre vielleicht das Gemeinsamkeitsbewußtsein stärker ausgebildet.

Bei Kl 3, deren Lebensbild ja im 1. Abschnitt mitgeteilt worden ist, fällt uns auf, daß die Lehrerin Dauergruppen nicht beobachtet hat, daß vielmehr in der Klasse die Gruppierung je nach Anlaß wechselt. Die Klasse scheint also auf der höheren Entwicklungsstufe älterer Jahrgänge zu stehen. Wie ist das zu erklären?

Wer das mitgeteilte Lebensbild von Kl 3 aufmerksam gelesen hat, der wird die Antwort leicht finden. L 3 betont nachdrücklich und beweist auch durch die Wiedergabe einer Unterrichtsstunde, daß sie bewußt und planvoll die Methode des *Arbeitsunterrichtes* durchführt, wie ihn die Arbeits- und Gemeinschaftsschule fordert. Und da zeigt sich eben als eine nicht hoch genug einzuschätzende Wirkung, daß starre Gruppen sich nicht halten können, daß die Gruppierung labil und die Gemeinschaft wirklich lebendig wird. Davon an anderer Stelle mehr.

Überraschend wirkt das Bild von Kl 4, die doch der neugegründeten Gemeinschaftsschule angehört. Wir finden nur wenige starre Gruppen angegeben, von denen die Hauptgruppe (Gruppe 1) auch noch einem ganz äußerlichen Motiv (gemeinsamer Wohnort) ihre Entstehung verdankt, so daß sie für das Gemeinschaftsleben der Klasse nur wenig zu bedeuten hat. Wie ist diese Dürftigkeit zu erklären?

Die Antwort ist leicht gefunden. Die Kinder dieser Klasse hatten bis Ostern 1925 andere Schulen besucht, waren also Glieder einer anderen Gemeinschaft gewesen. Jetzt sollen sie den bisherigen Gemeinschaftsgeist vergessen und sich in einen neuen Geist hineinleben. Das muß mit größeren Hemmungen verbunden sein als bei den Siebenjährigen, die vor ihrer Einschulung in der Regel nur die Familiengemeinschaft erlebt haben. Wir werden auch in Verbindung mit anderen Fragen auf diesen relativen Tiefstand von Kl 4 als Gemeinschaft hinzuweisen haben.

Bei Kl 5 finden wir eine sehr weitgehende Gliederung der Gemeinschaft in Gruppen, die in mancher Beziehung an Kl 2

erinnert — so sind z. B. die ersten beiden Gruppen in beiden Klassen aus denselben Motiven entsprungen — nur übertrifft eben Kl 5 die jüngere Klasse bei weitem in bezug auf die Mannigfaltigkeit der Gruppen. Hier wird uns der Weg angedeutet, den vermutlich die Entwicklung der Gemeinschaft geht: von wenigen und starren Gruppen nimmt sie den Ausgang, schreitet dann weiter zu einer reicheren Gliederung in zahlreiche mehr oder weniger starre Gruppen, bis sie schließlich bei den freibeweglichen Gruppen der beseelten Gemeinschaft endigt.

Kl 6 zeigt uns neben einer Mannigfaltigkeit relativ stabiler Gruppen auch zahlreiche labile Gruppen. Aber hier hat die Labilität ihre Ursache zweifellos nicht nur im Alter der Kinder, sondern auch in der kleineren Schülerzahl — auch Kl 1 mit ihren nur 20 Schülern zeigt eine relativ starke Gliederung — und besonders auch in der Einstellung von Ln 6, die ganz wie Ln 3 im Sinne der Arbeitsschule vorgeht. Wieder finden wir — wie schon bei Kl 3 —, daß die Unterrichts- und Erziehungsmethode sehr bedeutsam die Struktur der Klasse beeinflußt.

Daß L 7 für Kl 7 nichts über labile Gruppen berichtet, dafür aber eine Reihe von Dauergruppen angibt, dürfte sich ebenso erklären lassen wie bei Kl 4, die Kinder jener Klasse haben 4 Jahre lang unter dem Einflusse einer anderen Klassengemeinschaft gestanden. Da darf nicht erwartet werden, daß sie im Verlaufe eines Jahres sich zu einer neuen echten beseelten Gemeinschaft zusammenfinden können.

Für Kl 8 und Kl 9 wird ausdrücklich angegeben, daß Dauergruppen nicht beobachtet worden sind, daß vielmehr die Gruppierung je nach dem Betätigungsgebiet der Gemeinschaft wechselt. Damit ist natürlich noch keineswegs gesagt, daß diese Klassen schon eine ideale Gemeinschaft bilden; sie sind aber sicherlich ein gut Stück weiter auf dem Wege dazu als die Klassen, die nur Dauergruppen aufweisen.

Im übrigen werden wir finden, daß dieselbe Klasse bei verschiedenen Gelegenheiten sich auf ganz verschiedenen Entwicklungsstufen zur Gemeinschaft zeigt. Dieselbe Klasse kann sich etwa bei Gelegenheit des Unglücksfalles eines Kameraden mehr als beseelte Gemeinschaft, bei Gelegenheit einer gemeinsam vollführten Dummheit mehr als Massengemeinschaft, bei Gelegenheit eines gemeinsamen Ausflugs mehr als bloßes Kon-

glomerat erweisen. Die ideale Gemeinschaft ist eben ein Höhenzustand, der sich nur durch dauernde Kraftanstrengung behaupten läßt, von dem herab die Gemeinschaft nur zu leicht gelegentlich in die Niederung der bloßen Massenbetätigung oder der Zerbröckelung in egozentrisches Streben absinkt.

Ob diese Gruppenbildung namentlich in den jüngsten Klassenstufen anders verlaufen würde, wenn die Klasse nicht nach äußeren, sondern nach inneren Rücksichten — etwa Freundschaft der Kinder schon vor der Schulzeit — zusammengestellt würde, bedarf durchaus der Untersuchung. Wir konnten darüber in Kl 2 Erfahrungen sammeln. Ln 2 hatte in Kl 2 folgende „treue“ Freundschaften beobachtet, die schon *vor* der Schulzeit geschlossen worden waren: 1. M 11 und M 31; 2. M 23 und M 28; 3. M 9 und M 36; 4. M 6 und M 15; 5. M 30 und M 32; 6. M 17 und M 27; 7. M 12 und M 37.

Als gegen Weihnachten Ln 2 die Kinder um ihre Freundschaften befragte — die Antworten stimmten mit den Beobachtungen von Ln 2 überein — ergab sich, daß: die Freundschaft zwischen M 30 und M 32 auf beiden Seiten gelöst war; die zwischen M 23 und M 28, M 9 und M 36, M 6 und M 15, M 17 und M 27 nur noch von *einer* Seite aufrechterhalten wurde. Die Klassengemeinschaft hat also hier in frühere Beziehungen zwischen den Gemeinschaftsgliedern stark umgestaltend eingegriffen.

Für eine Psychologie der Schulklasse muß es nun recht wichtig sein festzustellen, aus welchen *Motiven* sich solche Gruppen herausbilden und welche Bedeutung sie für das Verbundenheitsbewußtsein haben. Aus den skizzenhaften Andeutungen über die Gruppen in den einzelnen Klassen (s. 2. Abschnitt) können wir solche Motive erkennen.

Ganz allgemein läßt sich sagen: Die *Triebfeder*, d. h. der *Gefühlsantrieb* zu diesen Gruppenbildungen ist immer ein *Verbundenheitsgefühl*, der *Beweggrund* zur Gruppenbildung ist die Vorstellung, durch Zusammenschluß den andern gegenüber eine größere Stofkraft, sei es zu Angriff oder Abwehr, zu gewinnen. Dieses Verbundenheitsgefühl kann nun den verschiedensten Gründen entspringen. Wir finden folgende gruppenbildende Motive:

1. *Gleichartige Veranlagung*: So bilden sich Gruppen von *gleichartig verstandesbegabten* Kindern, z. B. Kl 1 Gruppe 3

(„beide sind geistig etwas zurück“), Kl 2 Gruppe 1 („Gruppe der Intelligenten“), Kl 2 Gruppe 2 („Gruppe der mehr Mittelbegabten“), Kl 5 Gruppe 1 („Gruppe der Begabten“).

Entsprechend tun sich oft die auf dem Gebiete des *Willenslebens* ähnlich Veranlagten zu Gruppen zusammen, z. B. Kl 1 Gruppe 4 („Gruppe der Aktiven“), Kl 5 Gruppe 4 („Gruppe der nicht allzu Fleißigen“), Kl 7 Gruppe 4 („Gruppe der Energischen“), Kl 5 Gruppe 7 („Gruppe der Stillen“), Kl 6 Gruppe 1 („zu dummen Streichen aufgelegt“). Ebenso kann ähnliche *Phantasieveranlagung* gruppenbildend wirken, z. B. Kl 5 Gruppe 3 („Gruppe der Träumer“), desgleichen ähnliche *körperliche Veranlagung* (z. B. Gruppen der Kleinen, der Starken usw.).

2. *Gleichartige Stellung der Eltern*: So finden wir, daß sich die Kinder sozial gleichgestellter Eltern in manchen Klassen zu Gruppen zusammenschließen, z. B. Kl 2 Gruppe 1 („Gruppe der sozial gut Gestellten“), Kl 2 Gruppe 2 („Gruppe der Handwerkerkinder“), Kl 5 Gruppe 1 („Gruppe der gesellschaftlich Gleichstehenden“), Kl 5 Gruppe 2 („Gruppe der Handwerker-töchter“). Dabei zeigen diese Gruppen oft die Tendenz zur Cliquenbildung, d. h. zum Abschluß gegen die nicht zur Gruppe Gehörigen. Daß in den höheren Jahrgängen diese Spaltung verschwindet, hat seinen Grund natürlich in der Tatsache, daß die begabten Kinder sozial gut gestellter Eltern nach dem 3. bzw. 4. Grundschuljahr in der Regel zu gehobenen Schulen übergehen.

3. *Gleichartige Stellung der Kinder in der Klasse*: So tun sich oft die Kinder zu Gruppen zusammen, die von der Klasse nicht beachtet oder gar gemieden werden, z. B. Kl 5 Gruppe 6 („Gruppe der nicht für voll Angesehenen“), Kl 7 Gruppe 1 („werden nicht für voll angesehen“). Andererseits bilden aber auch gelegentlich die *führenden* Kinder eine Gruppe, z. B. Kl 2 Gruppe 1.

4. *Streben nach Schutz und Hilfe*: Dieses für das Gemeinschaftsleben so außerordentlich wichtige Motiv bringt oft genug auch ohne Mitwirkung des Lehrers Gruppenbildungen hervor, z. B. Kl 1 Gruppe 10 (K 18 steht unter dem persönlichen Schutze von K 17), Kl 5 Gruppe 8 (M 41 beschützt M 4). Hierher gehört auch der Fall, daß mehrere Kinder verbunden werden durch das Streben, sich gegenseitig zu *erziehen*. So berichtet z. B. Ln 5 über Gruppe 5 von Kl 5: „M 30, M 9, M 25 wohnen dicht

zusammen. Sie nehmen sich der M 21 in rührender Weise an. Das Kind hat verkrüppelte und z. T. gelähmte Arme und Hände. Unter sich sind die Kinder vier ganz verschiedene Typen: M 9 spontan, impulsiv, wird von M 25 zurückgehalten. M 30 ist die Besonnenste und hält M 9 zur Aufmerksamkeit und zum Guten an. In der Stunde kann man manchmal ganz vorwurfsvoll von M 30 hören: „Aber Inge!“ Dafür tritt auch M 9 für M 30 ein, wenn M 30 etwas will (sie ist nämlich schüchtern).“ Hier werden verschiedenartig veranlagte Kinder durch das Streben verbunden, sich gegenseitig zu helfen und zu erziehen.

Noch deutlicher tritt dieses Erziehungsstreben in dem Verhältnis von M 33 und M 27 dieser selben Klasse hervor. Obgleich M 33 gesellschaftlich viel besser gestellt ist als M 27, so ordnet sie sich ihr doch in allen Dingen unter und läßt sich von ihr erziehen. Die Lehrerin schreibt: „Aus der kleinen, prahlerischen M 33, die im ersten Schuljahre von den Kindern und ihren Müttern abgelehnt wurde, ist ein liebes, freundliches Mädels geworden eben durch den Umgang mit M 27.“ Und es klingt fast rührend, wenn M 33 auf die Frage, welche Klassenkameradin sie sich als Führerin wählen würde, ihre Freundin M 27 nennt mit der Begründung: „Sie lernt mir Artigkeit.“

5. *Gemeinsame Interessen*: Hierher gehören die Gruppen, die sich zusammenfinden aus gleichem Interesse, z. B. für das Spiel, für bestimmte Fächer (Turnen, Zeichnen, Handarbeit, Rechnen usw.), z. B. Kl 1 Gruppe 4 („namentlich im Spiel zusammenhaltend“), Kl 1 Gruppe 7 („Spielgefährten“), Kl 4 Gruppe 4 („gute Zeichner“), Kl 7 Gruppe 4 und 6 („die zusammen Volkstänze einüben“).

Hierher gehört auch der gemeinsame Kampf gegen denselben Gegner, der auch verbindend wirkt, z. B. sind in Kl 1 die beiden Knaben K 8 und K 9 miteinander verbunden, weil sie beide dauernd mit K 13 im Streite liegen.

6. *Gemeinsamer Wohnort bzw. gemeinsamer Schulweg*: Daß auch dieses rein äußerliche Motiv gruppenbildend wirken kann, wird zugegeben werden müssen. Nur läßt sich wohl in allen solchen Fällen nachweisen, daß zu diesen äußeren — in der Regel — auch noch innere Motive hinzukommen, z. B. Kl 1 Gruppe 8, Kl 4 Gruppe 1, Kl 6 Gruppe 2, Kl 7 Gruppe 3.

Fragen wir nun, welche Bedeutung diese einzelnen gruppenbildenden Motive für die Ausbildung eines gesunden Gemein-

schaftsbewußtseins haben, so werden wir sagen müssen: *Am wertvollsten ist das Streben nach gegenseitiger Hilfe*. Es wirkt immer in der Richtung einer Stärkung des Gemeinschaftsbewußtseins. An dieses Motiv sollte darum der Lehrer bewußt und planvoll anknüpfen und ein System gegenseitiger Hilfen ausbilden, wie es der Arbeitsunterricht fordert. Wir werden darüber noch Weiteres hören.

Die Gruppenbildungen auf Grund *gleicher Veranlagung* wirken dann förderlich für die Gemeinschaft, wenn sich Kinder mit Anlagen zusammentun, die auf eine Stärkung des Verbundenheitsgefühls aller hinzielen. Solche Gruppenbildungen der sogenannten „guten Elemente“ in der Klasse wird der Lehrer immer zu unterstützen versuchen.

Tun sich dagegen die „minderwertigen Elemente“ der Klasse zu festen, stoßkräftigen Gruppen zusammen, so kann das eine ernste Gefahr für die Gemeinschaft bedeuten.

Durchaus hemmend für das Gemeinschaftsleben wirkt auch die Ausbildung von Gruppen nach Maßgabe der *sozialen Stellung* der Eltern, insbesondere dann, wenn sie zur Cliquenbildung führt. Daß diese Unterschiede der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung überbrückt werden können, zeigt uns im kleinen das Beispiel aus Kl 5, wo M 33 und M 27 trotz solcher großer Unterschiede doch in ein inniges Freundschaftsverhältnis getreten sind. Und das Verbindende ist eben der Geist gegenseitigen Helfenwollens. Die Gruppenbildungen auf Grund *gemeinsamer Interessen* wirken dann befruchtend für das Gemeinschaftsleben, wenn es sich um solche Interessen handelt, deren Verfolgung das Gemeinschaftsbewußtsein stärkt. Gemeinsames Spiel, das alle Klassenkameraden verbinden möchte, gemeinsame Betätigung in einzelnen Fächern (z. B. Handfertigkeit), oder bei besonderen Gelegenheiten (z. B. Vorbereitung der Weihnachtsfeier), die zur Gesamtbetätigung werden möchte, sind in hohem Grade geeignet, das Verbundenheitsbewußtsein der Klasse zu stärken und zu festigen. Sind solche Interessen dagegen auf eine Hemmung des Gemeinschaftslebens gerichtet (z. B. gemeinsamer Kampf gegen denselben Klassenkameraden), so müssen die aus ihnen entspringenden Gruppenbildungen als für die Gemeinschaft hemmend angesehen werden.

Von geringer Bedeutung für das Gemeinschaftsleben dürfte die Gruppenbildung auf Grund *gemeinsamen Wohnorts* oder

gemeinsamen Schulwegs sein. Denn dieses rein äußerliche Motiv wird immer nur eine ganz lose Verbundenheit hervorbringen können, nie aber eine beseelte Gemeinschaft.

Der Zusammenschluß der von der Klasse Abgelehnten könnte für das Gemeinschaftsleben dann zur Gefahr werden, wenn aus ihm eine starke, stoßkräftige Gruppe Gemeinschaftsfeindlicher hervorgehen würde. Aufgabe des Lehrers wird es daher sein, nach Möglichkeit dafür zu sorgen, daß kein Klassenmitglied sich als von der Gemeinschaft ausgeschlossen fühlen muß. Es ist immer das Zeichen für einen nur gering entwickelten Gemeinschaftsgeist, wenn in einer Klasse eine größere Zahl von Kameraden von der Gemeinschaft abgelehnt, insbesondere gemieden wird.

Vorbildlich erscheint in diesem Punkte Kl 3, in der ja — wie wir hörten — diejenigen Kinder, die durch unwürdiges Verhalten die Entrüstung der Klasse hervorrufen, nur vorübergehend abgelehnt, schließlich aber wieder in die Klassengemeinschaft aufgenommen wurden.

Je stabiler die Gruppen sind, desto stärker ist meistens ihre Tendenz, sich gegen die anderen abzuschließen. Es kann dann zur Ausbildung eines besonderen *Gruppengeistes* kommen, der sich vielfach bewußt in den Gegensatz zum Klassengeist setzt und ein besonderes Wirbewußtsein ausbildet. So berichtet z. B. Ln 5 von der 1. Gruppe ihrer Klasse, daß diese bei Gelegenheit eines ungehörigen Betragens äußert: „So etwas würden *wir* nie tun.“

Es wurde schon verschiedentlich darauf hingewiesen, daß das beste Mittel, um solche starre, die Gemeinschaft zersprengende Gruppen zu verhindern, in der Durchführung des *Arbeitsgedankens* im Unterricht zu suchen ist. In Kl 3 und Kl 7 fanden wir fast nur *labile* Gruppen, und wir konnten uns diese Tatsache daraus erklären, daß beide Lehrerinnen in ihren relativ kleinen Klassen recht nachdrücklich und umfassend Arbeitsunterricht durchführen konnten.

Sehen wir uns doch das Lebensbild von Kl 3 daraufhin etwas genauer an. Die Kinder werden bewußt von der Lehrerin zur Selbständigkeit und dabei doch zugleich zum Gemeinschaftsbewußtsein, insbesondere zum Geiste des gegenseitigen Helfens erzogen. Ln 3 erzählt uns z. B., wie sich die Kinder im Rechnen gegenseitig helfen. „Wenn z. B. einer nicht weiß,

wieviel $7 \cdot 8$ ist, dann kommt einer, legt 8 Finger hin und sagt: ‚Sieh mal, das ist $1 \cdot 8$ ‘. Und dann der andere, legt wieder 8 Finger hin und spricht: ‚Nun sind es $2 \cdot 8$ ‘ usw.“ Da versuchen also sieben Kinder einem achten etwas klar zu machen. Und es sind nicht immer dieselben Kinder, die auf diese Weise ihren Kameraden zu helfen suchen. In der einen Frage weiß der eine besser Bescheid, in einer anderen ein anderer. Jeder kommt oft genug in die Lage helfen zu können, oder wenigstens an der gemeinsamen Erarbeitung eines Ergebnisses mitwirken zu können. Das gibt ganz von selbst die lebendige innere Bindung jedes einzelnen mit allen anderen, in der die Selbstständigkeit des einzelnen doch gewahrt bleibt. Da kann eine starre, trennende Gruppenbildung nicht aufkommen.

Wie lebendig aufgelockert und doch fest gefügt eine solche Klassengemeinschaft unter der Einwirkung solchen Arbeitsunterrichts sein kann, das ergibt sich z. B. aus den Mitteilungen von Ln 7 über die Gruppenbildung in ihrer Klasse. Sie beobachtet zwar gewisse Dauergruppen, die aber durchaus nicht trennend auf die Gemeinschaft einwirken. Daneben aber sieht sie Gruppen, die sich ganz beweglich der gerade vorliegenden Veranlassung anpassen. Sie berichtet: „In der *Singstunde* gruppierten sich gern die guten Sänger zusammen. Das habe ich aber meistens geändert, damit die schlechten Sänger Anhalt an den besseren fanden. In der *Handarbeitsstunde* dürfen sich die Kinder setzen, wie sie wollen. Da gruppieren sie sich dann nicht nach Intelligenz, sondern nach Freundschaft und Neigung. In der *Zeichenstunde* sind die Gruppen anders. Die im Zeichnen schwächeren Kinder setzen sich gern zu solchen, die gut zeichnen können. Bei der Bildung dieser Gruppen geht es sehr selbstverständlich und meistens ohne Streit zu. Bei den Jungen ist die Gruppierung etwas anders als bei den Mädchen. Da bleiben die besten Zeichner gern beisammen sitzen, um zu beratschlagen, während die guten Zeichnerinnen bei den Mädchen buchstäblich mitten dazwischen sitzen. Die Jungen sind aber auch beim Zeichnen im ganzen selbständiger, und manche würden auch eine Anregung von andern Kindern verschmähen, um eigne Gedanken zu bringen. Auf die meisten Kinder wirken die Gruppen anregend, auf die Schwachen oft ermunternd, ebenso auf die Schüchternen, während die Ungezogenen sehr oft durch die einzelnen Mitglieder der Gruppe zur Artigkeit

gezwungen werden. So hat man mehrere Male K 9, weil er fortwährend störte, im Zeichenunterricht aus einer Gruppe ausgeschieden, und ich mußte ihn dann auf der vordersten Bank allein sitzen lassen. Bei den *Turnspielen* finden sich immer die kampflustigsten und mutigsten Kinder zusammen, bei den Jungen wie bei den Mädchen.“

Fragen wir schließlich noch, wie sich in den *gemischten* Klassen die *Knaben und Mädchen im Verhältnis zueinander* gruppieren, so finden wir folgendes Bild: Im ersten Schuljahr ist das Verhältnis zueinander noch ziemlich unbefangen. Im zweiten Jahre sondern sich die beiden Geschlechter außerhalb des Unterrichts schon deutlicher voneinander ab. Das berichten übereinstimmend Ln 3, Ln 4 und Ln 7. Letztere schreibt: „Besonders auffallend war im zweiten und dritten Schuljahr der Gegensatz von Knaben und Mädchen. Daß sich dieser Gegensatz im vierten Schuljahr sehr verwischt hat, dazu mögen die häufig gemeinsamen Kampfspiele beigetragen haben. Habe ich es ja im letzten Jahr oft beobachtet, daß die Kinder bei schlechtem Wetter in der Klasse sich hübsch beschäftigten, Knaben und Mädchen untereinander.“ Und sie fährt an anderer Stelle fort: „In den Pausen beschäftigen sich die Mädchen im allgemeinen bedeutend sinniger als die Jungen. Sehr häufig kommen sie und fragen, wenn sie in der Klasse bleiben müssen: ‚Fräulein, dürfen wir singen?‘ Bejahe ich, so gibt M 22 den Ton an; oft wird auch längere Zeit über das zu singende Lied beraten, und dann singen die Mädels die Pause hindurch, falls sie von den Jungen nicht gestört werden, die meist harmlose Schelmereien ersinnen, um die Mädchen böse zu sehen. Machen sie es zu arg, so werde ich als Schiedsrichter angerufen; meistens einigen sie sich aber selber wieder.“

Recht anschaulich wird dieses kameradschaftliche und doch auch gegensätzliche Verhältnis zwischen den Knaben und Mädchen der Klasse 7 in den kleinen Aufsätzen mit dem Thema „Ein Klassenerlebnis“ geschildert. Da schreibt z. B. M 26:

„Wir waren mal im Walde und spielten Völkerball. Da haben wir oft verloren und die Knaben lachten uns aus. Aber einmal haben wir auch gewonnen und lachten die Knaben aus. Und ich sagte zu M 25, wir wollen nicht mehr mitspielen, wir wollen lieber Blumen pflücken. O ja! Und ich holte M 27

und M 16, und nun pflückten wir Blumen. Aber da kam K 7 und K 1 und sagte, wir sollen keine Blumen pflücken. Und wir gingen wieder rauf und spielten Völkerball. Aber wir kriegten noch welche in den Nacken. Aber wir spielten weiter, und wie wir das Spiel zu Ende hatten, da durften wir Blumen pflücken. Aber wir Mädchen machten uns aus Moos eine Stube und spielten Mutter und Kind.“

In den Aufsätzen der Knaben wird das Gegensätzliche trotz vorhandenem Gemeinsamkeitsgefühl noch stärker betont. So schreibt z. B. K 10: „Gestern haben wir Völkerball gespielt. Da haben die Mädal dreimal gewonnen. Da haben sie uns ausgelacht. Aber die haben gemogelt.“

Das Wirbewußtsein der Klassengemeinschaft wird hier sehr stark verdunkelt durch das Wirbewußtsein der Geschlechtergruppen. Wenn M 26 „wir“ sagt, so meint sie „wir Mädchen“, wie umgekehrt K 10 mit seinem „wir“ und „uns“ nur die Jungen meint. Daß auch in Kl 4 der Gegensatz zwischen Knaben und Mädchen ziemlich stark ausgebildet ist, scheint aus der Tatsache hervorzugehen, daß von den 12 Mädchen nur ein einziges (M 33) auch Knaben zum Führer gewünscht hat, und daß von den 26 Knaben sich nur fünf auch Mädchen zu Führern gewählt haben.

Daß aber trotz solchen Gegensatzes, der in den Verschiedenheiten der Geschlechter begründet liegt, eine lebendige Klassengemeinschaft möglich ist, das zeigt uns das Lebensbild von Kl 3, die ja auch eine gemischte Klasse ist. Und vielleicht darf behauptet werden, daß gerade durch diese Spannung zwischen den Geschlechtern das Gemeinschaftsleben erst recht vertieft und beseelt wird.

Vierter Abschnitt

Führertum

Als treibende Kräfte der Entwicklung treten nun in jeder Klassengemeinschaft einzelne Kinder auf, die innerhalb der Gruppen oder der Gesamtgemeinschaft über die anderen einen mehr oder weniger bestimmenden Einfluß ausüben. Solche Kinder nennen wir die *Führer* der Klasse. Rein theoretisch könnte man drei *Haupttypen* solcher Führer aufstellen: 1. den Führer, dessen Einfluß dahin wirkt, daß die Gemeinschaft sich mehr und mehr zur beseelten Gemeinschaft gestaltet. Er wächst gewissermaßen rein natürlich aus den Entwicklungsbedingungen der Gemeinschaft hervor als ihr Organ. Er macht sich nicht künstlich selbst. Wir wollen ihn den *natürlichen Führer* nennen. 2. den Führer, dessen Einfluß dahin wirkt, daß die Gemeinschaft sich mehr zur Massengemeinschaft entwickelt, die seinem Willen gehorcht. Er macht sich selbst und behauptet sich nur unter Anwendung einer offenen oder versteckten Gewalt. Wir wollen ihn den *gewaltsamen Führer* nennen. 3. den Führer, dessen Einfluß auf die Zerstörung der Gemeinschaft hinzielt, auf ihre Zerbröckelung in rein egozentrisch gerichtete Individuen.

In jeder Klassengemeinschaft können wir diese drei Typen mehr oder weniger rein ausgebildet vorfinden und zwar oft gleichzeitig nebeneinander wirkend. Sehen wir uns das Lebensbild der Klasse 3 an! In jeder Richtung führend ist nach dem Urteil der Lehrerin kein einzelnes Kind. Wie die Gruppenbildung hier labil ist, so auch das Führertum. In der einen Richtung führt das eine, in einer anderen Richtung das andere Kind. Jedes Glied der Gemeinschaft ist in gewissem Sinne gelegentlich auch führend. Wir wissen schon, daß diese Labilität auch des Führertums eng zusammenhängt mit der Durchführung des Arbeitsprinzips, durch die eben die in jedem

Kinde irgendwo schlummernden Führerqualitäten geweckt und entwickelt werden.

Trotz dieser hochgradigen Labilität ist aber doch auch andeutungsweise Dauerführertum vorhanden. Und da finden wir nun die oben genannten Typen. Als *natürliche* Führer wirken K 5 und M 21, und zwar wirken sie durchaus im Sinne der Stärkung des Gemeinschaftslebens. Ohne daß sie es beabsichtigen, haben sie auf die andern in vieler Beziehung Einfluß, wie z. B. aus den kleinen Aufsätzen „Ein Erlebnis“ hervorgeht. Ihre Ermahnung zur Ruhe hat in der Klasse Erfolg usw. Und daß es K 5 nicht auf Herrschaft über eine folgsame Masse, sondern auf Stärkung des Gemeinschaftslebens ankommt, bringt er in seinem Aufsatz ganz naiv zum Ausdruck: „Da kam Frl. F. schon wieder rein und sagte, wir wären hübsch artig gewesen. *Da freute ich mich.*“

Wie anders K 2: Er vertritt — nach seiner Veredelung durch das Gemeinschaftsleben allerdings nur noch andeutungsweise — den Typ des *gewaltsamen* Führers. Ln 3 sagt von ihm, er sei ursprünglich „rücksichtslos und herrschsüchtig“, er möchte sich „zum Beherrscher seiner Mitschüler“ machen. Während K 5 und M 21 durch überlegene Begabung ungewollt führen, so imponiert K 2 durch überlegene Körperkraft und Geschicklichkeit, die sich besonders im Turnen zeigt. Also der ursprünglichen Anlage nach ein Gewaltmensch, der sein Ich durchsetzen will. Aus den Aufsätzen von K 15 („du wirst angesagt“) und K 8 („da wurde K 2 böse“) erfahren wir, daß er mit Drohung und Gewalt gegen seine Kameraden vorgeht, um ihnen seinen Willen aufzuzwingen. Daß nun ein Kind mit solchen Anlagen im Laufe von zwei Jahren sich in der Klassengemeinschaft doch zu einem im ganzen hilfreichen, verträglichen, beliebten Kameraden entwickeln konnte, spricht sehr deutlich für die versittlichende Wirkung des Gemeinschaftslebens.

Wären in einer Klassengemeinschaft, die sich noch nicht zur beseelten Gemeinschaft entwickelt hat, keine natürlichen Führer, so wäre die Gefahr groß, daß aus der Gemeinschaft eine Massengemeinschaft würde, die blind dem Einflusse eines gewaltsamen Führers hingegeben wäre.

Daß auch der dritte Typ des Führertums in Kl 3 sich ganz schwach als bloße Zukunftsmöglichkeit andeutet, geht aus den Worten von Ln 3 hervor: „Würden aber Kinder wie K 1 oder

K 12 die Führung an sich reißen, so wäre das ein Herabdrücken des Niveaus. Es könnte auch zu einer Spaltung der Klasse führen.“ Ln 8 redet in bezug auf Kl 8 geradezu von „Führerinnen im schlechten Sinne“ (M 11, M 22, M 27, M 30, M 31, M 32). „Sie üben durch ihr ‚Wissen um manche Dinge‘ auf empfängliche Kinder einen schlechten Einfluß aus.“

Überblicken wir nun die einzelnen Klassen, wie sie im zweiten Abschnitt kurz skizziert sind, so finden wir, daß die Ausbildung des Führertums der Art der Gruppenbildung ziemlich analog verläuft. In Klassen, die nur wenige und starre Gruppen aufzeigen, finden wir nur wenige Führer genannt, z. B. in Kl 4 und Kl 6. In den Klassen, die relativ stark in Gruppen gegliedert sind, finden wir auch viele Führer genannt, z. B. in Kl 5. In den Klassen schließlich, die stark labile Gruppen aufweisen, finden wir auch ein stark labiles Führertum, z. B. in Kl 3.

Für eine Psychologie der Schulklasse muß es nun von großem Interesse sein festzustellen, aus welchen Motiven heraus die Klasse ihre Führer wählt oder duldet. Um dies zu erfahren, wurde den Kindern jeder Klasse die schon oben erwähnte Frage vorgelegt: „Wenn einer aus der Klasse euer Lehrer oder Führer sein sollte, wem möchtest du am liebsten gehorchen und warum? Und wem an zweiter Stelle und warum? Und wem an dritter Stelle und warum?“ Aus den Antworten der Kinder lassen sich nun die Motive zur Wahl des Führers entnehmen.

Ganz allgemein soll hier vorausgeschickt werden, daß fast in allen Klassen die Kinder in der Mehrzahl dieselben Kameraden sich zu Führern wünschten, die von dem Lehrer bzw. der Lehrerin der Klasse auch tatsächlich als führend beobachtet worden waren. Daraus geht doch hervor, daß sich im allgemeinen nur der als Führer behaupten kann, der die Mehrzahl der Klassenkameraden hinter sich hat.

Im einzelnen finden wir folgende Motive vor:

In Kl 1 hat L 1 seinen Jungen die Fragen einzeln vorgelegt und sich die mündlichen Antworten notiert. Da zeigte sich, daß die Jungen zwar die Frage: „Wer aus der Klasse ist dein bester Freund und warum“ beantworten und auch motivieren konnten. Die Frage nach dem Führertum wurde aber nur von wenigen verstanden und die Antwort von diesen wenigen auch

nur ganz unvollkommen motiviert. Das deutet doch wohl darauf hin, daß bei diesen Siebenjährigen, die dazu noch Landkinder sind, das Gemeinschaftserleben nur recht wenig entwickelt ist.

Auf einer höheren Stufe zeigen sich die siebenjährigen Mädchen aus Kl 2, die einer Stadtschule angehören. Sie verstehen die Frage nach dem Führertum durchaus und wissen ihre Antwort so zu motivieren, daß ein immerhin gut entwickeltes Verständnis für die Erfordernisse eines gesunden Gemeinschaftslebens hindurchleuchtet. Als *Motive* für die Wahl zur Führerin werden nämlich angegeben:

nettes, freundliches, hilfsbereites Wesen	in 28 Fällen
gemeinsamer Schulweg	„ 8 „
besondere Begabung	„ 5 „
Führereignung (kann gut aufpassen usw.)	„ 7 „

Als Führerinnen werden genannt: M 24 18 mal; M 6 17 mal; M 30 13 mal; M 15 10 mal; M 19 8 mal; M 4 7 mal; M 16 7 mal.

In Kl 3 wurden als Motive für die Wahl zur Führerin angegeben:

gute Begabung und gute Leistung	18 mal
ruhiges, freundliches, folgsames Wesen	15 „
gemeinsames Spiel	4 „
ästhetische Motive	3 „

Wenn man bedenkt, daß „gemeinsames Spiel“ doch letzten Endes auf verträgliches Wesen hinausläuft, so ergibt sich, daß die Klasse von ihren Führern ebenso sehr Verstandesbegabung als Charaktertüchtigkeit verlangt.

Als Führer werden genannt: K 2 11 mal; K 15 6 mal; K 6 6 mal; M 22 5 mal; M 21 5 mal; K 4 5 mal; K 5 4 mal.

Auffallend ist, daß der mehr gewaltsame Führer K 2 so viel öfter genannt wird, als der natürliche Führer K 5. Es ist vielleicht ein Hinweis darauf, daß der gewaltsame Führer, der nicht nur Bewunderung, sondern auch immer zugleich Furcht erregt, sich mehr ins Bewußtsein der Gemeinschaft drängt als der mit leisen, mehr geistigen Mitteln wirkende natürliche Führer. Daß — außer K 2 — alle genannten Führer ziemlich gleich oft gewünscht werden, ist eine Hindeutung auf die relative Labilität des Führertums in Kl 3, die das einseitige Dominieren einzelner soweit möglich verhindert.

In Kl 4 werden als Motive für die Wahl zum Führer angegeben:

Eignung zum Führer (können gut ordnen, aufpassen usw):	33 mal
nettes, freundliches Wesen	27 „
klug, schön, groß	10 „
gemeinsames Spiel, gemeinsamer Schulweg	9 „

Aus dieser Motivierung ergibt sich ein überraschend gutes Verständnis für die Erfordernisse, die zum Führertum nötig sind. Das fällt bei Kl 4 auf, die aus den oben angedeuteten Gründen auf einer relativ niedrigen Stufe des Gemeinschaftslebens zu stehen scheint. Wenn man aber von Ln 4 erfährt, daß die Kinder von der Lehrerin angehalten werden, sich ihre „Ordner“, d. h. ihre Führer, in einem gemeinsamen Akte selbst zu wählen, so wird das verhältnismäßig reife Verständnis für die zum Führertum notwendigen Qualitäten verständlich, insbesondere auch, daß auf spezielle Eignung zum Führer so stark geachtet wird. Die Kinder sind eben durch die Wahlen zum Ordner oft genötigt worden, über Eignung zum Führertum nachzudenken.

Als Führer werden genannt: M 14 10mal; M 32 8mal; K 21 8mal; K 8 7mal; M 13 7mal; K 6 6mal; K 23 6mal.

Dabei ist auffallend und für den Geist der Klasse als Gemeinschaft bezeichnend, daß am häufigsten ein Kind gewählt wird (M 14), die von der Lehrerin als ausgesprochenes *Durchschnittskind* bezeichnet wird, während K 4, der nach dem Urteil der Lehrerin, das durch ihre sonstigen Angaben bestätigt wird, sich infolge geistiger Regeamkeit und Überlegenheit sehr gut zum Führer geeignet ist, nur 4mal genannt wird. Die Klasse, die von der individuell beseelten Gemeinschaft noch recht weit entfernt ist, will sich lieber vom Durchschnitt als von der Elite führen lassen.

In Kl 5 werden als Motive für die Wahl zum Führer angegeben:

artig, bescheiden, fleißig, aufmerksam, ruhig,	
freundlich, nett, hilfsbereit	87mal
begabt	13 „

Die Klasse verlangt also von ihren Führern vor allem *moralische* Qualitäten, die der Gemeinschaft nützen, und erst in zweiter Linie Begabung, während noch die Achtjährigen von

Kl 3 die Begabung ebenso stark betonen wie die moralische Eignung. Sollte sich da eine Gesetzmäßigkeit andeuten? Etwa der Art: je älter und reifer die Kinder werden, desto mehr sehen sie bei ihren Führern auf den Charakter und nicht auf den Verstand?

Als Führerinnen werden genannt: M 35 25mal; M 11 24mal; M 20 24mal; M 19 13mal; M 28 6mal; M 27 4mal; M 33 4mal.

In Kl 6 werden als Motive für die Wahl zum Führer angegeben:

Eignung zum Führer	20mal
Geschicklichkeit, Kraft	25 „
guter Charakter	11 „
Intelligenz	3 „
heiteres Gemüt	3 „

Hier fällt wieder wie schon bei Kl 4 auf, daß besonderer Nachdruck auf *Eignung* zum Führer gelegt wird. Und wenn man bedenkt, daß Ln 6 bestrebt ist, alle im Arbeitsunterricht gegebenen Möglichkeiten auszunützen, durch die die Kinder zu gegenseitiger Hilfe und damit zu Führertum angeregt werden, so ist das ohne weiteres verständlich. Daß andererseits die Kinder sich unverhältnismäßig mehr durch körperliche Kraft und Geschicklichkeit imponieren lassen als durch geistige Überlegenheit, ist für den Geist der Klasse kennzeichnend, vielleicht auch ganz allgemein für das Alter.

Als Führer sind genannt: K 7 13mal; K 1 9mal; K 8 7mal; M 15 5mal; M 19 4mal.

In Kl 7 werden als Motive für die Wahl zum Führer angegeben:

Eignung zum Führer	27mal
nett, gut, verträglich (moralisch wertvoll)	29 „
begabt	17 „

Wieder werden Eignung und moralische Qualitäten in erster Linie, Begabung erst in zweiter Linie verlangt. Dabei ist für die zunehmende Reife von Bedeutung, daß von den gewählten Führern 11mal gesagt wird: sie verdienen Vertrauen.

Als Führer werden genannt: K 18 12mal; M 19 10mal; K 9 9mal; M 26 9mal; K 8 8mal; M 23 6mal; K 28 5mal.

In Kl 8 werden als Motive für die Wahl zum Führer angegeben:

bescheiden, freundlich, gefällig, gerecht usw.	17mal
Eignung (Führertalent)	3 „
Begabung	55 „

Von diesen zwölfjährigen Mädchen wird auffallender Weise von den Führerinnen vor allem *Begabung* verlangt, während die Forderung der moralischen und sonstigen Eignung stark zurücktritt.

Als Führerinnen werden genannt: M 28 26mal; M 4 18mal; M 10 15mal; M 3 4mal.

In Kl 9 werden als Motive für die Wahl zum Führer angegeben: gute Begabung und Leistung 27mal.

Moralische oder sonstige Eignung wird überhaupt nicht verlangt. Das hat hier seinen Grund darin, daß der Lehrer gefragt hat: „Welche sollen die Ersten sein?“ Die Schüler haben darin die Frage nach den leistungsfähigsten Kameraden auf dem Gebiete des Schulwissens gesehen. Vielleicht haben auch die Kinder der vorhergehenden Klasse die Frage ähnlich aufgefaßt und unter Führerin vor allem die im Unterricht voranschreitende Schülerin verstanden.

Als Führer (beste Schüler) werden genannt: K 11 10mal; K 12 10mal; K 1 9mal.

Die Klasse der Schwererziehbaren, die ja eine Anzahl unternormal begabter Schüler enthält, erinnert im ganzen an Kl 1. Die Kinder geben meistens keine Motive an; das bedeutet in den meisten Fällen wohl: sie verstehen den Begriff und die Bedeutung des Führertums noch nicht. Nur 2 Schüler verlangen Eignung, und 1 Schüler verlangt Begabung.

Als Führer werden genannt: K 14 15mal; K 4 12mal; K 18 19mal; K 9 5mal.

Vergleicht man die Motivierung der Wahl des Führers mit der Motivierung der Wahl der Freunde, so findet man im allgemeinen ein recht gutes Verständnis für den Unterschied der beiden Verhältnisse.

Während in Kl 1 nur 3 Schüler (von 20) ihre Wahl des Führers motivieren, finden wir bei 11 Schülern Angaben über die Motive ihrer Wahl des Freundes. Der Begriff der Freundschaft liegt ihnen also näher als der Begriff des Führertums. Aber noch ist die Motivierung dieser Freundschaften recht äußerlich: die Nähe der Wohnung, der gemeinsame Schulweg, das gemeinsame Spiel werden als Motive angegeben.

Das ist in Kl 2 bei siebenjährigen Mädchen schon recht anders. Als Motiv für die Freundschaft wird in 23 Fällen das nette, freundliche, gefällige, verträgliche Wesen der anderen angegeben, das sich auch im gemeinsamen Spiel äußert. Nur in 3 Fällen werden ästhetische Motive („niedlich“) genannt.

In Kl 3 werden als Motive für die Freundschaft genannt: gemeinsames Spiel 7mal; Begabung 4mal; ästhetische Motive („hübsch“) 3mal.

Also auch hier spielt die Verträglichkeit, die sich im gemeinsamen Spiel äußert und von ihm vorausgesetzt wird, die Hauptrolle, und auch hier wirken ästhetische Motive mit.

Ganz ähnlich liegen die Verhältnisse in Kl 4, nämlich: gemeinsamer Weg und gemeinsames Spiel 13mal; nettes, liebes Wesen 9mal; ästhetische Motive 2mal; Begabung 1mal; heiteres Gemüt 3mal.

In Kl 5 werden angegeben: freundliches, nettes Wesen 18mal; artig, ruhig, still, fleißig 9mal; gemeinsamer Weg 7mal.

Die Motivierung scheint also mit steigendem Alter auch auf dem Gebiete der Freundschaft im allgemeinen innerlicher zu werden.

In Kl 6 werden angegeben: verträglich (auch im Spiel) 9mal; gutes, nettes, freigebiges Wesen 9mal.

In Kl 7 finden wir folgende Motive: guter Charakter (freundlich, bescheiden usw.) 11mal; verträglich 7mal; lustig, witzig 4mal.

In Kl 8: freundlich, offen, verträglich, lustig 24mal; gemeinsamer Weg 4mal.

In Kl 9 haben alle Schüler bis auf 2 als Motiv der Freundschaft angegeben: verträgliches Wesen. Ein Schüler (K 8) sagt: „Ich bevorzuge keinen, ich habe alle gern“. Ein anderer (K 10) schreibt: „Bis auf K 1 habe ich alle gern.“

In Kl 10 werden auch für die Wahl zum Freunde nur von 2 Schülern Motive angegeben.

Aus der Zusammenstellung scheint sich zu ergeben, daß die Kinder mit steigendem Alter immer sicherer erkennen, daß *verträgliches Wesen* die Grundvoraussetzung für den Bestand der Freundschaft ist. Ihre Führer wählen sie aus anderen Motiven heraus. Für den *Freund* wollen sie vor allem *Liebe* fühlen können, für den *Führer* vor allem *Achtung*, die beim *natürlichen* Führer mit *Vertrauen* und *Liebe*, beim *gewalt-*

samen mit *Furcht* verbunden zu sein pflegt. Der Freund soll ihnen mehr *gleichen*, der Führer soll ihnen *überlegen* sein und darum „imponieren“.

Wenn man das am meisten zum Freunde begehrte Kind in jeder Klasse den *Klassenliebling* nennt, so ergibt sich, daß dieser Klassenliebling in manchen Klassen mit dem an erster Stelle zum Führer gewünschten Kinde zusammenfällt. Sehen wir uns die einzelnen Klassen an:

In Kl 1 wird K 18 vom Lehrer als *Klassenliebling* bezeichnet. Er ist begabt, fröhlich, geschickt, dabei der Kleinste der Klasse. Als *Führer* nennt L 1 K 20. Da er mehr den Typ des gewaltsamen Führers vertritt, wird er weniger geliebt als geachtet und gefürchtet.

In Kl 2 tritt uns M 24 sowohl als *Klassenliebling* als auch als *Führerin* entgegen, die an erster Stelle genannt wird. Sie gehört eben zum Typ des natürlichen Führers.

In Kl 3 läßt sich kein einzelnes Kind als Klassenliebling bezeichnen, wie ja auch das Führertum sich hier als labil erwies. K 2, der am häufigsten zum Führer begehrt wird, wird 4 mal als Freund genannt. Ebensooft wird M 22 zur Freundin begehrt, die andererseits viel weniger oft zur Führerin gewünscht wird.

In Kl 4 ist K 8 der Klassenliebling. Er ist begabt, freundlich, vergnügt, der Spaßmacher der Klasse. Zum Führer wird er erst an 4. Stelle begehrt.

An erster Stelle wird als Führerin genannt M 14, die nach dem Urteil der Lehrerin ein Durchschnittskind ist.

In Kl 5 ist M 35 sowohl der Klassenliebling als auch das an erster Stelle zur Führerin begehrte Kind. Zwei andere Schülerinnen (M 11 und M 20) werden zwar annähernd ebensooft zur Führerin, aber erheblich weniger oft zur Freundin begehrt.

In Kl 6 ist ein ausgesprochener Klassenliebling nicht zu nennen, was wohl wieder mit der größeren Labilität des Führertums in dieser Klasse parallel geht. Es scheint, als ob die innigere und mannigfaltigere Berührung, in die der Arbeitsunterricht die Kinder bringt, bei allen irgendwelche lebenswerte Seiten zur Geltung bringt, so daß eben viele Kinder geschätzt werden, z. B. K 7, K 8, M 15. Auch das höhere Alter scheint in dieser Richtung zu wirken. So läßt sich auch in Kl 7 und in Kl 8 ein ausgesprochener Klassenliebling nicht nennen.

Und in Kl 9 erklären zwei Schüler ausdrücklich, daß sie keinen bevorzugen (bis auf K 1).

Der ideale Fall, auf den vielleicht mit steigendem Alter die Entwicklung hinzielt, wäre zweifellos dann gegeben, wenn ein ausgesprochener Klassenliebling deshalb nicht vorhanden wäre, weil die Kinder in Anerkennung der Vorzüge jedes einzelnen sich gegenseitig schätzen und lieben.

Immerhin bleibt es ein günstiges Zeichen für das Gemeinschaftsgefühl der Kinder, wenn sie sich in der Sympathie zu einem bestimmten Kinde begegnen. Der Klassenliebling ist immer ein verbindendes Moment. Und wenn er zugleich der Führer der Klasse ist, so liegt seine Wirkung zweifellos in der Richtung auf die beseelte Gemeinschaft hin.

Von großer Wichtigkeit für eine Psychologie der Schulklasse ist nun weiterhin die Frage nach dem Werte der von der Klasse gewählten oder doch wenigstens geduldeten Führer. Von ihm aus ließe sich schließen auf das allgemeine Wertbeurteilungsvermögen der Klassengemeinschaft. Gehen wir daraufhin die einzelnen Klassen durch.

Führer in Kl 1: K 20: aktiv, lebhaft, begabt, körperlich stark, gewandt. K 17: schüchtern, still, begabt, freundlich.

Führer in Kl 2: M 6: intelligent, fleißig, sauber, gesund, kräftig, „will glänzen“, schauspielerisch begabt. M 30: intelligent, selbständig, fleißig, gesund, verständig, freundlich, ruhig.

Führer in Kl 3: K 2: begabt, kräftig, gewandt, früher rücksichtslos, jetzt freundlich, nachgiebig, verträglich.

Führer in Kl 4: M 14: fleißig, feinempfindend, lebhaft beim Spiel, sonst Durchschnittskind. M 32: hilfreich, ehrgeizig, empfindlich, Durchschnittskind.

Führer in Kl 5: M 35: ehrgeizig, fleißig, strebsam, begabt, gehorsam. M 11: ruhig, verständig, besonnen, fleißig, selbständig, begabt.

Führer in Kl 6: K 7: kräftig, liebevoll, begabt, gewandt, nachgiebig, gerecht, neidlos, religiös veranlagt. K 1: groß, kräftig, kindlich, frei, offen, gut begabt, gerecht, neidlos.

Führer in Kl 7: K 18: lebhaft, mittelbegabt, selbständig, vielleicht trotzig. M 19: lebhaft, freundlich, schelmisch, anregend, begabt, energisch, mutig.

Führer in Kl 8: M 28: begabt, regsam, bescheiden, fleißig,

gerecht, mitfühlend, artig. M 4: lebhaft, freundlich, begabt, fleißig, treu, zuverlässig, offen.

Führer in Kl 9: M 12: groß, kräftig, freundlich, still, fleißig, zuverlässig. M. 11: klein, zart, offen, freundlich, pflichteifrig, bescheiden, ruhig.

Führer in Kl 10: K 14: Nicht unbegabt, phantasievoll, Träumer, zeichnet gern. K 10: Gut begabt, wenig Selbstbewußtsein, empfindlich, trotzig.

Aus dieser Zusammenstellung ergibt sich doch recht deutlich, daß die Klasse ein recht sicheres Urteil über den Wert der Persönlichkeit der zum Führer erwählten Kameraden hat. Sie greift im allgemeinen mit sicherem Instinkte diejenigen heraus, die nach dem Urteile der Lehrpersonen geistig und moralisch betrachtet durchaus wertvolle Menschen sind. Sogar die Klasse der Schwererziehbaren weiß die relativ Geeignetsten herauszufinden. Dabei legt sie, wie wir schon bei der Betrachtung der Motive für die Wahl des Führers sahen, das größere Gewicht auf die moralischen Qualitäten, ohne allerdings die Begabung ganz zu übersehen. Daß einzelne Klassen, z. B. Kl 4, sich lieber von moralisch wertvollen Durchschnittskindern als von den moralisch und intellektuell Wertvollsten führen lassen, wird uns bei der Besprechung des Klassengeistes noch beschäftigen.

Es könnte nun freilich noch fraglich erscheinen, ob denn die Kinder ihre Kameraden im allgemeinen genau so charakterisieren wie die Lehrpersonen. Vielleicht sehen die Kinder z. B. der Klasse 2 die Schülerin M 6 in einem ganz anderen Lichte als die Lehrerin und wählen sie trotzdem zur Führerin. Um hier klar zu sehen, brauchen wir nur die Charakteristik von M 6 durch die Lehrerin zu vergleichen mit der Charakteristik der Kinder, wie sie sich aus der Motivierung ihrer Wahl zur Führerin ergibt. Stellen wir einige solche Charakteristiken zusammen:

Kl 2; M 6: *Urteil der Lehrerin*: intelligent, fleißig, sauber, gesund, kräftig, lebhaft, energisch, will glänzen.

Urteil der Klasse: nett, verträglich, kann gut aufpassen, kann gut befehlen, streng.

M 24: *Urteil der Lehrerin*: intelligent, bescheiden, ernst, still, sanft, treu, schüchtern, fleißig, eifrig, handgeschickt.

Urteil der Klasse: niedlich, nett, verträglich, freundlich, brav, gefällig, „die beste“, freigebig.

M 15: *Urteil der Lehrerin*: bescheiden, schüchtern, ruhig, geschickt, lenksam.

Urteil der Klasse: artig, nett, verträglich, nachgiebig.

Aus dieser Zusammenstellung, die beliebig vermehrt werden könnte, ergibt sich, daß das Urteil der Klasse im wesentlichen mit dem der Lehrerin übereinstimmt. Nur legt die Klasse den größeren Nachdruck auf die für das Gemeinschaftsleben bedeutsamen Charakterzüge. Vielleicht gehen wir nicht fehl, wenn wir sagen: Die Klasse hat im allgemeinen ein ebenso sicheres und begründetes Urteil über die Kameraden wie die in der Klasse wirkende Lehrperson. Und vielleicht dürfen wir hinzufügen: Sie hat ein sichereres und begründeteres Urteil als die für Menschenbeobachtung und -charakteristik nicht begabte oder nicht geschulte Lehrperson.

Freilich müssen wir immer bedenken, daß wir es bei unserer Untersuchung mit Lehrern und Lehrerinnen zu tun haben, die eine Auslese darstellen. Und da könnte es wohl mit ihrem Einflusse zusammenhängen, daß sich die Klassengemeinschaft im allgemeinen von solchen Kindern führen läßt, die auf das Gemeinschaftsleben einen günstigen, beseelenden Einfluß ausüben. Hat der Lehrer einen nur geringen oder gar einen schädlichen Einfluß auf die Klasse, so ließe sich sehr wohl denken, daß die Klasse sich von den minderwertigen Elementen führen läßt.

Da erhebt sich die Frage: Wie müßte der Lehrer am zweckmäßigsten vorgehen, um zu erreichen, daß möglichst alle in den Kindern vorhandenen Führerqualitäten geweckt und entwickelt werden? Und da finden wir am Leitfaden unserer Untersuchung die Antwort: Durch eine konsequente Durchführung des Arbeitsprinzips ist die beste Garantie für die Erreichung dieses Zieles gegeben. Ln 3 und Ln 6 haben über ihre Klassen in diesem Sinne berichtet. Und auch die nachstehenden Worte von Ln 8 weisen in diese Richtung: „Führerinnen im guten Sinne sind M 3, M 4, M 8, M 10, M 11, M 28. Alle Kinder erkennen neidlos die Überlegenheit dieser Kinder in den einzelnen Fächern an. Sie ordnen sich unter, wenn M 3 ihnen das Rechnen zeigt, wenn M 4 ihnen an der Nähmaschine behilflich ist; M 11 muß ihnen vorturnen. Sie verlangen die Zeichnungen von M 8 zu sehen. M 10 und M 28 müssen wiederholt ihre Gedichte auf-sagen und M 28 ihre Aufsätze vorlesen.“ Jeder führt dort, wo

er zu führen fähig ist. Die Schule der Autorität, die von den Kindern vor allem genaue Befolgung der Anweisungen des Lehrers verlangt, wird niemals Führer erziehen. Nur wo den Kindern Gelegenheit geboten wird, aus eigenem Antriebe zum Besten der Klassengemeinschaft ihre besondern Fähigkeiten wirksam werden zu lassen, wo jeder einmal Gelegenheit findet, als Helfer aufzutreten, da darf erwartet werden, daß in jedem Kinde ein Stück Führertum entwickelt wird, und daß in den besonders dazu Berufenen *das* Führertum sich entfaltet, auf das die Volksgemeinschaft rechnet.

Fünfter Abschnitt

Erscheinungen, die die Gemeinschaft gefährden

Schon bei der Besprechung der Gruppenbildung wurde darauf hingewiesen, daß in manchen Klassen die Neigung zum *Cliquenwesen* die Gemeinschaft beeinträchtigt. Die Clique ist eine mehr oder weniger umfangreiche Gruppe, die sich bewußt gegen die anderen Glieder der Gemeinschaft abzuschließen versucht. Meistens wird sie von der Einbildung beherrscht, die Glieder der Clique seien etwas Besseres als die anderen. Diese Einbildung kann sich gründen auf die bevorzugte Stellung der Eltern, auf besondere Begabung im allgemeinen oder in besonderen Fächern, auf besondere Interessen usw. So finden wir schon bei den Siebenjährigen die Neigung zur Cliquenbildung. L 1 erzählt, daß die beiden Kaufmannsöhne K 2 und K 19 das Streben zeigen, sich von den anderen abzusondern, und daß sie manche Kameraden „nicht anfassen“ mögen. Sie dünken sich dazu offenbar zu gut und zu sauber.

Bei den siebenjährigen Mädchen in K12 fanden wir das Cliquenwesen besonders stark ausgebildet. Die Gruppe der sozial Bevorzugten fühlt sich besser als die andern und schließt sich gegen sie ab. M 16, ein Mitglied dieser Clique, will mit M 5 und M 18 „nicht gehen“.

Die Klassengemeinschaft scheint sich aber durch diese sozial bevorzugte Stellung gewisser Eltern nicht allzusehr „imponieren“ zu lassen. Sie wählt sich zwar die meisten ihrer Führerinnen aus dieser Gruppe. Aber die Motivierung dieser Wahl zeigt, daß ihr nicht die gesellschaftliche Stellung der Eltern, sondern die persönliche Tüchtigkeit der Kinder Achtung abnötigt. In demselben Sinne ist auch die Tatsache zu deuten, daß die Klasse drei Kinder weder zur Freundin noch zur Führerin begehrt, deren Väter Akademiker, Künstler und Offiziere sind.

Noch deutlicher wird das in Kl 5. Hier tritt die 1. Gruppe als Clique auf mit einem besonderen Gruppenbewußtsein, das sich auf die bevorzugte Stellung der Eltern stützt. Obgleich die Klasse merkbar unter dem Einfluß dieser Gruppe steht, wählt sie sich ihre Führer aus anderen Gruppen. M 11 ist die Tochter eines Schuhmachers, M 20 ist uneheliches Kind. Die Klasse geht also in gewissem Sinne gegen diese Clique an.

In den übrigen von uns untersuchten Klassen ist über Cliquentum nichts berichtet worden, so daß wir zusammenfassend sagen können: soweit unsre Untersuchung reicht, hat sich das Cliquentum zu einer eigentlichen Gefahr für das Gemeinschaftsleben nicht entwickelt. Und es kann sich dort nicht entwickeln, wo für eine gesunde Labilität der Gruppenbildung gesorgt wird.

Auch auf die Gefahren des *Einzelgängertums* für das Gemeinschaftsleben ist schon hingewiesen worden, und wir konnten die Innigkeit des Verbundenheitsgefühls der einzelnen Klassen geradezu messen an der Zahl der Einzelgänger. Aber es darf nicht geglaubt werden, daß jeder Einzelgänger für die Gemeinschaft verloren oder gefährlich wäre. Wir müssen vielmehr die Gründe für solches Einzelgängertum berücksichtigen. Es gibt Kinder, die auf Grund einer an sich hochwertigen, aber komplizierten Eigenart von den Klassengenossen nicht verstanden werden. Sie finden deshalb auch keinen Anschluß und können doch einen starken, vielleicht wertvollen Einfluß auf das Gemeinschaftsleben ausüben. Zu solchen Kindern scheint z. B. M 36 aus Kl 5 zu gehören. Sie wird von der Lehrerin charakterisiert als ein sehr „interessantes, kompliziertes Kind mit überlegenem Blick“. „Manche Kinder wagen sich gar nicht an sie heran.“ Auch K 12 aus Kl 6 ist eine solche komplizierte Natur, die in der Gemeinschaft recht gedeihen kann. „Auf ihn hat die Klassengemeinschaft ungünstig gewirkt.“

Daß ein solcher Einzelgänger sogar zum Führer der Klasse werden kann, zeigt das Beispiel von M 6 in Kl 2. Sie fühlt sich den anderen überlegen und sagt von sich selbst: „Ich mag lieber allein gehen.“ Und doch wird sie wegen ihrer Führereignung („ist gerecht“, „ist streng“, „paßt gut auf“) in 17 Fällen zur Führerin gewählt, obgleich sie nach dem Urteil der Lehrerin drakonisch streng ist, wenn sie das Amt des Aufpassens versieht. Sie sucht auch ebenso drakonisch erzieherisch zu wirken, indem sie z. B. verhindert, daß jemand der sehr ungeschickten

und ängstlichen M 2 beim Mantelanziehen hilft. („Laß dir nicht helfen, das kannst du auch allein.“) Es gibt auch Einzelgänger aus einer gewissen, auf mangelndem Selbstvertrauen beruhenden Menschenscheu, so z. B. K 3 aus Kl 1, der als Muttersöhnchen verzärtelt wird. K 15 aus Kl 1 ist Einzelgänger aus Eigenbrödelei, K 14 aus Unbeholfenheit.

Für die Gemeinschaft gefährlich wird das Einzelgängertum besonders dann, wenn es auf Gründen beruht, die sich gegen das Gemeinschaftsleben richten, z. B. streitsüchtiges Wesen, Mißgunst, Selbstsucht usw. Es wird sich aber im weiteren Verlaufe noch belegen lassen, daß Kinder mit solcher Veranlagung zum Einzelgängertum weniger von sich aus als vielmehr durch die Klassengemeinschaft getrieben werden, die sich dadurch eben gegen gefährdende Einflüsse zu schützen versucht.

Eine Gefahr für das Gemeinschaftsleben kann auch der *Ehrgeiz* einzelner Kinder werden, wenn er nämlich nicht als Antrieb eines gesunden Wettewifers, sondern einer ungesunden Streberei wirkt. Daß der *Wettstreit* an sich für die Gemeinschaft von größtem Werte ist, zeigt sich auch bei unserer Untersuchung. In allen Klassen wirkt er als das belebende, die Kräfte steigernde Prinzip. Er zielt weniger darauf, daß die Leistung des einzelnen durch Belohnung oder Zensur als wertvoll anerkannt und vor den anderen ausgezeichnet wird, als daß der einzelne seine Kräfte voll entfaltet. Er will den Kampf als freies Kräftespiel nur um der besseren Leistung willen. Darum kann ein solcher Wettewifer auch im Gemeinschaftsleben der Klasse nicht entbehrt werden.

Ln 2 schildert z. B. den Verlauf einer Rechenstunde. Die Kinder brennen darauf, ihre Kräfte zu messen, verlangen für sich besonders schwierige Aufgaben, wollen durchaus ein Wettrechnen veranstalten. Natürlich will jede die Beste sein. Aber sie begnügt sich mit dem Bewußtsein: „Das hast du gekonnt.“ Und sie neidet es den anderen nicht, wenn sie auch Erfolg haben. Dieser Geist des Wettewifers reißt die einzelnen über sich selbst hinaus.

Ln 3 läßt möglichst selten feststellen, wer eine Aufgabe am besten gemacht hat. Sie läßt z. B. gute Niederschriften vor der Klasse vorlesen. Und dann rufen die zuhörenden Kinder: „O, ich will einmal zusehen, ob ich das auch kann.“ Das heißt einen gesunden Wettewifer wecken. Ln 4 bedauert, daß ihre

Klasse im ganzen etwas stumpf sei, weil der belebende Wettstreit fehle. Ln 8 erklärt: „Ich unterstütze den Wettstreit, denn er erhöht die Leistungen.“ Soweit also der Ehrgeiz als Antrieb zu solchem Wettstreit wirkt, ist er für das Gemeinschaftsleben von großem Werte.

Nun hat aber jede Klassengemeinschaft auch Glieder in sich, die die bessere Leistung nur um der äußeren Anerkennung willen erstreben. Sie wollen nicht nur die besten *sein*, sondern auch sichtbar als solche *gelten*. Sie erstreben für sich ein Hervorgehobenwerden vor den anderen. Und das ist eine Gefahr für die Innigkeit des Zusammengehörigkeitsgefühls. Diese ungesund ehrgeizigen Kinder suchen mit allen, auch mit durchaus unkameradschaftlichen Mitteln hervorstechende Leistungen oder wenigstens Anerkennung zu erzielen. Sie hüten sich z. B., Vorteile, die sie bei der Durchführung von Aufgaben benützen, den andern mitzuteilen. Ja, sie freuen sich, wenn die Leistung den anderen nicht gelingt. Wo ein gesunder Wettstreit herrscht, da kann auch der für das Gemeinschaftsleben so wichtige Geist der gegenseitigen Hilfe gedeihen. Wo aber der ungesunde Ehrgeiz nach Anerkennung giert, da wuchert der Geist der Selbstsucht, des Mißtrauens, der Mißgunst.

In fast allen der von uns untersuchten Klassen wird von solchen Ehrgeizigen berichtet, die den Gemeinschaftsgeist gefährden. So stehen z. B. in Kl 1 die Knaben K 19, K 12, K 9 in einem Wettstreit, der oft in feindseligen Streit ausartet. In Kl 2 gehören M 1, M 6 und M 37 zu den in mancher Hinsicht ungesund Ehrgeizigen, und die Lehrerin sieht sich veranlaßt, im Interesse des Gemeinschaftslebens diesen Ehrgeiz zu dämpfen, denn sie erkennt, daß er zu „Streberei, Mißgunst und Schadenfreude“ führt.

In Kl 5 wird eine ganze Gruppe (Gruppe 2) von der Lehrerin als die „Gruppe der Ehrgeizigen“ bezeichnet. Aber hier ist wohl der gesunde Ehrgeiz gemeint. Denn Ln 5 bezeichnet dieselben Kinder auch als die Gruppe der Charakervollen, Stillen. In Kl 6 wird von der Lehrerin über den Wettstreit zwischen den Knaben und den Mädchen berichtet, der sich auf den verschiedensten Gebieten zeigt: im Spiel, im Deklamieren, im Rechnen (z. B. Wettrechnen zwischen K 1 und M 15). Und wir haben bei Besprechung der Gruppenbildung schon gehört, wie in dieser Klasse solcher Wettstreit, namentlich beim Spiel,

oft an die Grenze des feindseligen, gegensätzlichen Streites führt, der das Gemeinschaftsleben bedroht.

Im Gefolge solchen Ehrgeizes zeigt sich ein ungesundes *Strebertum*. Es zeugt von einem recht gesunden Instinkt für die Erfordernisse eines starken Gemeinschaftslebens, daß in der Schülersprache das Wort „Streber“ ganz besonders verpönt ist. Die Kinder verstehen darunter solche Schüler, die mit allen erlaubten und oft auch unerlaubten Mitteln um die Anerkennung ihrer Leistungen durch den Lehrer buhlen. Der „Streber“ ist ein unkameradschaftlich fühlender Egoist. Um einer besseren Zensur willen läßt er seinen besten Freund im Stich. Er hilft nicht, sagt nicht vor, läßt nicht von sich absehen — er schielt nur nach der Anerkennung des Lehrers. Alle die Kinder der von uns untersuchten Klassen, die als ungesund ehrgeizig bezeichnet wurden, sind zugleich auch als solche Streber charakterisiert worden.

Noch häßlicher vielleicht und noch bedenklicher für das Gemeinschaftsleben ist das *Angebertum*. In allen Klassen gibt es Kinder, die kein Bedenken fühlen, ihre Kameraden bei jeder Gelegenheit vor dem Lehrer zu verklagen. Solche „Petzer“ haben sicherlich ein nur ganz schwach ausgebildetes Gemeinschaftsgefühl. Sie zielen mit ihrer Angeberei vielfach gar nicht darauf, sich selbst zu schützen, sondern ihre Kameraden bestraft zu sehen. Es ist klar, wenn in einer Klasse eine solche Gesinnung weit verbreitet wäre, so wäre ein echtes Gemeinschaftsleben gar nicht möglich. Darum gehen auch alle Lehrer und Lehrerinnen der von uns untersuchten Klassen mit allen Mitteln gegen diese schädliche Angeberei vor. Wie man das machen kann, läßt sich aus den folgenden Angaben von Ln 5 ersehen: „Ich schnitt das Thema ‚Petzen‘ an. Schon in Klasse 7 hatte mir M 33 ein Schild (vom Bruder gefertigt) mitgebracht, auf dem ‚Petzer‘ stand. Und wir zeigten nur auf das Schild, wenn jemand ‚petzte‘. Nun fragte ich: ‚Ja, soll denn *nie* etwas angesagt werden?‘ M 33: Eine ganz gute Schülerin dürfe ansagen. — M 19: Wenn etwas ganz Schlimmes wäre, dann. — Lehrerin: Was meinst du unter Schlimmem? — M 19: Kratzen, beißen, kneifen. — M 8: Dann auch noch nicht. — M 43: Man soll lieber auf sich selber passen als ansagen. — M 3: Wenn ein Kind z. B. unter dem Tisch ‚fummelt‘, soll man leise sagen: ‚Laß es.‘ — Dann versuchte ich, die

Kinder dahin zu bringen, daß sie selber wissen müßten, ob sie eine Sache melden sollten oder nicht. Im allgemeinen ‚petzen‘ meine Kinder nicht. Sie sind von mir angespornt worden, es leise, ordentlich und freundlich den Mitschülerinnen selbst zu sagen und auch zu wiederholen, und wenn das Kind nicht hört, sich dann erst zu beklagen. Und dann versuche ich noch, daß die Betreffenden sich einigen. Oft gucke ich auch ruhig zu, die Sache ordnet sich meistens schneller und besser, als wenn ich etwas dazu sage.“

Über solche, das Gemeinschaftsleben gefährdende Angeberei wird in den meisten der von uns untersuchten Klassen geklagt. In Kl 1 gehört K 1 zu den „Petzern“, in Kl 2 M 37. So schreibt Ln 2: „In der Klasse hat sich jetzt leider eine unangenehme Angeberei herausgebildet, die ich nach Kräften auszurotten versuche. Es mag gut möglich sein, daß M 37 das Beispiel dazu gegeben hat.“ Und sogar mit den zwölfjährigen Mädchen in Kl 8 ist Ln 8 in dieser Hinsicht nicht ganz zufrieden: „Angaben haben sie sich abgewöhnt, aber wird eine Schülerin bei einer Sache ertappt und bestraft, und eine andere hat dasselbe getan, so wird dieselbe unfehlbar angegeben.“ Wie anders sich in dieser Beziehung die dreizehnjährigen Knaben in Kl 9 benehmen, werden wir an anderer Stelle hören.

Am gefährlichsten für das Gemeinschaftsleben ist nun ohne Zweifel die *Streitsucht*. Statt die Klassenglieder immer inniger miteinander zur beseelten Gemeinschaft zu verbinden, sucht sie sie voneinander zu trennen. Bei den verschiedensten Gelegenheiten zeigt sich diese die Gemeinschaft hemmende Wirkung. Da hat sich eine Klasse zu friedlichem Spiel zusammengefunden, aber ein oder zwei Streithämmel wissen die Einigkeit bald zu zerstören. Da soll eine gemeinsame Klassenunternehmung geplant werden; aber an der Hartnäckigkeit einiger Streithähne, die immer nur ihren Kopf durchsetzen und sich niemals anderen unterordnen wollen, muß sie scheitern.

Ein solcher typischer Streithammel ist M 16 in Kl 5. Bei jeder gemeinsamen Unternehmung wirkt sie als Störenfried. Auf einem Ausflug hat sie sogar M 36 verhaufen. „Sie wagt sich an alle.“ Im Bericht über einen Ausflug sagt Ln 5: „M 16 hatte wie immer oft Streit.“ In ihrem Aufsatz „Ein Klassen-erlebnis“ berichtet M 33 über eine kleine Festlichkeit in der Klasse und fügt hinzu: „Frl. F. hat meistens M 16 aufgerufen.“

Also sogar bei solchen Gelegenheiten sucht sie zu stören und Unfrieden zu stiften. Und ihre Wirkung ist umso bedenklicher, als sie auch andere Kinder ansteckt, z. B. M 23, M 41 und M 9.

Die Klasse sucht sich gegen sie zu schützen. Die Lehrerin berichtet: „Einige Kinder haben ‚einträchtig‘ auf ein Schild gedruckt, und das mußte M 16 oft lesen.“ Und warum wird wohl M 16 zu den Einzelgängerinnen gehören? Doch offenbar deshalb, weil die Klasse sie aus ihrer Gemeinschaft ausschließt. Über diese Selbsthilfe werden wir noch mehr hören.

Wenn wir bedenken, daß wohl in allen Schulklassen diese die Gemeinschaft gefährdenden Erscheinungen mehr oder weniger stark auftreten, so müssen wir uns fragen, ob nicht vielleicht die Schule selbst zum Teil daran schuld ist. Tut sie wirklich alles, um zu vermeiden, daß sich in den Kindern ungesunder Ehrgeiz, Strebertum und damit zugleich Neid, Mißgunst, Angebertum usw. entwickeln? Schätzt sie die seelische Wirkung ihrer Einrichtungen auf die Kinder in allen Punkten richtig ein? Diese Frage kann man unmöglich bejahen.

Da sind zunächst die *Klassenämter*. Nehmen wir den in der Praxis wohl am häufigsten vorkommenden Fall: Der Lehrer ernennt die Kinder, die ihm am geeignetsten erscheinen, zu Verwaltern der betreffenden Ämter, z. B. zum Amte des Aufpassens, des Kreideholens, des Schrankschließens usw. Wie wirkt eine solche Einrichtung auf die Kinder? Muß sie nicht ein ungesundes Strebertum züchten und in den nicht ernannten Kindern Neid und Mißgunst erwecken? In den von uns untersuchten Klassen sind vorübergehend solche Ämter in Kl 2 von Ln 2 verteilt worden, z. B. das Amt des Aufpassens an M 6. Dabei hat Ln 2 in M 6 zweifellos die zum Aufpassen Geeignetste getroffen, denn M 6 wird ja von ihren Kameradinnen (in 17 Fällen) selbst als zum Aufpassen, bzw. Führen geeignet genannt. Aber es ist doch auffallend, daß M 6 von so wenigen zur Freundin begehrt wird. Das Amt des Aufpassens hat sie in der Klasse zwar gefürchtet, aber nicht beliebt gemacht. Und so besteht in allen ähnlichen Fällen, in denen die Kinder vom Lehrer zu Ämtern ernannt werden, die Gefahr, daß sie Neid, Mißgunst und Abneigung erwecken.

In den meisten der von uns untersuchten Klassen sind — in Würdigung der eben bezeichneten gefährlichen Wirkungen — feste Klassenämter überhaupt nicht vorhanden. Ln 3 berichtet

ja (siehe 1. Abschnitt) ausführlich, wie sie es macht, um Streberei, Neid und Mißgunst auszuschließen. Und ähnlich wird in den andern Klassen verfahren. In Kl 4 und Kl 7 wählen die Kinder ihre Ordner selbst. Auch gegen ein solches Verfahren wird man nichts einwenden können. Denn dadurch wird in der Regel ein gesunder Wettstreit, nicht aber ein nach dem Lehrer schielendes Strebertum geweckt werden.

Viel gefährlicher noch als die Klassenämter scheinen die *Zensuren* zu wirken. Der Verfasser hat über diesen Punkt ausführlich in seinem Buche „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“ auf Grund eines umfassenden Belegmaterials gehandelt und möchte sich hier nicht wiederholen. Die Lehrer und Lehrerinnen der von uns untersuchten Klassen teilen auf Grund ihrer Erfahrungen diese Ansicht und haben deshalb an die Lübecker Oberschulbehörde die folgende Eingabe befürwortet:

„Es ist anzustreben, daß die Lehrpersonen statt der üblichen Zensuren, in denen das Verhältnis der in den einzelnen Fächern erzielten kindlichen Leistungen zueinander zum Ausdruck kommen soll, kurze Charakteristiken geben, in denen mehr das Verhältnis der Leistung des Kindes im allgemeinen zu seiner Leistungsfähigkeit ausgedrückt wird.“

Aus dieser Stellungnahme heraus ist es verständlich, daß die Lehrer und Lehrerinnen der von uns untersuchten Klassen auf die Zensuren nicht das Gewicht legten, das ihnen von den Lehrern in der Regel sonst beigemessen wird, und daß sie aus diesem Grunde auch nicht so tiefgreifende Schädigungen des Gemeinschaftslebens durch das Zensurenwesen feststellen konnten. Immerhin finden sich in dem Beobachtungsmaterial doch recht bemerkenswerte Angaben vor. L 1 schreibt über Kl 1: „Zensuren haben keinen Einfluß (weil nämlich L 1 ihnen keine Bedeutung beimißt; siehe Lehrerbuch!), überhaupt spielen bessere oder schlechtere Schulleistungen im Leben der Kleinen eine untergeordnete Rolle. K 20 und K 3 messen ihnen zwar eine gewisse Bedeutung zu, aber auf die Klasse hat sich das nicht übertragen.“

Ln 2 schreibt über ihre Klasse: „Bei den Zensuren tun sich einige hervor wie z. B. M 37 und M 1, die es der kleinen M 36 vorhielten, daß sie sitzen bleiben würde. Bei M 37 wirkt jedes Lob (gute Zensur) so, daß sie vor lauter Freude ihre Leistung

mit den andern Arbeiten vergleicht und sich herausstreicht. Bei M 6 wird der Ehrgeiz durch die Zensuren angefacht.“ Interessant ist der Bericht von Ln 3 (siehe 1. Abschnitt!), wie sie auf Wunsch der Kinder einmal die mündlichen Rechenleistungen zensiert, damit aber sehr bald aufgehört hat, ebenso wie mit der Belohnung guter Leistungen im Lesen durch Bilder, weil sie aus der Gier der Kinder erkannte: „Da ziehst du einen Ehrgeiz groß, der entschieden nicht der richtige ist.“

In K1 4 und K1 7 wurden, der obigen Anregung entsprechend, überhaupt keine Zensuren gegeben. Ln 8 dagegen weiß über ihre Klasse folgendes zu berichten: „Mißgunst und Neid machen sich besonders bemerkbar, wenn Bücher mit Zensuren zurückgegeben werden. Sofort wird verglichen oder gefragt: ‚Was hast du?‘ Da sieht man Unzufriedenheit, Neid, Gekränktheit über eine nach ihrer Meinung ungerechte Zensur. Doch will ich nicht verschweigen, daß auch über manches Gesicht ein Freudenschein fliegt, wenn das gute Zeugnis entdeckt wird. Selten bleibt ein Kind ganz unberührt davon, und traurig ist es zu beobachten, wenn ein Kind sich bemüht hat und nun das schlechte Zeugnis sieht. Um dies zu mildern, schreibe ich gewöhnlich darunter: ‚Gut bemüht, aber fehlerhaft‘ oder ‚Die Arbeit genügt diesmal noch nicht.‘“ Also Ln 8 versucht im Sinne der obigen Anregung zu verfahren aus der Erkenntnis heraus, daß durch die Zensuren nicht nur das einzelne Kind, sondern auch — was uns hier angeht — das Gemeinschaftsgefühl gehemmt wird. Ln 8 hat auch ihre Klasse am letzten Schultag einen kleinen Aufsatz über den Empfang ihrer Zeugnisse schreiben lassen. Daraus sei folgendes mitgeteilt: M 1 charakterisiert die Wirkung der Zensuren auf die Kinder recht treffend mit den Worten: „Einige Kinder machten ein sehr böses Gesicht, und einige lachten, und einige Kinder weinten auch.“ M 14 schreibt: „Und viele Kinder regten sich darüber auf, daß ich im Rechnen eine 2—3 bekommen habe und sie eine 3.“ M 16 nennt die Zensurhefte mit Rücksicht darauf, daß ihre Betrachtung bei so vielen Kindern heftiges Weinen auslöst, „Bilderbücher mit Musik“. M 18 schreibt: „Einige Kinder sagten, daß sie ein besseres Zeugnis haben müßten.“ Spricht aus diesen Worten nicht deutlich genug die Gefahr, die aus dem Zensurenwesen für das Gemeinschaftsleben entspringt? Hier sollte die Schule eingreifen und von sich aus

dazu beitragen, zum mindesten durch Abschaffung der Klassenämter und der Zensuren, daß diese das Verbundenheitsgefühl beeinträchtigenden Erscheinungen zurückgedämmt werden.

Zum Glück erweist sich nun im allgemeinen die Klassengemeinschaft gesund und kräftig genug, um sich auch selbst zu helfen. Sie schließt nämlich diejenigen Elemente, die der Gemeinschaft gefährlich werden oder für sie gleichgültig sind, von sich aus. In fast jeder Klasse finden wir Kinder, die von der Allgemeinheit nicht beachtet oder gar gemieden werden. Und es wird nun für eine Psychologie der Schulklasse recht wichtig sein, zu untersuchen, aus welchen Motiven die Gemeinschaft einzelne ihrer Glieder ausschließt. Das können wir erfahren, wenn wir feststellen, was für Anlagen denn die Kinder aufweisen, die nicht beachtet oder gemieden werden. Welche Kinder dies in den einzelnen Klassen sind, erfahren wir sowohl aus den Beobachtungen des Lehrers als auch aus den Antworten der Kinder auf die Fragen nach Freundschaft und Führertum. Kinder, die von niemandem zum Freunde oder Führer begehrt werden, sind zum mindesten in der Klasse nicht beachtet. Und wieder zeigt sich, daß die Angaben der Kinder mit den Beobachtungen der Lehrer im allgemeinen völlig übereinstimmen, d. h. diejenigen Kinder, die nach den Beobachtungen des Lehrers von der Klasse gemieden werden, werden von niemandem zum Freunde oder Führer begehrt. Stellen wir also jetzt in den einzelnen Klassen die nicht beachteten bzw. gemiedenen Kinder zusammen und geben von jedem diejenigen Charakterzüge an, die diese Ausschließung aus der Gemeinschaft verständlich machen:

Kl 1: Gemieden wird K 7 (hat gestohlen); gehänselt wird K 1 (zwar gut begabt, aber zum Petzen geneigt); nicht beachtet werden: K 3 (gut begabt, aber verzärteltes Muttersöhnchen), K 10 (unbegabt, zu passiv), K 14 (unbegabt, unbeholfen), K 15 (unbegabt, schwerfällig, unselbständig).

Kl 2: Gemieden werden: M 18 (körperlich oft unsauber) und M 22 (hat gestohlen); nicht beachtet werden: M 2 (sehr oft fehlend, hochgradig unselbständig), M 13 (zurückgezogen), M 32 (ungeschickt, tolpatschig), M 33 (unbegabt, zu kindisch), M 34 (herrisch), M 36 (unverträglich).

Kl 3: Nicht sonderlich beachtet bzw. zeitweise abgelehnt werden: K 1 (schmutzig, ungeschickt, zänkisch, feige), K 10

(sucht keinen Anschluß), K 12 (schlechter Charakter), K 13 (lügt und betrügt), K 14 (stumpf, unbegabt, zurückgezogen), K 16 (hat betrogen), M 17 (mufflich, ungeschickt), M 19 (sehr unbegabt).

Kl 4: K 2 (weint leicht, streitsüchtig), K 20 (scheu, kommt nicht aus sich heraus), K 34 (mädchenhaft empfindlich), K 36 (krankhaft aufgeregt, „Floh“), K 38 (verschlossen).

Kl 5: M 2 (sitzen geblieben, unbegabt), M 6 (scheu, unbegabt), M 18 (scheu), M 24 (unbegabt), M 26 (schwer zugänglich), M 29 (unbegabt), M 43 (sitzen geblieben, unbegabt).

Kl 6: K 2 (unbegabt, rechthaberisch), K 3 (unbegabt, jähzornig, Schulschwänzer), M 17 (gelegentlich Ungeziefer).

Kl 7: K 4 (albern, umständlich), K 5 (unbegabt, träge), K 20 (albern und rüpelhaft), M 12 (unsauber, albern, läppisch), M 24 (weinerlich).

In Kl 8 und Kl 9 ist von den Lehrpersonen nicht beobachtet worden, daß bestimmte Kinder dauernd gemieden oder nicht beachtet werden. Finden wir doch — wie schon erwähnt — in Kl 9 von 2 Schülern die ausdrückliche Versicherung, daß sie keinen bevorzugen und keinen zurücksetzen. Auch für Kl 10 liegen keine entsprechenden Beobachtungen vor.

Überblicken wir die obige Zusammenstellung, so dürfen wir sagen: wieder zeigen die einzelnen Klassengemeinschaften ein überraschend sicheres Werturteil über die abzulehnenden Glieder. Sie schließen in der Regel solche von der Gemeinschaft aus, die ihrer Veranlagung und ihrem Verhalten nach für das Gemeinschaftsleben entweder gleichgültig oder schädlich sind.

Aber auch hier scheint sich eine Entwicklung in der Richtung anzudeuten, daß die Gemeinschaft, je mehr sie sich zur individuell beseelten Gemeinschaft entwickelt, um so weniger oft einzelne Glieder von sich auszuschließen braucht, weil durch das lebendige Zusammenwirken aller auch in den von Natur dem Gemeinschaftsleben widerstrebenden Gliedern schließlich doch Keime geweckt und entwickelt werden, die sie zu brauchbaren Gliedern der Gemeinschaft machen.

Sechster Abschnitt

Der objektive Klassengeist

Auf der Grundlage des die einzelnen Glieder zusammenschmelzenden Verbundenheitsgefühls, des Wirbewußtseins, bringt nun die Klassengemeinschaft seelische Erscheinungen hervor, die wir in ihrer Gesamtheit den *Klassengeist* nennen. Verdichten sich diese Erscheinungen zu geistigen Gebilden, die unabhängig von den einzelnen Trägern des Wirbewußtseins bestehen, wie z. B. Gewohnheiten, Sitten der Gemeinschaft, so nennen wir ihre Gesamtheit den *objektiven* Klassengeist. Sind dagegen diese Erscheinungen an die jeweiligen Glieder der Gemeinschaft gebunden, so heißt ihre Gesamtheit der *subjektive* Klassengeist. In jeder Schulklasse können wir beide Formen beobachten. Je inniger und stärker das Wirbewußtsein ausgebildet ist, desto deutlicher pflegen sie in die Erscheinung zu treten. Wir werden also, ehe wir an der Hand unseres Quellenmaterials in den untersuchten Klassen solchen Erscheinungen des Klassengeistes nachgehen, erst einen Blick auf die Ausbildung des *Wirbewußtseins* in den einzelnen Klassen werfen.

Daß bei den Siebenjährigen das Verbundenheitsgefühl noch nicht sehr stark entwickelt ist, bezeugen sowohl L 1 als auch Ln 2. Auch die große Zahl der Einzelgänger in diesen Klassen deutet darauf hin. Immerhin finden wir auch hier Äußerungen vor, aus denen ein deutliches Wirbewußtsein spricht. Kl 1 tritt geschlossen auf, wenn es gilt, die Mädchen der Parallelklasse zu necken. In Kl 2 sagt M 37: „Wir waren artig; Klasse A war unartig.“

Viel stärker ist dieses Wirbewußtsein in Kl 3 entwickelt. Es spricht nicht nur sehr deutlich aus den Berichten von Ln 3, sondern auch aus den Aufsätzen der Kinder. Wenn wir da z. B. lesen: „Wir brauchen keinen Lehrer“, so fühlen wir, welch starkes, stolzes Verbundenheitsgefühl dahinter steht.

Auch in den Aufsätzen der Kl 5 spricht sich dieses Gemeinsamkeitsbewußtsein sehr deutlich aus. Alle Kinder erzählen von dem, was sie als Klasse erlebt haben. Sie reden immer vom „Wir“. Und sie fühlen sich als selbständige Einheit gegenüber anderen Klassen, z. B. M 6: „Klasse 6 war viel leiser als *wir*.“ Dabei ist es interessant festzustellen, wie wichtig den Kindern dieses Zusammengehörigkeitsgefühl ist, in das sie auch die Lehrerin einbegreifen. Eine ganze Anzahl Mädchen bedauern in ihren Aufsätzen, in denen sie über eine Erkrankung ihrer Lehrerin und deren Vertretung durch eine fremde Lehrerin berichten, daß letztere ihre Namen nicht kennt. Die Kinder verlangen eben nach dem vollen Gefühl der Gemeinschaft auch mit der Lehrerin. M 11 schreibt: „Es war nicht so schön, wie Frl. R. hier war, *weil sie unsere Namen nicht kannte*.“ M 37 schreibt bedauernd: „Frl. R. hat immer Klasse 3 gesagt (statt Kl 5!).“ Und M 22 schreibt: „Ich dachte gestern: es ist doch besser, wenn man die Lehrerin kennen tut.“ Daß wir in dem Aufsatz von M 3, die von der Lehrerin als „zurückgezogen“ charakterisiert wird, außer dem „Wir“ auch den Ausdruck „die Kinder“ in der Bedeutung: „die Klasse“ finden, ist vielleicht aus der Zurückgezogenheit des Kindes zu erklären, die ein voll entwickeltes Wirbewußtsein nicht aufkommen läßt.

Auch aus den Aufsätzen der Kl 6 leuchtet ein starkes Wirbewußtsein hervor, das besonders naiv zum Ausdruck kommt bei M 28, die mit Stolz erzählt, wie ihre Schwester gesagt habe: „*Ihr* habt's aber gut.“ Und je höher wir in der Altersfolge der Klassen aufsteigen, desto selbstverständlicher wird der Ausdruck der Verbundenheit. So schreibt L 9 von seiner Klasse: „Das Gemeinschaftsgefühl äußert sich in der herzlichen Freude, wenn die Klasse über eine andere Klasse gesiegt hat: *Wir* sind nur Sitzengebliebene, können aber auch etwas, wenn *wir* uns bemühen.“

Aus dem von diesem Gefühl der Gemeinsamkeit beseelten Gemeinschaftsleben wachsen nun in den einzelnen Klassen *Gewohnheiten* hervor, an denen alle — auch die Neueintretenden — gemeinsam teilnehmen. Sie gehören zum objektiven Klassengeist. Schon bei den Siebenjährigen werden sie beobachtet. So berichtet L 1 von seiner Klasse: „Behält ein Schüler beim Betreten des Klassenzimmers die Mütze auf, so ruft regelmäßig die Klasse im Chor: ‚Spatzen gefangen.‘ Ist irgend etwas vorgefallen, so ruft die Klasse im Chor den Namen des betreffenden

Übeltäters in einem besondern, sich gleichbleibenden Tonfall und Rhythmus.“ Vielleicht hat der Lehrer selbst die erste Anregung dazu gegeben, und der Nachahmungstrieb der Kinder hat sie zu einer dauernd wiederholten Gewohnheit werden lassen. Nun führt sie ein von den einzelnen Gliedern unabhängiges Dasein. Sie ist zum Bestandteil des objektiven Geistes geworden. Hierher gehört auch die folgende Gewohnheit: „Beim Einpacken nach Schluß des Unterrichts fängt K 1 an zu singen, und die ganze Klasse fällt mit ein.“

Ähnliches berichtet Ln 2 über Kl 2. „Die Klasse hat merkwürdige Angewohnheiten. Wenn sie mir Blumensträuße schenkte, so mußte das betreffende Kind regelmäßig mehreren Kameradinnen zwei oder drei Blumen abgeben, und so wurde der ganze Strauß aufgeteilt. Jedes Kind oder vielmehr möglichst viele Kinder wollten die Freude haben, mir ein Blümlein zu überreichen.“ Das hat vielleicht ein Kind gelegentlich einmal getan. Nun hat der Nachahmungstrieb es ergriffen und zur Klassengewohnheit verdichtet. Auch über unangenehme Gewohnheiten weiß Ln 2 zu berichten, z. B. daß die Klasse immer wieder dazu neigt, beim Lesen halblaut mitzulesen und zu summen. Und es fällt der Lehrerin sehr schwer, diese Gewohnheit auszurotten.

Wie stark solche Gewohnheiten in Kl 3 hervortreten, können wir im 1. Abschnitt nachlesen. Die Klasse hat sich z. B. angewöhnt, an bestimmten Tagen sehr viel zu früh zur Schule zu kommen, um sich dann in ganz besonderer Weise die Zeit zu vertreiben. Und wie ergeht sie sich in gewohnheitsmäßig gebrauchten, offenbar von der Lehrerin übernommenen Redensarten! „Du hast schon wieder einen Buchstaben in die Tasche gesteckt.“ „Heute fahren wir mit dem Schnellzug“ usw.

Je mehr sich solche Gewohnheiten durch dauernde Übung befestigen, desto leichter verbinden sie sich im Bewußtsein der Gemeinschaft mit der Vorstellung, der bloße Brauch bedeute etwas Berechtigtes und Zweckmäßiges. Die Klassengewohnheit wird damit zur *Klassensitte*. So wird in mehreren der von uns untersuchten Klassen davon berichtet, daß die Gemeinschaft bestimmte *Feste*, insbesondere Weihnachten und die Geburtstage des Lehrers oder der Kameraden in besonderer Weise begehe. So hören wir von Ln 3 über die reizende Feier des Weihnachtsfestes, die die Kinder rein aus sich heraus gestalten.

So erfahren wir aus den Aufsätzen der Kinder aus Kl 5, wie sie regelmäßig eine Weihnachtsbescherung sich ausdenken und durchführen. M 40, die lange hatte fehlen müssen, wurde von der Klasse dazu eingeladen. Sie schreibt: „Kurz vor Weihnachten wurde ich von der Klasse eingeladen. Sie wollten einen Weihnachtsmarkt machen. Jedes Kind brachte was mit usw.“ Und auch in Kl 6 berichtet die Lehrerin von den regelmäßigen Oster- und Weihnachtsfeiern, auf die die Klasse das größte Gewicht legt, was auch aus den Aufsätzen der Kinder sehr deutlich hervorgeht.

Sehr anschaulich beschreibt Ln 8, wie ihre Klasse ganz gegen den Willen der Lehrerin an der Feier ihres Geburtstages festhält. Es ist ihr unmöglich, gegen diese Sitte anzugehen, denn alle Kinder wissen sich in dem Gedanken solidarisch: „Das muß so sein.“ Ln 8 schreibt: „Ein zweites Fest — (das erste ist das Weihnachtsfest) — ist mein Geburtstag — leider. Das Wissen um diesen Tag vererbt sich von Mutter auf Kind, und vielleicht noch weiter. Denn ich bin über 30 Jahre an derselben Schule. Schon Wochen vorher sage ich den Kindern, daß es streng verboten ist, einer Lehrkraft irgendetwas mitzubringen. Sie sehen mich ernst an, und ich denke: diesmal hat es gefruchtet. Komme ich dann an dem bewußten Tage in die Klasse, so ist es mäuschenstill, und ein geschmückter Tisch steht vor dem Pult. Ich will schelten, aber wenn ich dann in die erwartungsvollen, leuchtenden Gesichter sehe, bin ich entwaffnet. Dies ist der einzige Fall, wo die Klasse als Ganzes mir solidarisch einfach den Gehorsam verweigert.“

Wie sich derselbe Vorgang im Bewußtsein der Klasse spiegelt, läßt sich z. B. aus dem Aufsatz von M 9 ersehen. Sie schreibt: „Als Frl. T. Geburtstag hatte, machten wir ihr eine große Freude. Denn am Morgen brachten fast alle Kinder einen Blumenstrauß mit. Der ganze Tisch war voller schöner Blumen. Auf dem Pult standen auch noch Blumen. M 5 brachte Frl. T. eine Tafel Schokolade mit; die kam zwischen die Blumen. Dann schrieb M 30 einen herzlichen Glückwunsch an die Tafel. Aber es war ihr noch nicht recht gelungen, da kam Herr H. und schrieb es noch einmal an die Tafel. Wir alle warteten auf Frl. T. mit Freuden, um sie beglückwünschen zu können. O wie staunte Frl. T.! Aber gleich fragte sie, ob die Blumen auch alle aus dem Garten wären. Wir alle antworteten: ja!“

Auch in Kl 9 besteht diese Sitte der Geburtstagsfeiern. L 9 berichtet hierüber: „Besonders gedenken wir der Geburtstage. Morgens beim Eintritt wird mir gleich mitgeteilt: ‚N. hat Geburtstag.‘ Es folgt die Beglückwünschung seitens des Lehrers und der Klasse. Nun heißt es: ‚Heute herrscht hier Geburtstagswetter!‘ Das darf durch keinen Tadel, kein Versehen, kein Verfehlen getrübt werden. Parole: Höchstleistung!“

Verbindet sich nun mit solchen regelmäßigen Verhaltensweisen im Bewußtsein der Klassengemeinschaft die Vorstellung, ein solches Handeln werde als Pflicht von ihr gefordert, so reden wir von *Klassenmoral*. Jede Klasse hat, mehr oder weniger deutlich und umfassend ausgebildet, ihre bestimmte Moral. Und es hängt wesentlich von dem moralischen Werte der führenden Kinder bzw. von dem Entwicklungsstand der Gemeinschaft (ob Massengemeinschaft oder beseelte Gemeinschaft) ab, ob diese Moral mit derjenigen der Gesellschaft der Erwachsenen übereinstimmt oder nicht. Daß sich in den von uns untersuchten Klassen fast durchweg ein durchaus positiv gerichtetes Wertstreben geltend macht — vielleicht infolge des Einflusses ihrer Lehrer und Lehrerinnen — haben wir schon aus der Wahl ihrer Führer und Lieblinge und aus Art der von der Klassengemeinschaft gemiedenen bzw. nicht beachteten Kinder ersehen. Wir werden uns also nicht wundern dürfen, wenn wir in unserem Quellenmaterial fast nur Belege für eine gesunde Klassenmoral finden. Das wird uns natürlich nicht dazu verleiten dürfen ganz allgemein zu behaupten: in den Schulklassen wäre im Durchschnitt eine relativ hohe Moral ausgebildet. Wo vielmehr z. B. — vielleicht infolge einer ungesunden Anstachelung des Ehrgeizes durch die Zensuren — Strebertum, Neid, Mißgunst, Mißtrauen, Schadenfreude usw. das Verhältnis der Kinder untereinander trüben, oder wo die Klasse sich geschlossen gegen den Lehrer und die Schule wendet, da wird die Klassenmoral auf einer niedrigen Stufe stehen und manches vorschreiben (z. B. Mogelei usw.), was von der Moral der Kulturgesellschaft der Erwachsenen als unmoralisch verworfen wird.

So zeigt schon Kl 1 eine recht gesunde Klassenmoral, wie sich aus folgenden Angaben ihres Lehrers ergibt: In der Klasse ist Angeberei verpönt. K 1, der hin und wieder dazu neigt, wird deswegen von der Klasse gehänselt. — „Die Klasse ist

über andauernde Faulheit (z. B. des neueingetretenen K 21) empört.“ „Die Klasse rückt von K 21 ab.“ — „Stark ausgeprägt ist die Hilfsbereitschaft in der Klasse. Sie äußert sich z. B. im Aushelfen mit Federn, im Suchenhelfen nach Verlorenem, im Helfen beim Anziehen, im Helfen beim Unterricht, im Vorsagen.“ Der letztere Punkt — das Vorsagen — zeigt, daß diese Klassenmoral nicht in jeder Hinsicht mit der Moral der Erwachsenen übereinstimmt. Auch zarte Rücksichtnahme auf den Lehrer zeigt die Klasse. L 1 schreibt: „Als ich mich einmal körperlich sehr elend fühlte und ihnen sagte, sie möchten jetzt einmal recht leise sein, erlebte ich zu meiner größten Freude, daß sich die Klasse bewunderungswürdig den ganzen Morgen zusammennahm.“

Ganz ähnlich berichtet Ln 2, daß in ihrer Klasse eine starke Abscheu besteht gegen Vorsagen, Lüge, Diebstahl. Ln 2 schreibt: „Über Vorsagerei ärgern sie sich selber. Ein gutes Beispiel gibt M 30, die dann die vorgesagte Antwort nicht nachspricht, sondern um eine neue Aufgabe bittet.“ „Wenn ein Kind bei Schelte lacht, so empört es die Klasse.“ — M 22, die die Lehrerin bestohlen hat, wird von der Klasse gemieden. — Als ein Kind (M 36), das auf der Sonnenseite des Klassenraumes saß, sich erbot, mit einem Kinde auf der Schattenseite zu tauschen, „wirkte dies Beispiel auf die Klasse, denn nun wollen die andern auch Rücksicht nehmen“. Gegenüber der sehr schwächlichen und krankhaft ungeschickten M 2 zeigt die Klasse eine rührende Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft. Und besonders in dem Verhalten gegenüber der ärmsten Schülerin (M 18) der Klasse kommt der gute, moralische Geist der Klasse recht deutlich zum Ausdruck. Man muß dabei im Auge behalten, daß M 18 körperlich oft unsauber ist und aus diesem Grunde von der Klasse im allgemeinen gemieden wird. Ln 2 schreibt: „M 18, das ärmste Kind, hatte zufällig von ihrem Geburtstag Erwähnung getan. Am nächsten Tag brachten ihr mehrere Kameradinnen Kleidungsstücke, Bilderbücher und Kleinigkeiten mit. Das Beispiel wirkte: Auf einmal schenkten viele andere ihr, was sie gerade an Oblaten oder Bildchen zufällig bei sich hatten. Da natürlich die ganze Klasse gern die Geschenke alle ausgebreitet sehen wollte, holten zwei schnell unsern Tisch aus der Ecke und fingen an, die Sachen aufzubauen usw.“ Und als Beweis für die große Suggestibilität der Kinder, die durch ein

Beispiel rasch zur Nachahmung angeregt werden, fügt Ln 2 ihrem Berichte hinzu: „Natürlich gab es am nächsten Tage noch mehr Märchenbücher, Haarschleifen und Kleidungsstücke.“

Daß in Kl 3 der moralische Geist auf einer besonders erfreulichen Höhe steht, zeigt uns das im 1. Abschnitt gebotene Lebensbild der Klasse recht deutlich. Und hier wird sehr hell ins Licht gerückt, daß diese Klassenmoral nicht nur von der Gemeinschaft geformt ist, sondern daß auch die Gemeinschaft von ihr geformt wird. Es ist doch fast erstaunlich zu sehen, wie dieser moralische Klassengeist auf die einzelnen Glieder der Gemeinschaft erzieherisch wirkt. Ein Kind wird von der Lehrerin bei einer Betrugerei ertappt. Helle Empörung der Klasse: „Pfui, Erich, du hast kein gutes Herz.“ „Du kommst in die Hölle.“ „So etwas hätte der Herr Jesus nicht getan.“ Und die Klasse bittet die Lehrerin, den Sünder allein zu setzen, und eine Zeitlang will niemand mit ihm gehen. Sobald er aber Besserung zeigt, wird er von der Klasse wieder in die Gemeinschaft aufgenommen. — Ein anderer Junge (K 16) zeigt eine dauernde Faulheit, macht wiederholt seine Rechenaufgaben nicht. Die Klasse ist empört und nimmt die Angelegenheit in ihre Hände. Vor Beginn des Unterrichts paßt sie K 16 auf, schnallt ihm den Ränzel ab und sieht nach, ob er gerechnet hat oder nicht. Diese Kontrolle der Klasse wirkt: K 16 arbeitet seitdem mit größtem Fleiße. Der moralische Geist der Klasse hat ihn erzogen. — Ein Kind (K 10) bekommt von seiner Mutter kein Geld für die Theatervorstellung, die die Klasse besuchen will. Da sammelt die Klasse für ihn, und K 10 nimmt an der Vorstellung teil. — Der Vater eines Klassenkameraden ist gestorben: die Klasse zeigt zarteste Rücksichtnahme. — Und wie lebendig in der Klasse der Geist der gegenseitigen Hilfe wirkt, auch im Unterricht, das haben wir schon an anderer Stelle hervorgehoben. Und wir wissen, wodurch sich dieser so auffallend gesunde moralische Geist in der Klasse erklären läßt: Die Durchführung des Arbeitsprinzips, die in dieser relativ kleinen Gemeinschaft besonders gut möglich ist, hat die Individuen in die lebendige Wechselwirkung gebracht, in der unter der Leitung einer berufenen Erzieherpersönlichkeit die wertvollen Anlagen, das Wertstreben der Kinder sich aneinander und durcheinander entwickeln können.

Auch Kl 5 zeigt eine gesunde Klassenmoral, die zum Er-

ziehungsfaktor für die einzelnen wird. Wir hörten schon davon, wie sich die Klasse zu schützen versucht gegen die gemeinschaftfeindliche *Petzerei*. Sie hat ein Schild gemacht mit der Aufschrift „Petzer“. In ganz derselben Weise sucht sie gegen die *Streitsucht* vorzugehen, insbesondere gegen M 16. „Die Klasse hat ‚einträchtig‘ auf ein Schild gedruckt. Das mußte M 16 oft lesen.“ Die Klasse hat in M 35 ein Ideal, dem sie nachstrebt und dessen Vorzüge sie neidlos anerkennt. Die Wendung: „So wie M 35!“ wird in der Klasse oft gehört. Sie ordnet sich auch gern M 29 unter, wenn diese mit Erlaubnis der Lehrerin für die Leistungen der Kinder Zensuren gibt. Sie vertraut auf die Gerechtigkeit von M 29, die überhaupt von der Klasse ähnlich wie M 35 „als Muster“ anerkannt wird. Diese wertvolle Anlage zur *Selbstkritik* finden wir auch in den Aufsätzen der Kinder wieder. M 14: „Heute war es ein bißchen zu laut.“ M 28: „Zuerst waren wir ganz artig; aber an anderen Tagen waren wir nicht so artig.“ M 6: „Klasse 6 war viel leiser als wir.“ Und M 33 erklärt ganz naiv mit Rücksicht auf ein Geschenk, das die Klasse von ihrer Lehrerin erhielt: „Ich dachte, wir hatten es aus Fleiß gekriegt, aber Frl. F. tat es aus Freundlichkeit.“ — Als die Klasse von der schweren Krankheit des Vaters von M 3 erfährt, da schreibt sie ihm einen freundlichen Brief und wünscht ihm gute Besserung. „Und wie groß war die Freude, als nach einiger Zeit wirklich Besserung eintrat!“ — Von der Hilfsbereitschaft der Klasse gegenüber der zum Teil gelähmten M 21 war schon an anderer Stelle die Rede.

Denselben gesunden moralischen Geist finden wir auch in Kl 6. Immer wieder hebt die Lehrerin die *Hilfsbereitschaft* der Kinder im Verhältnis zueinander hervor. Wer in einzelnen Fächern etwas Besonderes leistet, der läßt gern die andern davon profitieren, indem er ihnen Anweisungen und Hilfen gibt. Wir hörten schon davon, als wir von dem Segen des Arbeitsunterrichtes sprachen, das zu einem labilen Führertum in den einzelnen Arbeitsgruppen führt. Und Ln 6 weiß auch von dem *Gerechtigkeitssinn* der Klasse zu berichten, der sich bei der Verteilung von Bonbons an Kinder mit guten Leistungen offenbart. Sie schreibt: „Meine führenden Kinder (hinter denen also die Klasse steht) waren ganz besonders bestrebt dafür zu sorgen, daß auch die schwächeren Kinder, sobald sie sich Mühe

gegeben hatten, Anerkennung fanden, und oft genug machten sie mich darauf aufmerksam: „Fräulein, das ist für Hans aber eine gute Arbeit.“ Daraus geht übrigens hervor, daß die Kinder auch die individuelle Leistungsfähigkeit berücksichtigt wissen wollen. Diese Erfahrung von Ln 6 unterscheidet sich von der des L 7, der mit Rücksicht auf seine Klasse sagt: „Die Kinder haben Gerechtigkeitsgefühl, aber ihre Gerechtigkeit ist eine mechanische.“ Das wird für viele Klassen zutreffen, aber — wie das Beispiel von Kl 6 zeigt — nicht für alle. Ln 6 berichtet auch über das stark ausgebildete *Verantwortlichkeitsgefühl* der Klasse. Sie schreibt: „Verlasse ich einmal die Klasse, so erreiche ich in meiner Abwesenheit meistens mehr Ruhe, wenn ich keinen Aufpasser hinstelle, sondern mich an das Verantwortlichkeitsgefühl der Kinder wende und sage: ‚Ich brauche wohl nicht aufpassen zu lassen; jedes Kind ist für sein eigenes Betragen verantwortlich.‘ Wenn dann doch ein Kind ungezogen war, wurde es meist von den andern Kindern zurechtgewiesen, und nur, wenn es sich gar nicht geben wollte, erfuhr ich es beim Betreten der Klasse.“ Und welche zarte Rücksichtnahme die Klasse gegen ihre Lehrerin zeigen kann, geht aus dem folgenden Berichte hervor: „Ich leide häufig an nervösen Kopfschmerzen. Wenn ich dann zu den Kindern sagte: ‚Ich habe heute so starke Kopfschmerzen; seid ein bißchen leise,‘ so konnte ich mich auf die Klasse verlassen. Und wenn wirklich einige Kinder sich im Unterricht zu temperamentvoll äußerten oder in der Pause zu laut waren, so wurden sie von den andern berufen: ‚Seid doch leise; Fräulein kann das nicht aushalten.‘“ Und als Ln 6 durch einen schweren Krankheitsfall in der Familie seelisch sehr stark angegriffen wurde, „da saßen plötzlich M 28 und M 18 schluchzend da und gaben auf meine Frage, was ihnen fehle, zur Antwort, sie könnten mich nicht so traurig sehn. Und wie atmete die Klasse auf, als ich erzählen konnte, die unmittelbare Todesgefahr sei vorüber. Auch bei den ungezogenen Kindern bemerkte ich in dieser ganzen Zeit ein Zusammennehmen, das mir wohlthat.“

L 9 berichtet von seiner Klasse ein äußerst bezeichnendes Erlebnis, das davon zeugt, wie die Klasse von der erzieherischen Wirkung ihrer Moral fest überzeugt ist. Er schreibt: „Der Klassengeist ist also hoch befriedigend. Den wohlthätigen Einfluß dieses Geistes erlebe ich augenblicklich wieder zu meiner

großen Freude. Ich habe im Januar von einer höheren Schule einen wenig begabten Knaben bekommen, der zum zweiten Male die Quinta besucht und Ostern wiederum das Ziel der Klasse nicht erreichen wird. Anfangs wollte ich ihn durchaus nicht nehmen, weil die Betragenszeugnisse während der letzten Jahre außerordentlich ungünstig lauteten: ‚Tadelnswert‘ (4), ‚Mangelhaft‘, ‚Überhaupt gibt sein Betragen in jeder Weise zum Tadeln Anlaß‘ usw. Die Tränen der Mutter bestimmten mich schließlich, die Klasse zu fragen: ‚Jungs, wollt ihr ihn haben?‘ Da erhebt sich K 10 und sagt unter Zustimmung der übrigen: ‚Nehmen Sie ihn nur, Herr H., wir kriegen ihn schon. Bei uns passiert nichts.‘ Ich willigte ein. Und siehe da, in den Wochen, die er bei uns weilte, hat er sich nicht im geringsten etwas herausgenommen. Immer ist er freundlich und dienstwillig, nie hat er im Unterricht — worüber sonst geklagt wurde — zu stören versucht.“ — Und L 9 erzählt weiter, wie die Klasse K 1 zu erziehen, d. h. von ihrem Geiste zu beseelen versucht: „Dieser Klassegeist wendet sich wohl einmal gegen K 1, wenn er im Streben, sich hervorzutun, zu weit geht. Dann huscht ein verständnisvolles Lächeln über die Gesichter, eine scherzhafte Bemerkung wird laut. K 1 errötet und zieht sich zurück. Damit wird aber dem gesunden Wetteifer durchaus keine Fessel angelegt. Die Klasse erkennt Verdienste immer willig an.“ Also nur gegen ungesundes Strebertum und seine moralisch so bedenklichen Folgen geht die gesunde Moral der Klasse an. — Daß eine solche Klasse ein ausgeprägtes Verantwortlichkeitsbewußtsein zeigt, ist begreiflich. L 9 schreibt: „Ich wurde ein paarmal während des Unterrichts zum Rektor gerufen und verließ die Klasse mit der Bemerkung: ‚Jetzt muß ich euch vielleicht längere Zeit allein lassen. Ich vertraue euch, daß ich ruhig gehen kann.‘ Die Klasse hat sich stets befriedigend verhalten.“ — Und ebenso begreiflich ist, daß aus einem solchen moralischen Geiste das Streben nach gegenseitiger Hilfe entspringen muß. L 9 berichtet über folgenden Fall: „Wir hatten uns einmal lichtbildern lassen. Es konnten aber nicht alle Schüler sich ein Bild kaufen. Da machte jemand den Vorschlag, daß, wer's vermöge, 10 Pfennige mehr zahlen solle. So haben alle ein Bild erhalten.“

Wie steht es nun um die Klasse der Schwererziehbaren? Sind hier auch Anzeichen vorhanden, die auf eine bestimmte

Klassenmoral schließen lassen? Befragen wir unser Quellenmaterial! Daß die Klasse sich bemüht, den Weisungen des Lehrers zu folgen und Ungehorsame zurechtzuweisen, geht z. B. aus folgendem Erlebnis hervor, von dem L 10 berichtet: „Als wir für eine Stunde in den Wald gingen, um die Tiere zu belauschen, brauchte ich kaum aufzufordern, leise zu sein, damit wir die Vögel hören könnten. Als ich leise sprach, bemühten sich alle, auch leise zu sein. Auch folgten die meisten ohne weiteres meinen vorsichtigen Bewegungen und meinen Blicken in die Baumkronen. *Einige, die sich nicht einfügten* (z. B. K 12), *wurden von den Mitschülern* (z. B. K 6) *gescholten.*“ Also auch hier sucht die Gemeinschaft die einzelnen zu erziehen. — „Wenn ein Junge aus der Anstalt ins Krankenhaus gebracht wird, ist die allgemeine Teilnahme sehr groß.“ — Daß die Klasse auch *Rücksichtnahme* übt, geht aus folgendem Bericht hervor: „Hinter der Klasse liegt das Zimmer des Tischlers und Erziehers S., der schon über 65 Jahre zählt und nach dem Mittagessen gern ein wenig ruht. Einmal hatte S. schon so zeitig gegessen, daß er sich, die Klasse auf Zehenspitzen passierend, bereits in sein Zimmer zurückzog, ehe der Unterricht beendet war. Als wir nachher unsere Sachen einpacken wollten, machte ich die Klasse darauf aufmerksam, daß Herr S. mit Rücksicht auf uns so leise gegangen wäre, und daß wir nun auch Rücksicht auf Herrn S. nehmen müßten. Alle packten so geräuschlos wie möglich die Sachen zusammen und verließen auf Zehenspitzen die Klasse. Da ließ einer polternd ein Buch fallen. Er sah mich schuldbewußt an. *Die Klasse gab flüsternd ihrer Ent-rüstung Ausdruck.*“ — Als ein Schüler (K 8) den Lehrer zu belügen versuchte, „zeigte sich ein lebhafter Unwille über solches Verhalten“. Die Klasse redet auf den Sünder ein, doch die Wahrheit zu gestehen, und hat mit ihren Ermahnungen wirklich Erfolg.

Man wird hier und überhaupt in den Klassen der jüngeren Kinder noch nicht von einer der Klasse klar bewußten Klassenmoral reden dürfen. Und doch ist eine solche Moral wirklich schon — den Kindern nur halb bewußt — vorhanden und regelt ihr gemeinsames Handeln.

Verbindet sich im Bewußtsein der Klasse mit der Vorstellung vom Werte der Klassengemeinschaft das Streben, auch im Bewußtsein anderer als wertvoll zu gelten, so reden wir vom

Ehrstreben der Klasse und nennen den Inbegriff der Vorstellungen, die die Klassengemeinschaft im Bewußtsein anderer vorzufinden wünscht, die *Klassenehre*. Diese Klassenehre ist verletzt, wenn sich die Klasse in den Augen anderer irgendwie bloßgestellt fühlt. Und der Ehrenstandpunkt der Klasse erfordert es nun, solche Bloßstellung zu vermeiden. Es leuchtet ein, daß Klassenehre und Klassenmoral sich nicht zu decken brauchen. Die Klassenehre sieht mehr auf den äußeren Schein, und einer Klasse kann — ihrer Moral gemäß — manches erlaubt sein, was der Ehrenstandpunkt verbietet.

Wir dürfen nun nicht erwarten, daß wir in den jüngeren Klassenstufen schon einen voll und klar entwickelten Ehrenkodex vorfinden. Aber Andeutungen einer solchen Klassenehre sind schon sehr früh vorhanden. So berichtet Ln 3, daß ihre Klasse bei Gelegenheit einer Verfehlung anderer äußert: „Das mögen wir von unserer Klasse uns nicht sagen lassen.“ Aus dieser Bemerkung spricht ein Ehrgefühl der Klasse, das nicht verletzt sein will.

L9 berichtet einen interessanten Fall, in dem die Klassenmoral der Klasse eine Haltung gebietet, die mit der Klassenehre nicht zu vereinbaren ist. Die Klassenmoral verlangt *Solidarität*, d. h. ein bedingungsloses Eintreten aller für einander, auch wenn es sich um einen Verstoß handelt, der eigentlich gegen die Klassenehre geht. Wie soll sich da die Klasse verhalten? L9 berichtet: „Als ich eines Tages in die Klasse trat, sah ich die Knaben in Gruppen zusammenstehen und Bilder und Geschichtenbücher besehen. Gerade bei meinem Eintreten rief jemand, der mich nicht gesehen hatte, recht laut: „Uhu.“ Ich fragte, wer gerufen habe. Es meldete sich niemand. Sicher wird es einer der „Neuen“ getan haben, die erst ungefähr 1½ Wochen in der Klasse saßen. Als auf meine nochmalige Frage wieder alles stumm blieb, sagte ich ernst: „Ich bedaure, daß so ein Feiger in der Klasse ist. Nun kann ich nicht mehr freundlich zu euch sein.“ Die Stimmung der Klasse blieb außerordentlich gedrückt. Aus den Aufsätzen („Ein Erlebnis“) geht hervor, daß die Jungen in der Pause gleich zusammengetreten sind, um den Fall zu erörtern. Dabei wurde einer unschuldig der Tat geziehen (K 13). Er kam ganz aufgelöst in die nächste Stunde. Am folgenden Tage trat K 10 vor versammelter Klasse auf mich zu und sagte: „Herr H., ich habe nicht gerufen, aber

ich will die Schuld auf mich nehmen, damit Sie wieder gut zu uns sind.“ Ich erwiderte: „Du bist ein braver Junge, aber ich kann nicht annehmen, daß du die Schuld eines anderen auf dich nimmst.“ Dieses Erlebnis muß sich tief in das Gemüt der Schüler eingegraben haben. Ich ersehe daraus, daß der „Stamm“ der Klasse sich wirklich als ein Ganzes fühlt, als eine Gemeinschaft mit schon erfreulich entwickeltem Ehrgefühl und dem Empfinden, daß der einzelne für das Ganze einzustehen hat.“

Aus den Schüleraufsätzen — die meisten Jungen der Klasse haben über dieses Erlebnis berichtet, ein Hinweis darauf, wie tief es auf die Klasse gewirkt hat — geht deutlich hervor: Die Klasse weiß, wer der Missetäter ist. So schreibt K 11: „Aber wir wissen, wer es getan hat. K 1 sagte, es sei K 13 gewesen. Aber der ist es nicht gewesen, er fühlt sich jetzt beleidigt.“ Und auch K 14 schreibt: „Da wurden wir sehr traurig, denn wir wußten, wer es war.“ Obgleich also die Klasse den Täter kennt und sein Verhalten mißbilligt, verbietet ihr doch die Klassenmoral, ihn dem Lehrer anzuzeigen. Die Klassenehre aber will den Schandfleck auf der Klasse nicht sitzen lassen. Und so hilft sich die Klasse mit dem Prinzip des stellvertretenden Leidens. Einer will die Schuld auf sich nehmen. Offenbar hat die Klasse als Ganzes diesen Beschluß gefaßt. Denn außer K 10, der nach dem Bericht des Lehrers die Schuld auf sich nehmen wollte, erzählt auch K 14: „Da wollte ich die Sache auf mich nehmen.“

An diesem Vorgange zeigt sich recht deutlich, wie der objektive Geist, obgleich er doch erst von der Klassengemeinschaft erzeugt worden ist, nun ein selbständiges Dasein führt und durch seine Normen das Verhalten der Klasse regelt.

Siebenter Abschnitt

Der subjektive Klassengeist

Die Klasse steht nun nicht nur unter den Gesetzen des von ihr erzeugten objektiven Geistes, sondern auch unter dem zusammenschmelzenden Einflusse gemeinsamer momentaner Erlebnisse, d. h. unter dem Einflusse des *subjektiven Klassengeistes*. Er tritt uns in den einzelnen Klassen vor allen Dingen in der Form gemeinsamer *Gefühlserlebnisse* entgegen. Wohl verbindet auch schon das gemeinsam erarbeitete *Wissen*, das zu gemeinsamen *Überzeugungen* führen kann. Aber viel stärker verbindet das Gefühl. Denn in den gemeinsam erlebten Gefühlen liegen die Triebfedern zu gemeinsamem Handeln, das immer die Voraussetzung für die Entwicklung zur beseelten Gemeinschaft bleibt.

Betrachten wir nun unser Quellenmaterial unter dem Gesichtspunkte des subjektiven Geistes, so finden wir in fast allen Klassen mehr oder weniger deutliche Spuren solcher gemeinsamer Gefühlserlebnisse vor. Da tritt uns zunächst das Gefühl der *Liebe* entgegen. Wir hörten schon, daß namentlich die jüngeren Klassen sich in der Regel zusammenfinden in der Zuneigung zu einem bestimmten Kinde, das wir den *Klassenliebling* nannten. So fanden wir in Kl 1 als Klassenliebling K 18; in Kl 2 M 24. Ln 3 erzählt, wie ihre Klasse im ersten Jahre die kleine *Marga* ganz innig geliebt habe und zwar Knaben wie Mädchen ganz gleichmäßig. Jeder will mit ihr gehen. Die Knaben wollen sie küssen. Man schenkt ihr Bilder und Obst. „Fragte ich“, so schreibt Ln 3 in dem nicht abgedruckten Teile ihres Lebensbildes, „wer soll einmal dieses oder jenes tun?“ so hieß es von allen, auch von den Mädchen: „Marga.“ Und als sie nun von der Schule abgegangen ist, da bewahrt ihr die Klasse eine rührende Anhänglichkeit und schreibt ihr einen Brief. —

Ganz Ähnliches berichtet auch Ln 6 von ihrer Klasse. Ende des dritten Schuljahres sind zwei Schüler zu den höheren Schulen übergegangen, von denen namentlich der eine bei der Klasse sehr beliebt war. Der Abschied wurde der Klasse sehr schwer, und es gab eine sehr gedrückte Stimmung und sogar Tränen. Und noch oft im vierten Schuljahr wurde die Wendung gebraucht: „Ja, wenn N. noch bei uns wäre!“

Daß in den höheren Klassenstufen offenbar die Tendenz besteht, diese Liebe nicht einem einzigen Kinde, sondern möglichst gleichmäßig allen Gliedern der Gemeinschaft zukommen zu lassen, wurde an dem Beispiel von Kl 9 gezeigt, in der zwei Knaben ausdrücklich erklären, sie möchten kein einzelnes Kind bevorzugen.

Auch in der Liebe zum Lehrer bzw. zur Lehrerin finden sich die Kinder zur Gemeinschaft zusammen. Wir haben schon von rührenden Beweisen der Rücksichtnahme gegen den Lehrer gehört, hinter denen aber das Gefühl der Liebe als Triebfeder steht. Und wir erfahren z. B. aus dem kleinen Aufsatz von M 18 aus Kl 6, wie die Klasse darauf ausgeht, ihrer Lehrerin eine Freude zu machen. M 18 schreibt: „So ging es den ganzen Weg entlang. O, was sahen wir da? O ein Veilchen! Wie klein und niedlich! Da steht ein ganzes Bündel. Jetzt wollen wir Frl. N. eine Freude machen. Wir hatten bald alle ein Bündel in der Hand. Wir riefen von ferne Frl. N. und liefen dann schnell hin und gaben unserm Frl. N. Veilchen ab.“ Man merkt diesem kindlichen Berichte sehr deutlich an, wie die Klasse von dem Gefühle inniger Zuneigung zur Lehrerin beseelt ist und aus diesem Antriebe heraus gemeinsam handelt. Sie sehen eben in ihr „unser“ Frl., das mit zur Gemeinschaft gehört. Wir erinnern uns dabei an die Kinder der Klasse 5, die so sehr empfindlich gestört werden durch die Tatsache, daß die neue Lehrerin sie nicht kennt und dadurch beweist, daß zwischen ihr und der Klasse noch nicht die rechte Gemeinschaft besteht.

Aus diesem Gefühl der Liebe, das die Klasse mehr oder weniger fest verbindet, wachsen *Mitleid* und *Mitfreude* hervor. Alle Lehrpersonen wissen davon zu berichten.

Kl 1 zeigt sehr deutlich ihr Mitleid mit dem erkrankten Lehrer und beweist es durch rücksichtsvolles Benehmen. Ln 2 erzählt, daß ihre Klasse lebhaftes Mitleid mit der kranken und schwäch-

lichen M 2 zeigt, das nun die Triebfeder zu Rücksichtnahme und Hilfeleistung wird.

Und wie überzeugend äußert Kl 3 ihre gemeinsamen Gefühle des Mitleids und der Mitfreude! Die ganze Klasse gerät in freudige Erregung, wenn ein Kind, dem das Lernen schwer fällt, irgendeinen Erfolg hat. „Wie schön, nun kannst du das auch!“ Und ist es nicht fast rührend zu hören, wie diese jungen Menschenkinder sich so liebevoll zart gegen ihre geistig recht schwache Mitschülerin M 19 benehmen, die gerade wegen ihrer Hilflosigkeit von der Klasse gehätschelt und geschont wird! Sie bewundern ihren Abreißkalender, den sie geklebt hat, und der sehr geschmacklos zusammengestellt ist, über den aber M 19 sich herzlich freut. Ihre Mienen verraten zwar die Erkenntnis der Minderwertigkeit der Leistung, aber um ihre Kameradin zu schonen, rufen sie: „O Ilse, wie schön!“

Von Kl 6 berichtet Ln 6: „Einige Wochen später fehlte M 17 wieder (die sehr oft — grundlos — fehlte). Wir hatten alle das feste Gefühl, daß sie nicht wegen Krankheit fehlte, sondern daß die Mutter sie wieder zu Hause behielt, die Hausarbeit zu verrichten. Ich schickte dann zu der Mutter, und M 17 kam am nächsten Morgen in die Schule. Sie kam zu spät, und ehe sie sich entschuldigen konnte, brach sie in Tränen aus und sagte: ‚Mein Bruder ist so schwer krank, er hat immer Blut gebrochen.‘ *Da zeigte die ganze Klasse Mitleid* und meinte, dann wäre es zu entschuldigen, daß M 17 gefehlt hätte.“ In diesem Bericht wird auch die Tatsache recht hell beleuchtet, daß Lehrerin und Klasse eine einzige Gemeinschaft sind: „Wir hatten alle das feste Gefühl usw.“ Auch Ln 8 berichtet: „Mitleidsäußerungen habe ich oft feststellen können, einerlei ob gegenüber Mensch oder Tier, sie sind ausnahmslos zu helfen bereit. Auch Mitfreude macht sich im allgemeinen bemerkbar. Jeder Geburtstag wird mir gemeldet oder sonst ein frohes Ereignis; kommt ein Kind nach langem Fehlen wieder, so wird es stürmisch begrüßt.“

Über *Schadenfreude*, die die Klasse als Ganzes zeigt, wird von keiner Seite berichtet. Wohl gibt es einzelne Kinder, die zu Schadenfreude neigen, so z. B. M 30 in Kl 8. Aber solche Kinder werden von der Gemeinschaft meistens gemieden und dadurch unschädlich gemacht. Nur in Kl 6 scheint sich aus dem Wettstreit zwischen den Knaben und Mädchen beim Spiel

gelegentlich so etwas wie allgemeine Schadenfreude einzustellen. Ln 6 berichtet darüber, daß dieser Wettstreit manchmal zu Neid und sogar zu Gehässigkeit führte. „Die Jungen konnten Lob oder Sieg der Mädchen im Spiel nur schwer ertragen.“ Das muß aber doch wohl aus dem natürlichen Kraftbewußtsein der Jungen verstanden werden, die es als ein Recht des Mannes ansehen, auf dem Gebiete körperlicher Kraft und Gewandtheit dem weiblichen Geschlecht überlegen zu sein.

Daß eine Klasse auch zur Neidlosigkeit und Mitfreude erzogen werden kann, zeigt das Beispiel, das L 10 von Kl 10 berichtet: „K 6 ist ein geschickter Fußballspieler. Er ist Mitglied der Schulmannschaft, obgleich er noch der Unterstufe angehört. Als die Schulmannschaft eines Tages spielte, die Unterstufe aber anderweitigen Unterricht hatte, hätte K 6 gern mitgespielt; sagte aber nichts, zeigte auch keine Unzufriedenheit. Es war ihm wohl bewußt, daß er keine Zeit hatte. Da es für K 6 nicht besonders nachteilig sein würde, wenn er diese Stunde den Unterricht versäumte, er im Gegenteil bei dem Schlagballspiel seine besondere Fähigkeit fördern würde, hätte ich ihn gern beurlaubt. Ich konnte es aber nicht tun, denn in der Klasse würde wahrscheinlich der Eindruck entstehen, daß K 6 bevorzugt würde. Schließlich fragte ich die Klasse, ob sie damit einverstanden wäre, daß ‚wir‘ K 6 für die Stunde beurlaubten. Die Mehrzahl gab durch Fingerzeigen und ‚Ja‘-rufen ihre Zustimmung. Einige waren dagegen. Sein Bruder, K 5, z. B. gab als Grund seines Widerspruches an, daß sein Bruder ihn häufig schlug. K 16 erklärte mein Handeln für eine ungerechte Bevorzugung, ließ sich aber halbwegs überzeugen. Er sagte auf plattdeutsch: ‚Er gönnt mir auch nichts.‘ K 13 war die ganze Stunde hindurch über die Beurlaubung von K 6 verstimmt, konnte mir aber keine Erklärung geben. — Später beurlaubte ich K 6 noch einmal für eine Stunde zum Schlagballspielen. Diesmal äußerte nur K 16 ein besonderes Mißfallen. *Die übrigen waren einverstanden.*“

Auch von *Klassenstolz* wird berichtet. So schreibt L 9: „Im letzten Vierteljahre sind fünf Schüler aus höheren Schulen in meine Klasse eingetreten. Jedesmal habe ich eine gewisse Spannung im ‚alten Stamme‘ bemerkt, sich in der ersten Stunde gleich geistig mit dem Neulinge zu messen. Immer war eine große, stolze Befriedigung festzustellen, wenn sie

empfanden, daß sie ihm ‚über‘ waren. Noch viel reger war natürlich der Eifer, größer die Freude, wenn meine Jungen mit der Parallelklasse vereinigt waren und im geistigen Kampfe gesiegt hatten.“ Dieser Stolz spricht sich auch in dem Aufsätze von K 8 aus Kl 9 aus. Er schreibt: „Eines Morgens kam der Rektor nach unserer Klasse, um zuzuhören, wie wir rechnen können. Es ging so schnell wie der Blitz. Es hat sehr viel Spaß gemacht.“

Auch Ln 6 berichtet davon, daß ihre Klasse sehr stolz auf sich war, als sie den Tannenbaumschmuck für die Weihnachtsfeier selbst hergestellt hatte, der nun von den andern Klassen bewundert wurde. — Und in allen von uns untersuchten Klassen wird gleichmäßig davon erzählt, wie jedesmal, wenn die Klasse im Spiel oder gemeinsamen Unterricht über die andere gesiegt habe, sich in der Klassengemeinschaft der Ausdruck freudigen Stolzes zeige.

Aber auch das Gegenteil ist beobachtet worden: Die Klasse als Ganzes *schämt* sich. So berichten mehrere Kinder aus Kl 5 in ihren Aufsätzen, in denen sie von der Wiederkehr einer für längere Zeit erkrankten Lehrerin erzählen, daß die Klasse zu laut war und sich dann ihres Verhaltens schämte. M 36 schreibt: „Als Frl. M. rein kam, war die Klasse ganz ruhig. Wie Frl. M. sich hinsetzte, da liefen fast alle Kinder nach Frl. M. Aber Frl. M. hielt sich die Ohren zu und sagte: ‚Müßt ihr gleich wieder so laut sein, wenn ich wiederkomme!‘ Da setzten sich alle *beschämt* zu Platz.“

Daß in den Klassen im allgemeinen ein stark ausgebildetes *Gerechtigkeitsgefühl* zu finden ist, das zur Gemeinschaft verbindet, ist schon bei der Besprechung des objektiven Geistes erwähnt worden. Jede Ungerechtigkeit, jede Bevorzugung eines Einzelnen durch den Lehrer, jede Ungerechtigkeit eines Kindes im Verhältnis zu seinen Kameraden wird von der Klasse als solche gemeinsam gefühlt. Wir hörten schon, als wir von den Motiven sprachen, aus denen sich die Klasse ihre Führer wählt, daß namentlich in den älteren Klassenstufen sehr stark darauf gesehen wird, daß der Führer *gerecht* ist. Hat die Klasse dieses Gefühl, dann läßt sie sich von ihm sogar Zensuren geben, wie wir in einem Falle hörten. Und es war sehr be-
rechtigt von L 10, daß er K 6 nicht ohne weiteres vom Unterricht beurlaubte, sondern auf die Gefühle der Klasse Rücksicht

nahm, die darin möglicherweise eine Ungerechtigkeit sehen konnte. Nichts wirkt so schädlich für das Gemeinschaftsleben als das Bewußtsein der Klasse, daß sie vom Lehrer ungerecht behandelt wird, daß z. B. einzelne Kinder bevorzugt oder zurückgesetzt werden.

L7 schreibt auf Grund seiner Erfahrungen folgendes über das Gerechtigkeitsgefühl der Kinder:

„Wenn Kinder aus Gleichgültigkeit oder Faulheit die aufgegebenen Arbeiten nicht oder nicht gut gemacht haben, bestraft man sie wohl allgemein damit, daß man das, was sie mündlich können sollten, nun schriftlich verlangt oder sie nachbleiben und da die Arbeiten anfertigen läßt oder ihnen noch etwas dazu gibt. Nun kommt es auch vor, daß ein fleißiges und strebsames Kind einmal etwas vergißt. Man merkt es dem Kinde an, daß es selbst darunter leidet, und es wäre un-pädagogisch, dies Kind ebenso zu behandeln. Dann sind gleich einige Stimmen da: ‚Soll der nicht auch eine Strafarbeit machen, soll der nicht auch nachsitzen?‘ — Ist ein Kind zu spät gekommen oder hat etwas von seinen Sachen nicht, und es liegt ein triftiger Grund dafür vor, so daß es widersinnig wäre zu strafen, so fordern kleinere Kinder auch da eine Sühne. Die Kinder haben Gerechtigkeitsgefühl, aber ihre Gerechtigkeit ist eine mechanische. Äußerlich gleiche Handlungen sollen mit gleichen Strafen belegt werden. Erst wenn Kinder reifer werden, sehen sie ein, daß man auch den Grund, das Motiv der Handlung berücksichtigen muß. Aber auch wenn sie zu dieser Einsicht gekommen sind, achten sie eifrig darauf, daß keiner zu gut oder zu schlecht wegkommt, und das geschieht nicht nur aus Neid, denn bei einer Strafe liegt ja kein Grund dazu vor. Wenn man Kinder frei sich aussprechen läßt oder sie im Gespräch belauscht, hört man häufig Äußerungen, daß diese Strafe wohl zu leicht und jene zu schwer gewesen sei. Sie scheinen sich über diese Dinge mehr Gedanken zu machen als wir ahnen.“

Wie das Gefühl der Liebe und die aus ihm quellenden Gefühle des Mitleids und der Mitfreude wesentlich verbindende Erlebnisse bedeuten, so auch das gemeinsam erlebte Gefühl der *Arbeitslust*. So ziemlich von allen von uns untersuchten Klassen wird berichtet: ein fröhlicher Geist der Arbeitslust beseelt die Gemeinschaft. Die meisten Kinder gehen

gern zur Schule. Sie sind traurig, wenn sie aus bestimmten Gründen fehlen müssen. So schreibt z. B. Ln 6 über M 18 aus Kl 6: „Sie selber hat Freude an der Schule, trotzdem ihr Deutsch und Rechnen schwer fallen. Einmal erklärte sie mir: ‚Wenn ich zu Hause bleiben muß, dann weine ich immer. Ich mag viel lieber zur Schule gehen.‘“ Und Ln 6 fügt hinzu: „Die Wahrheit dieses Ausspruchs kann ich nicht bezweifeln.“

Diese Arbeitsfreude tritt uns als gemeinsames Erlebnis besonders deutlich in Kl 3 entgegen, z. B. in dem Bericht über eine Unterrichtsstunde. Wie sind sie alle lebhaft bemüht, die gemeinsame Arbeit zu fördern. Keiner will zurückbleiben. Und man glaubt der Lehrerin, wenn sie schreibt: „Lust und Liebe zur Arbeit hat jedes Kind.“

Aber auch von andern Klassen wird dieser Geist der Arbeitsfreude ausdrücklich bestätigt. So hat Ln 5 über Kl 5 die Urteile der Turnlehrerin, Handarbeitslehrerin und Schreiblehrerin eingeholt. Die Turnlehrerin lobt den lebhaften Geist und den fast übergroßen Eifer der Klasse. Die Handarbeitslehrerin spricht ausdrücklich von einem arbeitsfreudigen Geiste. Und aus den Aufsätzen der Kinder redet er deutlich genug. Sie bedauern, daß sie bei der neuen Lehrerin, die für die erkrankte eingetreten ist, nicht so rasch vorwärtskommen. So schreibt M 25: „Bei Fr. R. kommt man gar nicht vorwärts.“

Der Wert aller dieser Gefühle für das Gemeinschaftsleben besteht — wie schon angedeutet — vor allen Dingen darin, daß sie zu Triebfedern gemeinschaftlichen Handelns werden, das die wichtigste Voraussetzung ist für die Entwicklung zur beseelten Gemeinschaft. Aber auch Gefühlserlebnisse *unbestimmterer* Art, die wir *Stimmungen* nennen, sind als Gemeinschaftserlebnisse beobachtet worden.

So berichtet L 1, daß seine Klasse in ihrer Stimmung, also in ihrem allgemeinen Gefühlszustand, beeinflusst wird vom Wetter. Er schreibt: „Ich habe deutlich beobachtet, daß das Wetter meine Jungen beeinflusst. Ist helles, freundliches Wetter, so sind sie lebhaft und lebendig, selbst wenn in die Klasse der Sonnenschein nicht hineinkann, da sie leider (!) nach Norden liegt. Bei trübem, dunklem Wetter legt es sich schwer auf die Kleinen. Hinzu kommt, daß auch ich sehr vom Wetter abhängig bin und somit auch von meiner Seite eine Beeinflussung nach dieser

oder jener Richtung, wenn auch nicht immer, so doch manchmal stattfindet.“

Ganz Ähnliches erzählt Ln 2 von Kl 2, also von den siebenjährigen Mädchen. „Neulich war so drückende Luft, die einen ungeheuren Einfluß auf die ganze Klasse ausübte. Mir selber war es gar nicht zum Bewußtsein gekommen, daß es draußen so schwül war; ich merkte nur eine seltsame Müdigkeit an den Kindern. Ich konnte sie nicht mitreißen. Da half nur Singen. Meine Klasse ist also viel empfindlicher gegen Luftdruckveränderungen als ich selber.“ Und sie berichtet weiter von der gleichmäßig *freudigen* Stimmung der ganzen Klasse, z. B. als der erste Schnee fiel; von der *feierlichen* Stimmung, als das Weihnachtsfest gefeiert werden sollte; von der *ernsten* Stimmung, als die Osterzeugnisse verteilt wurden; und von der *betrühten* und *gedrückten* Stimmung der ganzen Klasse, als der Lehrerin die Uhr gestohlen worden war.

Ln 3 berichtet, daß in ihrer Klasse im allgemeinen eine *fröhliche* Stimmung herrscht, die alle Kinder gleichmäßig ergreift. Und aus der Schilderung der Weihnachtsfeier zeigt sich deutlich, wie die ganze Klasse von demselben Gefühle der *Andacht* erfüllt ist. Solche gemeinsame Stimmungen sind echte Gemeinschaftserlebnisse, die die einzelnen enger zum Ganzen verbinden. Sie sind ein wichtiger Bestandteil des subjektiven Geistes.

Dahin gehören insbesondere auch die *religiösen* Stimmungen, über die von verschiedenen Klassen berichtet wird. So könnte man Kl 3 geradezu eine *religiös gestimmte Klasse* nennen. Obgleich die Lehrerin ausdrücklich erklärt, daß sie die Kinder im religiösen Sinne nur wenig beeinflusst, daß sie nur gelegentlich bei kleinen Verfehlungen der Kinder sagt: „Fragt euch mal, ob der Herr Jesus das auch getan hätte“, so finden wir doch in der Klasse eine starke religiöse Einstellung. Auf die Frage nach dem Vorbilde, dem sie nachstreben, antwortet eine ganze Anzahl: „Dem Herrn Jesus.“ Und die Motivierung ist so kindlich naiv, daß man nichts Eingelerntes, Aufgepfropftes daran spürt, z. B. K 3: „Wie der Heiland, weil er so schön fromm ist“; K 4: „Wie der Heiland, weil sie uns dann so lieb haben“; K 5: „Wie der Heiland, damit mich alle Leute leiden mögen“; K 12: „Wie der Heiland, weil ich denn beim lieben Gott bin“. Und bezeichnend für diese religiöse Stimmung der

Klasse ist auch, daß sie ihrer Entrüstung über irgendwelche Missetaten immer eine religiös gefärbte Wendung geben: „Du tust nicht, was der liebe Gott will“, oder: „Du kommst nicht in den Himmel“, oder „So etwas hat der Herr Jesus nicht getan“. Dazu erklärt die Lehrerin: „Stets bringen sie solche Sachen mit Gott, mit Jesus, Hölle und Teufel in Verbindung, obgleich ich nie darauf anspiele.“

Ähnlich religiös gestimmt scheint auch Kl 6 zu sein. Ln 6 erzählt dafür ein bezeichnendes Erlebnis. Sie schreibt: „Kürzlich hat eine Kollegin in meiner Klasse vertreten. Sie erzählte mir, daß sie die Kinder gefragt habe, ob jemand ein Gedicht aufsagen könne. Da habe sich K 7 gemeldet, und als Frl. Schr. ihn aufforderte, habe er sich vor die Klasse hingestellt und die Hände gefaltet und das Vaterunser gebetet. Frl. Schr. meinte zu mir: ‚Hatte ich mich schon gewundert, daß K 7 das Vaterunser wählte, so mußte es mich erst recht wundern, wie ernst die ganze Klasse, selbst K 9 und K 4, dem Gebet folgten. Niemand wäre auf den Gedanken gekommen, zu stören.‘ Das zeugt doch entschieden von einem religiösen Geist, der die Mitglieder der Klasse verbindet.“

Achter Abschnitt

Gemeinschaftsbetätigung

Dieser Klassengeist treibt nun die Klasse zu gemeinsamem Handeln, und es wird ganz von seiner Eigenart abhängen, welchen Wert die Gemeinschaftsbetätigung hat. Je gesünder und wertvoller der objektive und subjektive Geist einer Klasse ist, desto wertvoller wird ihr gemeinsames Handeln sein. Dabei werden wir nicht vergessen dürfen, was an anderer Stelle gesagt wurde: Dieselbe Klasse kann in Beziehung auf verschiedene Angelegenheiten und Betätigungen sich auf ganz verschiedenen Stufen der Entwicklung zur Gemeinschaft zeigen. Sie kann sich bei der einen Gelegenheit z. B. bei der Ausführung eines dummen Streiches als Massengemeinschaft betätigen, die von dem gewaltsamen Geiste eines suggestiven Führers oder von dem Masseninstinkte beherrscht wird. Und sie kann bei einer andern Gelegenheit ganz als beseelte Gemeinschaft handeln, bei der jeder einzelne sein Bestes zum Gelingen des gemeinsamen Werkes beisteuert. Im ersten Falle (der Massengemeinschaft) wird das Ergebnis solcher Betätigung im allgemeinen einen geringeren Wert haben als die Leistung des Begabtesten der Gemeinschaft haben würde, wenn er außerhalb des Gemeinschaftsverbandes hätte handeln können. Denn im allgemeinen läßt sich die Masse nicht von den Besten, sondern von den Durchschnittsmenschen führen, wie wir andeutungsweise bei Kl 4 sahen, die aus begrifflichen Gründen der Massengemeinschaft zunächst noch recht nahe stand. Für solche Massengemeinschaftsbetätigung gilt ohne Zweifel der Satz: daß in der Masse die Intelligenzen sich nicht addieren, sondern subtrahieren. Er gilt aber ganz gewiß nicht für die beseelte Gemeinschaft, wie aus dem folgenden hervorgehen wird.

Um in diese Gemeinschaftsbetätigung der Klassengemeinschaft Licht zu bringen und die Bedingungen zu erkennen,

von denen der Wert des Ergebnisses abhängt, wurden die Lehrer und Lehrerinnen der untersuchten Klassen zunächst gebeten, den *Verlauf einer gemeinsamen Arbeitsstunde* möglichst genau aufzuzeichnen. Ln 3 hat uns einen solchen ausführlichen Bericht geliefert, und es wird jedem Leser deutlich werden, wie hier durch die gemeinsame Betätigung der Wert der Leistung dauernd gesteigert wird. Jedes einzelne Kind sucht an der Lösung der gestellten Aufgabe mitzuarbeiten. Sie verbessern sich gegenseitig selbst, schleifen gemeinsam den vorgeschlagenen Satz zurecht, erklären sich die Rechtschreibung. Jedes Kind gibt sein Bestes, und aus der gemeinsamen Bemühung wächst immer runder das richtige Ergebnis hervor.

Andeutungsweise zeigt sich eine solche Wertsteigerung der Leistung durch gemeinsame Betätigung auch schon bei den Siebenjährigen in Kl 1. Die vom Lehrer vorher erzählte Geschichte wird durch die Beteiligung aller immer runder und vollständiger wiedererzählt. Was der eine vergessen hat, weiß der andere und steuert es bei. Aber zugleich macht sich auch das stark egozentrische Streben einzelner geltend, denen die Erzählung eigner, gar nicht unmittelbar zur Aufgabe passender Erlebnisse wichtiger ist als die Erledigung der gemeinsamen Aufgabe. L 1 schreibt:

Ich hatte meinen Kleinen eine Geschichte vom Tanzbären erzählt. Als K 9, der sich freiwillig am nächsten Tag zum Wiedererzählen gemeldet hatte, anfang: „Es war ein Bär“ fiel ihm sofort K 6 ins Wort: „Nee, een ganzen Deel (Teil).“ Ich hatte nämlich erzählt, daß der Bär die Höhle seiner Eltern verlassen hatte, weil es ihm da mit seinen beiden Brüdern zu eng wurde. Werner erzählt dann, wie der Bär von Holzsammlern aufgespürt wird, die sich Hilfe aus dem Dorf holen, um den Bären zu fangen. Da kommt K 12 dazwischen: „und die haben ihn gefangen mit die Hunde.“ K 18 redet dazwischen, meine Erzählung und Darstellung nachahmend: „Da, was ist das? Ein Bär! O, ein Bär.“ K 8 ergänzt die Ausrüstung der Jagdgesellschaft: „Mit Scheetgewehr.“ K 21, ein Neuhinzu-gekommener: „Mit Spieße.“ K 14: „Mit Sääbel.“ Dann lasse ich K 12 weitererzählen. K 8 ergänzt noch: „Da sind sie um den Kreis rumgegangen.“ Ich hatte erzählt, daß die Jäger die Bären im Kreis umstellten.

K 9 erzählt mir, während K 12 spricht: „Ein Bär kommt

auch nach dem Zirkus und ein Elefant.“ (Ein Zirkus ist am Nachmittag nach Schl. gekommen, und da hat er die Tiere gesehen.) K 11: „Mein Bruder hat heute (er meint neulich) einen Zirkus gesehen, der hat 20 Pferde gehabt.“ K 20: „Ja, ein großer Zirkus war das.“

K 12 erzählt weiter, daß der Bär ins Dorf lebendig gebracht wird, dort in einem Stall Unterkunft findet. K 8: „Da kommt ein Zigeuner“ (der den Bären kaufen wollte). K 21: „500 Mark haben sie dafür gekriegt.“ K 17: „Fif Mann wären dat (die Dorfbewohner), denn kriegt jeder hundert Mark.“

K 7, der sich zum Weitererzählen drängte, erzählt nun, wie der Bär vom Zigeuner zu allerlei Kunststücken abgerichtet wird und dann mit ihm und anderen Tieren (Affen, Hunden) von Ort zu Ort zieht. Der Affe konnte die Mütze abnehmen. K 8: „Drünn makt he eine feine Verbeugung“ (wenn ihnen Geld zugeworfen war).

Eines Nachts rückt der Bär aus, kommt wieder in seinen Wald zurück.

K 17 erzählt, wie er nun Verwandte trifft, seine Schicksale erzählt, den Bären das Tanzen beibringt, von ihnen zum König gemacht wird, Streitigkeiten schlichtet, aber dadurch sich Feinde erwirbt und eines Tages von den Gegnern nach heftiger Auseinandersetzung getötet wird. Ein recht breitgesprochenes Bär veranlaßt K 15 zu dem Ausruf: „Bär, Bär, Bär, Bär, Bär.“

Als K 17 beginnt: „Er ist weggelaufen“, sagt K 3: „Daß er weggelaufen ist, das hat K 7 schon erzählt.“ Da K 12 die Schlußerzählung zu lange dauert, kommt er vor und will sie selbst zu Ende erzählen.

Bemerkung. Die Erzählung veranlaßte an manchen Stellen, daß sich die Jungen gruppenweise noch Erlebnisse mitteilten, während ihr Kamerad weitererzählte. So hatten K 20, K 2 und K 4 mehrfach sich etwas erzählt. Hinzu kam auch K 11 und K 18, die aber auch wieder sich mit K 6 und K 17 etwas erzählten. K 1 verhielt sich ganz gegen seine Natur sehr zurückhaltend. K 8 war eigentlich ganz Ohr, während K 9 mit dem hinter ihm sitzenden K 21 oder dem Vordermann K 13 sprach.

Es fehlen K 19 und K 10.

Ein recht anschauliches Bild von der gemeinsamen Arbeit der Klasse entwirft uns auch Ln 2, wobei freilich weniger der

Wert des Ergebnisses als die Art von Interesse ist, wie die Klasse sich betätigt. Ln 2 schreibt über eine Rechenstunde in Kl 2 folgendes: „So, jetzt haben wir Rechnen! Kaum ist dieses ausgerufen, als sich schon gleich Stimmen hören lassen mit dem Urteil, daß nun etwas Feines käme. Wer wird nun munter? Meine liebe M 20. Aus ihrem Schlummer, es mag auch Träumen sein, ist sie nun erwacht und sagt gleich, was sie lieber möchte — mündliches oder schriftliches Rechnen —, nämlich Rechnen im Kopf. (Sie schreibt ja so langsam und kann nie die Reihen der Zahlen von der Wandtafel abschreiben. Es dauert wenigstens unendlich lange, bis sie die betreffenden Zahlen gefunden hat. Dann ist die Klasse meistens schon mit der ganzen Aufgabe fertig!) Außerdem kommen noch manche andere aus ihrer sonst ‚stillen Zurückgezogenheit‘ heraus, wie M 38, M 13, M 3; dagegen tauchen sonstige Kapazitäten im Lesen ‚bescheiden‘ in der Allgemeinheit unter, wie M 21, M 9 und M 10. Es herrscht also eine ‚ausgleichende Gerechtigkeit‘, und manches Lichtlein darf leuchten!

Nun wird gerechnet. Natürlich wollen zuerst alle Kinder gleichzeitig die Lösung sagen, denn ich habe ja keinen bestimmten Namen genannt. Diese Hochflut muß eingedämmt werden! Ich fordere einzelne Kinder auf. Der Eifer ist natürlich groß, und einigen Lebhaften fällt es doch schwer, abzuwarten, und schon ist ‚das Wort der Lipp‘ entflohen! Das ist für mich insofern ärgerlich, als ich dann den Schwachen die Gelegenheit genommen sehe, sich zu beteiligen, denn nichts ist bequemer, als wenn andere mit der fertigen Lösung vorgehen. Andererseits freue ich mich über den Eifer und denke, es ist ja auch sehr schwer still zu sein, wenn man etwas Richtiges weiß in diesem Falle. Die Klasse ist mein Echo und empört sich auch über die Vorsagerin.

Ist die Reihe an M 6, so bittet sie sich gern eine recht schwere Aufgabe aus. Gelegentlich betont sie voll Stolz, daß sie bei ihrem Vater noch viel schwerere Aufgaben rechne. Natürlich meldet sie sich stets zuerst in allen Stunden. M 37, M 4 und M 7 nehmen auch sehr eifrig an allem teil. M 16 rechnet im Schriftlichen gut, eifrig und schnell.

Sehr gern mögen die Kinder wettrechnen zu zweien. Daran freut sich M 16 immer besonders. Die Klasse rechnet diese Aufgaben mit, darf aber nur dann etwas sagen, wenn etwas

falsch gerechnet ist. Selbstverständlich rufen Übereifrige gern die Lösung vorher aus, bevor die Beteiligten fertig sind. Dann dürfen die beiden noch einmal rechnen und bekommen dann eigens eine längere Kettenaufgabe. Ach, wie ärgert das manchmal die anderen! (M 20 mag das durchaus nicht!)

Bei Kettenaufgaben und überhaupt dem mündlichen Rechnen ist die Beteiligung reger als beim Tafelrechnen, weil die ganze Klasse leichter mitgerissen wird. Außerdem sind das ja sehr leichte Aufgaben. Manchmal ertönt auch der Hilferuf: „Nicht so schnell!“ (Siehe M 20 und M 29, die nicht so sicher sind.)

Beim Tafelrechnen hat M 20, wie gesagt, ihre technischen Schwierigkeiten zu überwinden und bekommt viel weniger getan als die anderen, wenn die Auflösungen allerdings auch richtig sind. Die Tafel ist für die ‚Schwachen‘ eine gute Schanze, hinter welcher sie sich ruhig-abwartend verhalten, bis die Ermunterung von meiner Seite erfolgt. Wer schneller und sicherer rechnet, darf sich Aufgaben aussuchen oder ausdenken.“

Aus diesem Berichte geht recht deutlich hervor, wie wertvoll ein gesunder Wettstreit für die Gemeinschaftsbetätigung ist. Die Kinder freuen sich, wenn es Wettrechnen gibt, und es ist sicher, daß M 6 als Führerin anspornend und wertsteigernd wirkt. Besonders groß ist die Freude, wenn solche Aufgaben gestellt werden, an denen die Klasse als Ganzes mitarbeiten kann (Kettenaufgaben). Dann wird „die ganze Klasse leichter mitgerissen“. Die Kinder verlangen eben nach gemeinsamer Betätigung, zu der jeder sein bestes Können beitragen kann.

Daß sich in solcher Gemeinschaftsbetätigung der Geist der Klasse spiegelt, geht recht deutlich aus der Skizzierung einer Unterrichtsstunde hervor, die uns Ln 4 gibt. Wir kennen Kl 4 als eine noch ziemlich stumpfe Klasse, die aus verständlichem Grunde noch nicht zur beseelten Gemeinschaft entwickelt ist. Als solche erscheint sie uns nun auch in dieser Skizze. Ln 4 schreibt:

Verlauf einer Unterrichtsstunde.

Es fehlen K 6, M 7, M 16, K 20, K 23, K 30, M 32, K 36, K 38. Gewählt wurde eine außerordentliche Stunde.

Versuch, ob auch in diesem Alter Kinder schon durch Musik in eine gewünschte Stimmung versetzt werden können. Etwas Besonderes war schon, daß wir zu diesem Zwecke in die

Zeichen(Musik)klasse gehen mußten. (Erste Stunde am Morgen.) Die Kinder fragten, ob sie Bleistifte mitnehmen sollten und waren erstaunt, daß nichts nötig wäre. Am Tage vorher hatten wir den Vorfrühling in den Anlagen an Bäumen und Büschen beobachtet, und sie hatten Bilder davon angefangen und Erlaubnis, sie am andern Tage fertigzumachen; daran dachten sie. Durch Vorstellung, daß es doch unnötig und wenig schön wäre, gelang es, den sonst üblichen Sturm auf die Hocker auszuschaalten, und erwartungsvoll saßen sie da, nachdem auch die letzten, die sich ausgestellte Bilder besahen, von ihren Kameraden zum Aufmerken gebracht waren. Fragen, was denn der lustige Frühlingswind mit den Büschen und Bäumen täte, oder ähnliches.

Verschiedene: Sie rauschen.

Zwischenruf: Er peitscht sie.

Ich: Beim Frühlingswind ist oft schön blauer Himmel.

K 4: Ja, und dann kommen Schäfchen, das ist bei Sophie Reinheimer.

Ich: Nicht nur der Frühlingswind peitscht die Bäume, wer noch?

K 4: Sturm, der ist nicht sanft, sein wilder Bruder (auch S. Reinh.).

K 4: Da sind bei uns viele Bäume runtergefallen, da war aber schon der Borkenkäfer drin.

K 5: Bei uns ist auch ein großer Baum umgefallen.

K 22: Bei uns auch.

Ich: Was für ein Baum? (Wußte K 22 nicht.) Welche fallen leicht um?

K 3: Birke, die ist so schmal.

M 33: Von der Birke steht in S. Reinh. auch.

K 26: Bei uns ist so'n (Armbewegung) dicker Stein umgefallen.

Ich: Stein? ja, am Gitter, ach so, Steinpfeiler.

M 15: Am Bahnhof Ziegel abgefallen.

K 17: Bei uns ein Baum.

M 13 und M 14 sprechen flüsternd für sich. Ich: „Paßt das auch her?“ Antwort: Kopfschütteln. Ich: „Wovon war es denn?“

M 13: Vom Bahnhof.

Ich (zurückgreifend): Ich glaube gar nicht, daß Birken so leicht umfallen, warum nicht?

K 9: Daraus kann man Furnier machen, ganz dünn und weiß.

K 4: Und Möbel.

Ich: Nachher ist's aber leuchtend gelb wie die Sonne. (Ich hob mit Absicht das leuchtende Gelb der Sonne hervor, weil ich es für kommende Stunden nötig habe.)

M 35: Ich habe 'n Bild, da ist auch 'n Baum umgefallen.

K 8: Die Birke ist härter, bricht nicht leicht.

Ich versuchte, das Wort biegsam herauszubekommen, und sagte: „Beim Sturm stemmen und bücken sich die Menschen.“ Einige Kinder meinten, kleine dünne pustet der Wind gerade um.

K 8: In Wyk mich auch.

M 32: „Die Menschen beugen sich.“ Ich: „Biegen. Wie sind sie denn?“ Die Kinder kamen nicht darauf, ich gab ihnen das Wort.

Nun will ich euch mal vorspielen, und ihr sagt mir nachher, was für Wind es war, und was er mit den Wellen tut. (Schumann: In der Nacht.)

K 26: Das war kein Wind.

K 3: Ne, Sturm.

K 4: Ja, und dunkel und hell.

Ich: Welches war denn das Wasser?

K 4: Wenn's so ganz hell war — wie Wellen.

(Danach Erzählung: Stillung des Sturmes.)

K 4, K 29, K 25 u. a.: Das kennen wir schon, haben wir in Klasse 8 schon gehabt.

Ich: Wollen wir nun ein Lied singen?

M 19 schlägt vor: Weißt du wieviel Sternlein stehen.

Ich: Noch eins?

K 4: Wer hat die schönsten Schäfchen.

Lieblingslied der Kleinen, bei dem stets alle dabei sind, d. h. mit Liebe dabei sind.

K 25 schlug vor: O, du fröhliche. — Es klingelte.

Die Kinder gingen ziemlich leise fort, einige besahen noch andächtig die ausgestellten Bilder.

Im ganzen zeigt sich die Klasse ziemlich stumpf, wenn auch eine gewisse Empfänglichkeit für musikalische Stimmungen vorzuliegen scheint („die Kinder gingen leise fort“). Nur wenige Kinder beteiligen sich und bestreiten den Fortgang der Ent-

wicklung. K 4 zeigt sich als geistiger Führer, während M 32, die doch die Führerin der Klasse ist, sich kaum beteiligt.

Recht interessant und für den Geist der Klasse bezeichnend ist auch der Bericht, den Ln 6 über den Verlauf einer Unterrichtsstunde gibt. Die Klasse zeigt die lebhafteste Gesamtbeteiligung. Die Kinder rufen durcheinander. Einige sind im Eifer auf die Bänke geklettert („nicht aus Ungezogenheit, sondern aus Lebhaftigkeit“). Und es wird recht deutlich, wie die Kinder sich gegenseitig anregen und den Wert der Gesamtleistung dadurch steigern. Eins greift den Gedanken des andern auf und spinnt ihn weiter. So lesen wir in dem Bericht von Lu 6 z. B. folgende Stelle (es wird von der Katze gesprochen): K 7: „Die Katze hat Phosphor in den Haaren, abends schimmert es immer so, und wenn man sie streichelt, sprüht sie Funken.“ M 22: „Die Katze spinnt auch.“ Frage: Was heißt das? M 17: „Die Katze schnurrt so.“ K 12: „Die Katze ist ein Kusun vom Tiger.“ M 26: „Die Katze kann im Dunkeln sehen. Sie hat Ballen unter den Füßen.“ K 7: „Wenn die Katzen erst geboren sind, haben sie noch gar keine Augen“; M 20: „und auch kein Fell“; K 1: „dann sind sie noch ganz naß“. M 21: „Die Katzen können gut hören.“ M 23: „Wenn die Katze Junge kriegt, geht sie hin, wo es weich ist“ usw.

Indem K 7 davon spricht, daß die Katze, *wenn man sie streichelt*, Funken sprüht, wird M 22 auf den Gedanken gebracht, daß die Katze, wenn man sie streichelt, behaglich spinnt, d. h. schnurrt. K 12 stellt sich dabei vielleicht ein Knurren vor, das ihn möglicherweise an ein Erlebnis in der Zirkustierschau erinnert, wo er einen knurrenden Tiger sah. In M 26 wird durch K 7, der von dem Funkensprühen *im Dunkeln* spricht, der Gedanke hervorgehoben: „Die Katze kann *im Dunkeln* sehen.“ Und damit verbindet sich die Vorstellung vom lautlosen Schleichen in der Dunkelheit, das durch die Ballen unter den Füßen ermöglicht wird. Dieser Gedanke vom Sehen der Katzen erweckt in K 7 den Gedanken an die jungen Katzen, die noch nicht sehen können, den M 20, K 1 und dann M 23 weiter spinnen, während M 21 vom Gesicht auf das Gehör der Katze gebracht wird. So lockt ein Gedanke den anderen hervor, bis schließlich durch gemeinsame Arbeit ein volles, umfassendes Bild von der Katze geschaffen ist.

Daß Kinder, die durch ihre Veranlagung, z. B. streitsüchtiges

Wesen, das Gemeinschaftsleben gefährden, auch die Gemeinschaftsbetätigung hemmen, geht recht anschaulich aus der Skizzierung des allgemeinen Verhaltens der Kinder während einer Unterrichtsstunde durch Ln 8 hervor. Sie schreibt:

„Vor der Klasse hängt ein Bild vom Uhu und der Schleiereule. Ich sage vorläufig nichts, sondern lasse die Kinder Beobachtungen anstellen. Kind 14 meldet sich zuerst zum Wort, und sofort sind fast alle Finger da; nur 1, 2, 33, 32, 20 halten sich noch zurück. — Ich frage — nun springen 10, 19, 30, 25, jetzt sogar 13 auf und melden sich sehr energisch, weil sie noch nicht dran waren. 30 ruft über die Klasse vor Ungeduld. Ich verbiete es ihr, sie macht ein finsternes Gesicht. 25 und 12 stellen Vermutungen auf. Da sie falsch sind, fällt 19 ihnen ins Wort und berichtigt. Jetzt zieht 30 ihren Finger beleidigt zurück, weil sie nicht genug gefragt wird. Allmählich melden sich auch die passiven Kinder, zuerst 20. Kind 8 schleicht heran, um etwas schärfer sehen zu können. Sie geht leise zurück und fragt, 19 antwortet, auch 25 will etwas wissen. 12 und 30, die sich wieder besonnen haben, melden sich jetzt, sie wollen vom Aberglauben erzählen, auch 28 weiß allerlei Gehörtes zu berichten, und 10 hat Beobachtungen gemacht, sie wohnt am Waldrand. — Nun ist das Thema erschöpft. Soweit ich beurteilen kann, hat sich jede beteiligt, nur 32 nicht; sie ist heute gekränkt, weil sie in der vorigen Stunde bestraft wurde.“

Wir erfahren hier, daß insbesondere M 30 und M 32 die Ln 8 an anderer Stelle als Führerinnen im schlechten Sinne bezeichnet, auch den Erfolg der gemeinschaftlichen Arbeit gefährden.

Im ganzen finden wir für die Gesamttätigkeit der Klasse im Mündlichen das bestätigt, was Ln 2 als Ergebnis ihrer Erfahrungen in folgende Worte zusammenfaßt: „Die Klasse als Ganzes reißt die einzelnen im Mündlichen stark mit fort. Sowie aber jedes Kind einzeln arbeitet, ist es vielmehr von seiner Begabung und der daraus entstandenen Lust oder Unlust abhängig. Geschieht irgendeine Anfeuerung von meiner Seite oder durch irgendeine Schülerin (durch Beispiel oder Freude über eine gelungene Arbeit) fühlt sich die Klasse als Ganzes, und die sonst individuell getane schriftliche Leistung wird besser.“

So hebt oder senkt die Klasse als Gesamtheit das Niveau, während Einzelleistungen von jeweiliger Stimmung abhängig sind.

Um nun ein noch sichereres Urteil über den Wert des Ergebnisses der Gesamtbetätigung im Verhältnis zur Einzelbetätigung zu gewinnen, wurden die Lehrer und Lehrerinnen der von uns untersuchten Klassen gebeten, ihre Kinder erst einzeln, also außerhalb des Klassenverbandes, und dann in gemeinsamer Arbeit im Klassenverbande die kleine Aufgabe — Junge, der nach der Apotheke geschickt wird, um für seine kranke Mutter Medizin zu holen, und auf dem Hinwege ins Wasser fällt (siehe S. 12) — lösen zu lassen. Wie schon für Kl 3, so können wir nun für alle untersuchten Klassen feststellen, ob die Leistung im Klassenverband einen höheren oder geringeren Wert hat als die Einzellösungen. Zunächst Kl 1.

Hier stellte L 1 den Kindern einzeln — er nahm jeden Jungen mit ins Lehrerzimmer — die Aufgabe und notierte sich die Antworten. So interessant eine vollständige Wiedergabe der Notierungen auch wäre, so müssen wir uns hier auf eine kurze Zusammenstellung der zuerst gegebenen Antworten beschränken. Frage: Was hat der Junge nun wohl gemacht?

K 1: „Dann haut seine Mutter.“

K 3: „Jetzt soll er flink hinlaufen nach der Apotheke.“

K 4: „Ich hätte mich versteckt.“

K 5: „Geht nach Haus und dann kriegt er welche.“

K 7: „Er zieht sein Zeug aus und läßt es trocknen.“

K 8: „Dann wär ich rausgeklettert und zu meiner Mutter gegangen.“

K 9: „Da hätte meine Mutter geschimpft.“

K 11: „Sich trocknen lassen.“

K 12: „Da krabbelt er aus dem Wasser raus und läuft nach Haus.“

K 13: „Da geht er zu Haus.“

K 14: „Er kommt wieder raus.“

K 16: „Nu is er tot.“

K 17: „Er läuft erst hin und holt das und geht dann wieder nach Haus.“

K 18: „Er geht nach Hause.“

K 19: „Zu Hause gegangen.“

Bei der gemeinsamen Überlegung bleibt erst die Mehrzahl bei der Ansicht, der Junge müsse zuerst nach Hause gehen. K 3, der doch eine andere Meinung geäußert hat, wagt jetzt offenbar nicht, sie zu vertreten. Er kippt um und will jetzt

auch, der Junge solle zuerst nach Hause gehen. Nur K 17 bleibt fest, auch als ihm eingewandt wird, auf dem Rückwege falle der Junge nun wieder ins Wasser. K 18 wird nachdenklich und beginnt sich auf die Seite von K 17 zu neigen. „Nun geht er hin, aber er läuft nicht und kommt so rüber“ meint er im Sinne von K 17 gegenüber dem obigen Einwande. Aber ganz entschieden hat er sich noch nicht. „Weiß gar nicht“, nämlich: was er getan hätte. Da springt K 1 für K 17 ein. Und nun ist auch K 20 (der bei der Einzelbefragung gefehlt hatte) überzeugt. „Daß seine Mutter Medizin kriegt, daß sie nicht kränker wird.“ Jetzt schließt sich auch K 2 (der auch gefehlt hatte) dieser Ansicht an, obgleich er bei Beginn der Besprechung ebenso wie K 20 für „nach Hause gehn“ gestimmt hatte. Nun schlägt sich auch K 19 auf diese Seite („zur Apotheke, daß seine Mutter nicht kränker wird“). Jetzt ist auch K 18 entschieden („Apotheke und dann nach Hause, daß seine Mutter Medizin kriegt“). Auch K 6 schließt sich dieser Meinung an („dat sin Mudder nich arger krank ward. Denn blifft se dot“). Zuletzt treten auch K 8 und K 5 dieser Meinung bei mit derselben Motivierung wie K 6. Auch K 13 stimmt für „nach der Apotheke“, aber mit der tōrchten Motivierung „He wult Appelsinen halen“, was eine Lachsalmve erregt.

Man sieht: von den Einzellösungen (außerhalb des Klassenverbandes) sind unter 19 nur 2 richtige gefunden. Jetzt veranlaßt der Lehrer die Gemeinschaft, nun in gemeinsamem Bemühen eine Lösung zu finden — er selber hält sich natürlich ganz neutral und gibt nicht zu erkennen, für welche Lösung er selber stimmt —, also durch Gemeinschaftsbetätigung. Und das Ergebnis ist: Zuerst wirkt die Klasse als Massengemeinschaft und auch K 3 unterliegt der Massensuggestion und schließt sich der Meinung der Masse an. Dann aber wird der Begabteste (K 18) bedenklich und schwenkt langsam um zur richtigen, nur von K 17 vertretenen Ansicht. Jetzt folgen K 1, K 20 und andere, die als Führer großen Einfluß haben. Und nun schwenkt die ganze Klasse um. Aber sie unterliegt jetzt nicht mehr der Massensuggestion, sondern sie läßt sich durch die einleuchtendere Motivierung der guten Lösung („sonst stirbt die Mutter“) überzeugen.

Ganz ähnliche Verhältnisse finden wir in Kl 3, nur mit dem Unterschiede, daß die Einzellösungen etwas besser ausfallen

als in Kl 1. Außerhalb des Klassenverbandes zeigt das Ergebnis nur 8 richtige Lösungen, im Klassenverbande dagegen 13. Und wieder läßt sich die wertsteigernde Einwirkung der Führer (insbesondere das Beispiel von M 21) feststellen.

Ein anderes Ergebnis müssen wir von Kl 4 erwarten. Hier finden wir 34 falsche Einzellösungen („nach Hause gehen“) und nur 4 richtige („nach der Apotheke“). Und bei der Arbeit im Klassenverband ist das Ergebnis noch ungünstiger: 37 falsche und 1 richtige Lösung. Und wie sollen wir uns das erklären? Die Lehrerin gibt uns einen Fingerzeig, indem sie berichtet: „Als ich erzählt hatte, entfuhr es M 32: ‚nach Hause gehen!‘ M 32 ist aber, wie wir wissen, das Durchschnittskind, das von der Klasse als Führerin anerkannt wird. Die ganze Klasse (außer K 18), also auch der so gut begabte K 4, unterliegt als Masse der Suggestion von seiten der mäßig begabten M 32. Das ist ein typisches Beispiel für den herunterdrückenden Einfluß der Masse im Verhältnis zu den Leistungen der einzelnen. Zugleich beweist es uns, was wir schon aus anderen Symptomen entnehmen konnten, daß die Klasse noch wesentlich auf dem Standpunkte der Massengemeinschaft steht.

In Kl 5 sieht das Bild wieder sehr viel günstiger aus: von den Einzellösungen sind 24 falsch und 15 richtig. Im Klassenverband erreicht die Klasse 25 richtige und nur 14 falsche Lösungen. 14 Kinder sind ungeschwenkt, davon 12 zur richtigen Lösung.

Und nun finden wir durchgängig in den älteren Klassenstufen diese Verbesserung der Leistung durch die Gesamtbetätigung, und wir dürfen wohl zusammenfassend sagen: unsere Erfahrungen weisen darauf hin, daß in den Klassen, die als beseelte Gemeinschaft arbeiten, die Gesamtleistung einen höheren Wert zeigt, als die Summe der Einzelleistungen.

Daß dabei der *Wettstreit* als wertsteigerndes Moment sehr stark mitwirkt, hörten wir schon an anderer Stelle und finden es auch in der Darstellung einer Rechenstunde in Kl 2 ausgedrückt. Wo dieser gesunde Wettstreit fehlt, da fehlt eben die so wertvolle Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft, die ihre Lösung darin findet, daß das Individuum sich auslebt und auswirkt im Dienste der Gemeinschaft. In Kl 4 fehlt einstweilen der gesunde Wettstreit noch, wie wir auch aus dem Munde der Lehrerin erfuhren. Darum stehen die

Gesamtleistungen dieser Klasse auf einer noch nicht sehr hohen Stufe.

Solche Gesamtbetätigung tritt natürlich nicht nur im Unterricht als Denk- oder Lernergebnis zutage, sondern durchsetzt und krönt das ganze Gemeinschaftsleben. Und immer finden wir bestätigt, was oben gesagt wurde: je gesünder der Klassengeist ist, je höher die Klasse sich entwickelt hat auf dem Wege zur beseelten Gemeinschaft, desto wertvoller ist die Gesamtbetätigung. Wir hören von den verschiedensten Klassen, daß sie ganz aus sich heraus das Klassenzimmer ordnen und schmücken. Das berichtet z. B. Ln 3 von ihrer Klasse. Die Lehrerin braucht nicht bestimmte Kinder damit zu beauftragen, die Klasse vollbringt es aus sich selbst heraus. Und sie schafft sich auch die Wege selber, auf denen sie dabei am zweckmäßigsten vorgeht. So hören wir von Kl 3, wie sie sich selbst eine bestimmte Ordnung, eine bestimmte Regel gibt, um ohne Schwierigkeit und Gedränge die Sachen aus dem Schranke holen zu können: „Die Kinder haben sich von selber hintereinander angestellt beim Holen ihrer Sachen aus dem Schranke.“

Sogar von den dreizehnjährigen Jungen in Kl 9 wird Ähnliches berichtet. L 9 schreibt: „Das Klassenzimmer, der Hof werden von meinen Kindern unaufgefordert reingehalten. Es kommt nicht vor, daß einer meiner Zöglinge z. B. Butterbrotpapier auf die Erde oder den Fußboden wirft.“ Daß hier der Einfluß des Lehrers von großer Bedeutung ist, leuchtet ein.

Schon als wir von der Gewohnheit der meisten Klassengemeinschaften sprachen, Feste zu feiern, wurde auf ihre Gesamtbetätigung hingewiesen. Die Klasse als Ganzes denkt sich die Form und den Verlauf der Feier aus. Sie schmückt den Klassenraum, bereitet kleine Aufführungen oder ähnliche Überraschungen vor und führt sie aus, oft ohne jede Unterstützung durch den Lehrer. So wächst ja auch die wunderschöne Weihnachtsfeier, von der uns Ln 3 erzählt, ganz selbständig aus dem Geiste der Klasse heraus. Die Lehrerin geht nur verstehend auf die Anregungen der Klasse ein.

So bereitet — wie wir an anderer Stelle hörten — Kl 2 ihrer sehr armen Kameradin M 18 ganz aus sich heraus eine Geburtstagsfeier. Auch hier folgt die Lehrerin nur den Anregungen, die die Klasse gibt.

Von Kl 5 haben wir gehört, daß sie zur Feier des Weihnachtsfestes einen Jahrmarkt veranstaltet und dazu Einladungen verschickt. Auch der Leiter der Anstalt wurde zur Besichtigung eingeladen und kam auch zur großen Freude der Klasse. Auch von Briefen, die die Klasse als Ganzes schreiben läßt, wird uns berichtet.

Sogar die Klasse der Schwererziehbaren ist zu solcher Gesamtbetätigung fähig, ohne dabei vom Lehrer unterstützt zu werden. Sie bereitet z. B. gemeinsam eine Geburtstagsüberraschung für ihren Lehrer vor, über die L 10 folgendermaßen berichtet: „Als der Lehrer das Klassenzimmer betrat, waren alle Schüler da. Ein Tuscheln ging von einem zum andern. K 10 sah den Lehrer geheimnisvoll an. ‚Erst müßt wir anfangen‘, hörte ich einen Knaben leise sagen. Ich ging in gewohnter Weise nach vorn und stellte mich vor den Tischen hin. Alle Knaben saßen auf ihren Plätzen, sahen mich an und schwiegen. Als ich etwas sagen wollte, stand K 14 auf, sah über die Klasse und sagte laut: ‚Herr N. zu seinem Geburtstage, er lebe hoch!‘ Die Mitschüler stimmten in das dreifache Hoch ein. Darauf schauten alle fröhlich über ihren gelungenen Plan den Lehrer an, der zum Dank eine Geschichte erzählte.“

Auch die gemeinsamen Spiele, die die Klasse — namentlich auf Ausflügen — ganz aus sich heraus veranstaltet, verbinden enger zur Gemeinschaft. Wir haben an anderer Stelle davon gehört, wie Kl 6 im Walde Räuber und Soldaten spielt, und das Behagen und die Wichtigkeit, mit der die Kinder in ihren Aufsätzen davon erzählen, deuten darauf hin, wie wertvoll ihnen solche Erlebnisse sind. In Klassen, die noch nicht zur wahren Gemeinschaft entwickelt sind, kommen solche Gesamtbetätigungen nur ganz selten und dann auch noch recht kümmerlich zustande. Und wir dürfen immer, wenn wir von echten Gemeinschaftshandlungen einer Klasse hören, auf ein gesundes Verbundenheitsbewußtsein schließen.

Neunter Abschnitt

Schüler- und Klassentypen

Wenn wir nun die Kinder der von uns untersuchten Klassen in bezug auf ihre Stellungnahme zur Klassengemeinschaft, oder was auf dasselbe hinausläuft: in bezug auf ihr Verbundenheitsbewußtsein, miteinander vergleichen, da finden wir bei gewissen Kindern Übereinstimmungen in dieser Stellungnahme, die ihren Grund haben können: 1. im *Milieu*, aus dem die Kinder stammen; 2. in der individuellen *Veranlagung* der Kinder; 3. im *Gemeinschaftsleben* der Klasse. Nennen wir solche Gruppen der in ihrem Verhalten zur Klassengemeinschaft aus bestimmtem Grunde übereinstimmenden Kinder *Schüler-Typen*, so können wir reden: 1. von durch das *Milieu* bestimmten Schülertypen; 2. durch die *individuelle Veranlagung* bestimmten Schülertypen; 3. durch die *Klassengemeinschaft* bestimmten Schülertypen. Dabei müssen wir uns freilich bewußt bleiben, daß wir dann das Wort „Typus“ nicht in streng wissenschaftlichem Sinne gebrauchen, wie ihn etwa *W. Stern* in seinem Buche „*Differentielle Psychologie*“ (S. 168 ff.) festlegt. Stern gibt folgende Definition: „Ein psychologischer Typus ist eine vorwaltende Disposition psychischer oder psycho-physisch neutraler Art, die einer Gruppe von Menschen in vergleichbarer Weise zukommt, ohne daß diese Gruppe eindeutig und allseitig gegen andere Gruppen abgegrenzt wäre.“ Im Sinne dieser Definition wären nur die unter 2. genannten Gruppen *eigentliche Typen*, die unter 1. und 3. genannten dagegen *uneigentliche Typen*, weil bei letzteren die Übereinstimmung des Verhaltens zur Klassengemeinschaft weniger aus dauernden Dispositionen, d. h. Fähigkeiten (wie bei 2.) entspringt, als vielmehr aus mehr äußeren, aber chronisch wirkenden Ursachen.

Wir fragen uns jetzt also unserem Thema gemäß: Welche Schülertypen finden wir in unserem Quellenmaterial vor, und

wodurch ist ihr besonderes Verhalten zur Gemeinschaft gekennzeichnet? Es kommt uns dabei demnach nicht auf eine *allgemeine* umfassende Typenzusammenstellung an, sondern nur auf eine Charakterisierung solcher Kinder und Kindergruppen, die nach Angabe unseres Quellenmaterials aus übereinstimmenden Gründen der Klassengemeinschaft gegenüber ein übereinstimmendes Verhalten zeigen. Es sollen also nur solche Typen genannt werden, die von uns beobachtet worden sind und aus den Beobachtungsergebnissen belegt werden können.

I. *Durch das Milieu bestimmte Schülertypen:*

a) *Durch die Art des Familienlebens:*

1. Kinder aus geordneten,
2. Kinder aus unordentlichen Familienverhältnissen,
3. elternlose Kinder.

b) *Durch den Vermögensstand der Eltern:*

1. Kinder aus ganz ärmlichen Verhältnissen,
2. Kinder aus reichen Verhältnissen.

c) *Durch den Bildungsstand der Eltern:*

1. Kinder gebildeter Eltern,
2. Kinder ungebildeter Eltern.

Zu a): Im allgemeinen läßt sich beobachten, daß die Kinder aus unordentlichen Familienverhältnissen und die elternlosen Kinder, die in trübseligen Familienverhältnissen aufwachsen, ein gedrücktes, unsicheres Wesen zeigen und dazu neigen, sich von der Klassengemeinschaft fernzuhalten. Sie werden dann in der Regel von der Klasse nicht beachtet. Im Gegensatz dazu finden wir bei Kindern, die aus ausgesprochen glücklichen Familienverhältnissen stammen — sofern nicht besondere, hemmende Anlagen vorliegen — ein frisches, offenes, der Gemeinschaft zugewandtes Wesen, das in vielen Fällen den Kindern eine irgendwie führende Rolle in der Klasse sichert. Dabei ist es in diesem Falle verhältnismäßig gleichgültig, ob die in glücklicher Ehe lebenden Eltern reich oder arm, gebildet oder ungebildet sind. Bedeutsamer als Vermögens- und Bildungsstand der Eltern erweist sich eben der Einfluß eines gesunden, auf gegenseitiger Liebe gegründeten Familienlebens.

Zu b): Kinder aus sehr ärmlichen Verhältnissen, bei denen die Sorge um das tägliche Brot ein inniges Familienleben nicht gedeihen läßt, zeigen im allgemeinen ein scheues, unsicheres

Wesen, das kein richtiges Selbstvertrauen aufkommen läßt und sie von der Klassengemeinschaft fernhält. Solche Kinder werden dann leicht von der Klasse nicht beachtet oder gar gemieden.

Kinder aus besonders reichen Verhältnissen neigen vielfach — sofern nicht besondere Anlagen oder der Bildungsstand der Eltern dem entgegenarbeitet — dazu, sich zu mehr oder weniger gewaltsamen Führern der Klasse zu machen oder sich doch wenigstens mit Kindern aus ähnlichen Verhältnissen zu Cliquen zusammenzuschließen.

Zu c): Kinder gebildeter Eltern haben im allgemeinen — sofern nicht andere Umstände (Familienleben, Vermögensstand, besondere Anlagen) hemmend einwirken — viel Aussicht, in der Klassengemeinschaft die Rolle natürlicher Führer zu spielen, während die Kinder ausgesprochen ungebildeter Eltern, sofern sie ihr ungebildetes Wesen vor der Klasse zeigen, in der Regel gemieden werden.

Suchen wir nun zu den einzelnen Punkten Belege aus unserem Beobachtungsmaterial! Wir können dabei natürlich nicht alle zu den einzelnen Typen gehörenden Kinder nennen und charakterisieren, sondern greifen nur die besonders markanten heraus.

Mustern wir in den einzelnen Klassen die *führenden* Kinder, so finden wir durchweg: sie stammen alle aus Familienverhältnissen, die vom Lehrer entweder ausdrücklich als *günstige* bezeichnet, oder doch wenigstens nicht als *ungünstige* charakterisiert werden. Und wenn wir bedenken, daß diese Kinder mit großer Wahrscheinlichkeit als Erwachsene auch in der Volksgemeinschaft eine irgendwie führende Rolle spielen werden, so leuchtet die ungeheure Bedeutung eines gesunden Familienlebens für das Volksganze ein.

Die zerstörenden und hemmenden Wirkungen ungeordneter Familienverhältnisse auf das Gemeinschaftsleben der Klasse können wir an einer leider recht großen Zahl von Kindern nachweisen.

In Kl 1 schreibt L 1 z. B. von K 7: „Ein Junge, der einem nicht offen ins Gesicht sehen kann. Es ist, als hätte er immer etwas zu verbergen. Dann wieder scheint er lauernd abzuwarten oder jemandem mit Mißtrauen zu begegnen. Mitunter steht er abseits, sieht zu oder beschäftigt sich auf seine Weise. Dann aber läuft er mit ihnen umher, rückte mir auch einmal

aus, ließ sich mehrmals zum Zurückkommen auffordern und kam dann mit einem Armsündergesicht und der Strafe gewärtig wieder. *Daß hier häusliche Einflüsse mitspielen, möchte ich annehmen.* (Vater Pole, jähzornig; Mutter hängt der Schule gern etwas an; ihre Kinder, der ältere Junge schwachbefähigt, haben, wenn sie von der Schule bestraft werden, nie etwas getan; Schuld haben die Lehrer, die ausgerechnet ihre Kinder nicht ausstehen können.)“

In Kl 3 finden wir K 8, K 10, K 12, K 13 und K 16, bei denen ausdrücklich von der Lehrerin die ungeordneten häuslichen Verhältnisse als der Grund für ein gewisses gemeinschaftsfeindliches Verhalten angegeben werden. Besonders bei K 12 fällt der gewaltige Sturz auf, den das Kind getan hat, seitdem es unter dem Einflusse seiner sittlich anrühigen Mutter steht. Ihn kann auch der gute Geist der Klasse nicht ausgleichen, der sich bei den andern so günstig geltend macht (siehe 1. Abschnitt).

Es ist sehr bezeichnend, daß in Kl 5 die streitsüchtige M 16, die bei jeder Gelegenheit die Gemeinschaft stört, aus einer Ehe stammt, die geschieden worden ist. Sie wohnt bei den Großeltern, und die Lehrerin macht für das unsympathische Wesen des Kindes vor allem die häuslichen Verhältnisse verantwortlich.

Ganz ähnlich liegt der Fall bei M 23 in dieser Klasse, über deren verstecktes, unruhiges Wesen die Lehrerin klagt. Sie ist ein uneheliches Kind und wohnt, weil die Mutter sich nicht um sie kümmert, bei den Großeltern.

In Kl 8 finden wir auch mehrere typische Fälle. So berichtet Ln 8 z. B. über M 22, M 32 und M 13 folgendes:

„M 22 hat einen reifen Gesichtsausdruck, ist mittelbegabt, *scheu, spricht leise, ist zurückhaltend, auf dem Spielplatz oft allein.* Im Hause sind strostlose Zustände. Vater und Bruder mehrfach bestraft — junge Stiefmutter — kleine Geschwister. G. wird sehr ausgenutzt, macht aber trotzdem ihre Arbeiten verhältnismäßig gut, wird zum Lügen angehalten z. B. beim Fehlen, spricht aber nicht gern die Unwahrheit. Vater: Fischhändler.“

„M 32, Konfirmandin, unbegabt, besonders ungeschickt in technischen Fächern, im Unterricht aufmerksam, sie tut, was sie kann, *sie ist scheu, wenig mitteilbar, leicht gekränkt.*

Sie hat ein trostloses Zuhause. Der Vater ist schwer nervenleidend, oft ohne Arbeit, ein erwachsener Bruder tuberkulös, gelähmt, eine Schwester schwach befähigt, und auch der zweite Bruder wie sie selbst ganz unbegabt. Dazwischen die Mutter, eine rechtliche, arbeitsame Frau, aber durch die schweren Sorgen auch nervös. Der Vater ist Arbeiter. — Emmi hat einen Laufplatz, muß auch noch im Hause arbeiten und schläft über ihren Schularbeiten begreiflicherweise oft ein. Man muß sich wundern, daß sie sich im Unterricht so zusammenrafft. Sie ist praktisch veranlagt und will Hausangestellte auf dem Lande werden.“

„M 13, still, etwas bequem, überrascht manchmal durch klare Antworten, oft mit ihren Gedanken abwesend und hat dann einen traurigen Blick. Auf dem Schulhof beteiligt sie sich selten am Spiel, kann aber auch zeitweise wild und unartig sein; im Hause sind traurige Verhältnisse; der Vater — Maurer — ist wohl fleißig, aber die Mutter kümmert sich nicht um die Wirtschaft, liegt lange im Bett, liest, die Kinder sind ohne Aufsicht, verwahrlost, werden auch von einer älteren Schwester, die der Mutter gleicht, schlecht beeinflusst. M 13 ist dankbar, wenn man ein freundliches Wort für sie hat. Ihr häuslicher Fleiß ist gering, was entschuldbar ist.“

Bei diesem Kinde liegt es nahe, an irgendwelche seelische Verdrängungen zu glauben (im Sinne der Freudschen Schule). Darauf deuten die unmotivierte Geistesabwesenheit und der traurige Blick. Vielleicht hat das Kind in seiner Familie Erlebnisse gehabt, die es vor seinem Bewußtsein nicht ertragen konnte, und die es deshalb ins Unterbewußtsein verdrängt hat, von wo aus sie nun als Hemmungen wirksam werden. Das Kind ist eben ein Opfer der trostlosen Familienverhältnisse.

Über die elternlose M 19 schreibt Ln 8: „M 19, ein zierliches Kind, anmutige Bewegungen, strahlende Augen, aber unruhig und nervös, rege im Antworten, klar im Denken, in ihren Arbeiten flüchtig. Sie wird bei Verwandten erzogen. Vater gefallen, vom Stiefvater sind Mutter und Kinder schlecht behandelt. Sobald die Mutter gestorben war, sind die Kinder heimlich aus dem Hause zu Verwandten gelaufen.“

Betrachten wir nun den Vermögensstand der Eltern, so können wir an einigen typischen Fällen recht deutlich sehen, wie schädigend z. B. große Armut auf das Gemeinschaftsgefühl der Kinder wirkt.

So schreibt Ln 2 über M 18 aus Kl 2: „M 18, Vater: Arbeiter, treibt jetzt Straßenhandel(?), Typ des eingeschüchterten Kindes bitterster Armut. Körperlich vernachlässigt, alle Kindlichkeit durch die Not aus dem Gesicht verschwunden. Das eine Auge schielt etwas. Im Blick liegt etwas rührend Hilfloses. Gleichmütig und still läßt sie alles über sich ergehen. Aus dieser traurigen Hülle sieht aber eine gute, unverdorbene Seele. Wie dankbar ist der Blick für jedes freundliche Wort und wie zart steigt ein wehes, verschüchtertes Lächeln aus der Tiefe eines eingeengten Herzens an die Oberfläche! Stumm ist der Mund, er wagt nichts zu erzählen. — H. ist nicht so unbegabt, wie ich dem Gesichtsausdruck nach anfangs dachte. — Kinder sind grausam und sehen nur, was außen ist, so beachten sie dieses arme Geschöpfchen nicht und wollen aus bewußtem oder unbewußtem Reinlichkeitsgefühl nicht mit ihr gehen. Das fühlt sie selber ebenso wie ich und blickt mich dann dankbar an, wenn ich ihr Geltung verschaffe und sie natürlich extra vor der Klasse lobe. Es ist doch ein Wunder, daß dieses Kind so nett höflich knickst, wenn ich ihr ein Heft abgebe oder ihr etwas sage.“

Auch Ln 3 weiß über den Einfluß solcher Armut auf die Kinder und ihr Verhalten zur Klasse zu berichten. Seitdem der Vater von K 3 krank geworden und in bedrängte Verhältnisse geraten ist, hat sich das Wesen des Jungen geändert. Er ist träumerisch und passiv und zeigt Zustände deutlicher Depression. Von seinen Kameraden zieht er sich scheu zurück.

Wie umgekehrt ein gewisser Reichtum auf die Klassengemeinschaft wirken kann, zeigt die Cliquenbildung in Kl 2 und Kl 5. Hier schließen sich die Kinder der sozial und wirtschaftlich Gutgestellten eng zusammen und zeigen die Neigung, sich von den andern abzusondern.

Gegenüber diesen bedenklichen Wirkungen des Reichtums zeigt das Beispiel von M 19 aus Kl 6, das Ln 6 mitteilt, wie solche Wohlhabenheit sich auch im sozialen Sinne der Klassengemeinschaft gegenüber geltend machen kann. Ln 6 schreibt: „Ihre Beliebtheit in der Klasse macht sie öfter zur Führerin, trotzdem sie keine eigentliche Führernatur ist, sondern sich gern unterordnet und anpaßt. Erleichtert wird ihr das alles durch die, besonders in pekuniärer Hinsicht, günstigen Verhältnisse, weshalb sie auch öfter als die andern Kinder in die

glückliche Lage kommt, abzugeben, seien es Näschereien oder auch Schultensilien, Bleistift, Buntstifte usw. Sie gibt aber immer gern, auch wenn es für sie selbst Verzicht bedeutet.“

Ein typisches Beispiel für die schädliche Wirkung gänzlicher Unbildung im Elternhause bietet uns der Bericht von Ln 3 über K 1 aus Kl 3. Insoweit K 1 sein fleghaftes, ungebildetes Wesen gegenüber der Klasse geltend machen will, wird er von dieser abgelehnt und gemieden.

II. Durch Veranlagung bestimmte Typen.

a) Körperliche Veranlagung,

b) seelische Veranlagung.

1. Allgemeine Struktur.
2. Gefühlsleben.
3. Phantasieleben.
4. Willensleben.
5. Intellekt.

Dabei kümmern uns natürlich nur solche typische Veranlagungen, die für das Gemeinschaftsleben von Bedeutung sind.

a) *Körperliche Veranlagung*: Hier tritt uns zunächst der Typ des *kernegesunden, kraftstrotzenden* Kindes entgegen. Fast alle Knaben und Mädchen, die in der Klasse die Rolle des mehr gewaltsamen Führers spielen, gehören zu ihm. In Kl 1 wird er vertreten durch K 20. In Kl 2 gehört M 6 ihm an, von der die Lehrerin schreibt: „Gesund, kräftig und dick.“ In Kl 3 vertritt ihn K 2, in Kl 6 unter den Knaben K 1, den Ln 6 durch die Worte charakterisiert: „Er ist der größte und kräftigste Schüler der Klasse. Er ist außerordentlich gut ernährt und weiß oft mit all seiner Kraft nicht wohin. Er hat ein recht kindliches Gemüt, einen freien, offenen Blick. Er ist Führernatur, wird auch durchaus von den Kindern anerkannt, die sich auch gern beim Spiel von ihm leiten lassen.“ Auch M 15 aus dieser Klasse gehört hierher, von der die Lehrerin schreibt: „Sie ist körperlich kräftig entwickelt und sehr gut ernährt und wird als Führerin von den Kindern anerkannt.“

Im Gegensatz zu diesem Typ steht der Typ des körperlich *schwächlichen* Kindes, insbesondere des verzärtelten *Mutter-söhnchens*. K 3 aus Kl 1 ist ein typischer Vertreter. L 1 schreibt über ihn: „Von seinen Kameraden hält er sich, wenn sie ordentlich umhertollen und irgendetwas aushecken, fern. In der rauhen

Jahreszeit geht er sorgsam eingepackt, damit er sich nicht erkältet. Aus sonstigen Beobachtungen schließe ich, daß die Eltern ein wenig zu sehr um den Jungen besorgt sind: also ein wenig Muttersöhnchen und Musterknabe.“ Aus Kl 3 vertritt z. B. K 6 diesen Typ des körperlich schwachen Kindes, der sehr häufig — wie auch K 6 — an mangelndem Selbstvertrauen leidet und dadurch leicht scheu und ängstlich wird und sich vom Gemeinschaftsleben fernhält. Von der Klasse werden solche Kinder in der Regel nicht beachtet; die Muttersöhnchen werden oft gehänselt.

Zu diesen schwächlichen Kindern gehört auch der Typ des *nervösen* Kindes. Über einen typischen Vertreter — M 2 aus Kl 2 — berichtet Ln 2: „Sehr zart, kränklich; deswegen ein Jahr zurückgestellt gewesen. Von selten großer Ungeschicklichkeit, die durch Verwöhnung zu Hause nicht gebessert wird, was jedoch verständlich ist wegen ihrer schwachen Körperkonstitution. Beim Treppenhinuntergehen leidet das Kind an Angstzuständen und muß sich ans Geländer klammern, was ihr selber recht beschämend vorkommt. Beim Betreten des doch sehr niedrigen Podiums der Schulwage wollte sie weinen, so daß ich ihr die Hand halten mußte, während sie zitternd stand, als ob es das Leben kostete. Diese Hilfslosigkeit hat aber bei den anderen Kindern eine rührende Hilfsbereitschaft gezeitigt, und jedes hilft ihr freundlich beim An- und Ausziehen des Mantels. So ist sie zum Liebling der Klasse geworden. Als sie neulich nach längerem Fehlen in das Klassenzimmer trat, war sie im Nu von allen Kameradinnen umringt, die vorher schon ordentlich und zum Anfang des Unterrichts bereit auf ihren Plätzen gesessen hatten.“

Hilfslosigkeit erregt eben in Klassen mit gesundem Geist immer Mitleid und fordert zur helfenden Teilnahme heraus. Immerhin ist es auffallend und doch wieder verständlich, daß M 2 von keiner Kameradin weder zur Freundin noch zur Führerin gewünscht wird. Sie ist eben ein unbrauchbares, totes Glied im Gemeinschaftsleben.

Aus Kl 4 gehört K 36 zu diesem Typ. Ln 4 schreibt über ihn: „K 36 stört zuweilen durch seine Unruhe den ganzen Unterricht; lasse ich ihn dann zu mir kommen, fallen seine zuckenden Bewegungen auf, die andern lachen, und er macht nun absichtlich Grimassen. Neulich habe ich ihn hinausgeschickt,

und der Klasse erzählt, daß der Arzt ihn untersucht habe (K 4: „Ja, mein Vater“) und der hätte gesagt, daß er leicht krank werden könnte. Wenn sie so weiter über ihn lachten, könnte er es leicht werden und sein ganzes Leben lang bleiben; dann wurden die Plätze getauscht, und als er reinkam (es klingelte gerade) waren alle ernst bis auf K 1, der ging lachend, wenn auch nicht geradezu ihn auslachend, zu K 36. Sofort meldete mir K 3: Frl. L. K 1 lacht, das geht doch nicht! Diese drei Tage ging es etwas besser.“

Aus Kl 5 gehört M 40 hierher, von der Ln 5 schreibt: „Frühreif, sehr nervös, trotzdem willensstark. Fragt viel und gründlich, besonders zu Haus. Denkt anhaltend nach, so daß die Gesundheit leidet; schon längere Zeit dispensiert. Über ihr Alter hinaus verständig, freundlich, hilfsbereit; rege Phantasie; liest teilweise zuviel. Schwärmerisch veranlagt. Lang aufgeschossen. Empfindlich gegen schlechte Luft, Trubel, Lärm und den ganzen Schulbetrieb.“ Ein solches Kind kann in der Klassengemeinschaft nicht gedeihen. Sie wird auch von keiner Kameradin weder zur Freundin noch zur Führerin begehrt.

Anders stellt sich die Klassengemeinschaft in der Regel zum Typ des *mit Gebrechen behafteten* Kindes. Er ist im allgemeinen hilflos, unbrauchbar für das Gemeinschaftsleben. Und doch findet er in Klassen mit gesundem Geiste — wie z. B. die schon genannte, sehr gebrechliche M 2 in Kl 2 — Mitleid und kameradschaftliche Hilfe. Zu diesem Typ gehört z. B. M 21 aus Kl 5.

Das typisch *ungeschickte* Kind, also der Typ des *Tolpatsches*, findet sich im allgemeinen nur schwer in die Klassengemeinschaft, wird auch in der Regel von der Klasse gehänselt. Ein typischer Vertreter ist K 1 aus Kl 1, von dem L 1 schreibt: „Fällt körperlich durch einen großen Kopf auf, eckig, mit breitem Mund. Bewegungen, vor allem beim Laufen, recht ungeschickt. Stimme klingt ‚quarrig‘. Zeigte sich besonders zuerst recht tolpatschig. Glaubt er sich beobachtet, z. B. auf dem Hof, so stellt er irgend etwas auf, um meine Aufmerksamkeit auf sich zu lenken (rennt mit steifen, leicht abgehobenen Armen und kurzen Trippelschritten auf dem Hof herum, stößt irgendeinen Laut aus, schreit). Stößt ihn jemand, so fängt er gleich an zu schreien: ‚Sie tun mir waaas!‘ Fällt ihm etwas hinunter, so erzählt er mir es, in der Hoffnung, ich würde es aufheben. ‚Meine Knetmasse ist runtergefallen‘ — Hol sie doch wieder

auf! — ‚Das kann ich nicht‘ oder ‚ich kann sie nicht finden‘, ohne den Versuch gemacht zu haben, überhaupt nachzusehen, denn sie liegt leicht erreichbar unter der Bank. *Die Kameraden hänseln ihn ganz gern.* Zuerst reagierte er mit Weinen, mit dem Erfolg, daß sie es nur noch ärger machten. Da suchte er dann gegen die Streitmacher mit Fußstößen und Schlägen vorzugehen, wobei er, wenn ich die Kleinen gewähren ließe, unbedingt den kürzeren ziehen würde. — ‚Keiner will mich anfassen‘, wie oft habe ich dies schon gehört! — Er sieht aber ein, daß er in der Klasse nicht der Mittelpunkt ist, um den sich alles dreht und für den alle springen, wie er es von zu Hause her gewohnt ist, und mein Kalli findet sich damit ab. Im Laufe des Schuljahres hat sich sein Verhalten schon gebessert, wenngleich das Quarrige und Verzogene hier und da immer wieder zum Vorschein kommt.“

b) *Seelische Veranlagung:*

1. *Allgemeine Struktur:* Wir könnten hier im Anschluß an die Sprangerschen Lebensformen unterscheiden die Typen des mehr ökonomisch, ästhetisch, theoretisch, religiös, sozial und politisch eingestellten Kindes. Nur müssen wir bedenken, daß diese Lebensformen sich in der Regel erst im Reifealter herausbilden, während in den früheren Altersstufen höchstens schwache Andeutungen davon nachweisbar sind. Auch kommt für uns in Betracht, daß eigentlich nur die beiden letzten Formen (sozial und politisch) sich unmittelbar auf das Gemeinschaftsleben beziehen. So dürfen wir zweifellos sagen: diejenigen Kinder, die als mehr *gewaltsame* Führer in der Klasse anerkannt werden, vertreten den Typ des *politisch* eingestellten Kindes, d. h. des Kindes, das vor allem darauf bedacht ist, seine Persönlichkeit den andern gegenüber durchzusetzen. Im natürlichen Führer finden wir dagegen außer der politischen auch die *soziale*, d. h. auf Liebe und Hilfeleistung den andern gegenüber gerichtete Einstellung. Und von einigen Kindern wird eine ausgesprochen *soziale* Veranlagung berichtet, so z. B. von K 11 aus Kl 6: „Er hat ein echt kindliches Gemüt, ist gutmütig und zeigt soziale Veranlagung. In der Klasse ist er beliebt.“ Und von M 19 aus derselben Klasse berichtet Ln 6: „Sie ist ein fleißiges, williges und freundliches Kind mit ausgesprochen sozialer Veranlagung. In der Klasse ist sie besonders deshalb allgemein beliebt.“ Zu diesem Typ gehören auch K 3, K 4, K 9 und K 30 aus Kl 4.

2. *Gefühlsleben*: Auf diesem Gebiete zeigen sich die verschiedenen *Temperamente* als bedeutsam für das Gemeinschaftsleben.

Das *choleriche* Kind (schnelle und starke Gefühlsreaktion) wird in der Regel in der Klasse im guten oder schlechten Sinne führend wirken oder durch Unbeherrschtheit die Gemeinschaft stören. Alle Kinder, die wir als mehr gewaltsame Führer kennen gelernt haben, gehören zu diesem Typ; ebenso die Streitsüchtigen, wie z. B. M 16 aus Kl 5. Auch die natürlichen Führer zeigen in der Regel ein choleriche Temperament, dessen Ausbrüche aber gemildert werden durch hilfberedte Liebe zu den Kameraden.

Das *sanguinische* Kind (schnelle und schwache Gefühlsreaktion) ist in der Klasse im allgemeinen beliebt. Es ordnet sich in der Regel gern unter. Durch seine leichtlebige, fröhliche Art wirkt es auf die Klasse erheitend und belebend. Der Typ des *Klassenkomikers* gehört hierher, der in vielen Klassen zugleich der Klassenliebling ist. In Kl 1 ist als Vertreter dieses Typs zu nennen K 9, von dem L 1 schreibt: „Ein klein putziges Kerlchen. Er ist mein Spaßmacher. Für die Schularbeit hatte er lange keinen Sinn. Da wanderte er lieber in der Klasse umher, kroch einmal hinters Pult, saß eines Morgens im Papierkorb und guckte mich mit seinen blauen Schelmenaugen an. Seit ich ihn zwischen zwei Kameraden setzte, rückte er nicht mehr soviel aus, aber dann vertrieb er sich die Zeit, wie es ihm behagte, d. h. mit Kneten, Malen oder Spielen. Wollten wir draußen spielen, so konnte ich K 9 erst suchen. Er kennt jeden Winkel des Schulhofes und -hauses. Lange konnte er so in seinem Versteck sitzen, schaute dann ab und zu einmal heraus, ob ich ihn denn noch nicht vermisse.“

In Kl 3 gehört K 5 dazu, der aber zugleich die Qualitäten eines natürlichen Führers besitzt. K 8 aus Kl 4 ist Klassenliebling und Klassenkomiker zugleich. Ln 4 schreibt: „K 8 erheitert die Klasse. Kommt er vor, erwarten alle etwas Fideles und meist nicht umsonst. Das Gedicht: ‚Ich bin der Hanswurst‘ wird stets mit Freude aufgenommen.“ Der Klassenkasper von Kl 6 ist K 9. Ln 6 schreibt über ihn: „Als *Klassenkasper* muß ich wohl K 9 bezeichnen. Vor irgendeiner Schelmerei ist man eigentlich nie bei ihm sicher. Ich bin auch überzeugt, daß er hinter meinem Rücken der Klasse ‚lange

Nase' zumacht, denn die lachenden Gesichter der Kinder ver-raten mir das zu oft. Wenn er es fertig bringt, auf einem Ausflug zu rufen: ‚eine Ratte, eine Ratte‘, um die singenden Mädchen aufzuscheuchen, so ist das ja nichts als eine Schelmerei. Böseartig sind seine Dummheiten eigentlich nie, und wir haben oft alle miteinander, die Klasse sowohl, als auch ich über seine Schelmereien lachen müssen. Sein offenes, sympathisches Gesicht braucht sich nur zu Grimassen zu verziehen, auch ohne daß er ein Wort sagt, um die Klasse zu erheitern. Er ist aber in dieser Hinsicht auch dauernd in Bewegung und muß deshalb hin und wieder streng angefaßt werden, wenn er für den Unterricht nicht gar zu störend sein soll.“

In Kl 7 ist K 22 der Klassenwitzbold. L 7 schreibt über ihn: „Er ist ein kleiner Kerl, ulkig und witzig, phantasiebegabt, aber windbeutelig, flunkert auch mal und erdichtet Ausreden, wenn er bei einer Windbeutelerei ertappt wird.“

Über M 12, den Spaßmacher in Kl 8, schreibt Ln 8: „Der Spaßmacher in der Klasse, lacht gern, schwatzt gern, immer zu Dummheiten aufgelegt, weint leicht, tiefe treuherzige Stimme, etwas bequem, trotz zuweilen, aber nicht lange, faßt ziemlich schwer, aber fragt so lange, bis sie es versteht — auf Ausflügen zutraulich — sehr beliebt in der Klasse.“

Das *phlegmatische* Kind (langsame und schwache Gefühlsreaktion) bedeutet im allgemeinen für das Gemeinschaftsleben der Klasse nur sehr wenig und wird deshalb in der Regel nicht beachtet. Ln 5 berichtet darüber, daß sich in ihrer Klasse die typisch phlegmatischen Kinder zu einer Gruppe (Gruppe 4) zusammengefunden haben (M 37, M 17, M 6), und in jeder Klasse wird von faulen und gleichgültigen Kindern erzählt, die sich durch nichts aus ihrer trägen Ruhe bringen lassen. In Kl 3 gehört z. B. K 16 hierher, der in der Klasse nur wenig beliebt ist und auch wenig beachtet wird. Wir haben auch davon gehört, wie ihn die Klasse selber zu größerem Fleiße erzieht.

Das *melancholische* Kind (langsame und starke Gefühlsreaktion) kann sich nur schwer in die Klassengemeinschaft finden. Es ist durch Veranlagung mehr auf Einsamkeit gestellt. Die Kameraden werden im allgemeinen durch seine schwerblütige, komplizierte Art von ihm ferngehalten. Es gehört zu den Kindern, die sich schwer durchschauen lassen.

Vielleicht gehört M 13 aus Kl 8 hierher. Auch K 12 aus Kl 6

ist nicht nur Phlegmatiker, sondern zugleich Melancholiker. Darauf deutet z. B. seine Antwort auf die Frage: Welche Art Bücher liest du am liebsten und warum?: „Das Religionsbuch, weil da solche traurige Geschichten drin stehen.“ Wie kompliziert er veranlagt ist, geht aus folgenden Worten der Lehrerin hervor: „Ganz besonders aufgefallen durch Hilfsbereitschaft ist mir immer K 12, dessen problematisches Wesen mir zu immer neuem Kopfzerbrechen Anlaß gibt. Sein dauerndes Streiten mit den Mitschülern steht im Gegensatz zu seiner Hilfsbereitschaft. Ich glaube aber, daß ich den größten Teil seines Streitens in einer Art Abwehr gegen die Klasse suchen muß. Auf ihn hat die Klassengemeinschaft ungünstig gewirkt und als Mittel gegen das Hänselfn hat er sicher zu Puffen, Schlagen und Streiten gegriffen, so daß heute schwer die Grenze zu ziehen ist zwischen Ungezogenheit und Abwehr. Er gibt mir immer wieder Rätsel auf. Er ist wenig gewohnt, sich zusammenzunehmen. Oft, wenn der Unterricht morgens beginnen sollte, mußte ich ihn ermahnen: ‚Nimm die Mappe vom Rücken.‘ Dann hatte er ‚ganz in Gedanken‘ vergessen, die Mappe an ihren Platz zu legen. Er zeigt eine auffallende Vorliebe für Geschichten mit traurigem Inhalt. Es macht mir überhaupt den Eindruck, als wenn er zur Schwermut neigt. Er hält sich oft ganz für sich, auch auf Ausflügen geht er gern eigene Wege. Seine Energielosigkeit spricht sich in Gang und Haltung aus. Meistens beide Hände in den Taschen, trägt er den Kopf zwischen den Schultern und hat einen runden Rücken und schlechte Haltung. Trotzdem ich ihn 4 Jahre in der Klasse habe, bin ich mir über ihn am wenigsten klar, ich glaube auch, daß ich seiner problematischen Natur am wenigsten gerecht geworden bin.“ Vielleicht gehört auch die sehr komplizierte M 36 aus Kl 5 zu diesem Typ und auch K 13 aus Kl 6, den wir kennen lernen werden, wenn wir vom Typ der *genialen* Kinder reden.

3. *Phantasieleben*: Die typisch auf Phantasie gestellten Kinder, in denen in der Regel die ästhetische Lebensform angelegt ist, stimmen in ihrem Verhalten gegenüber der Klassengemeinschaft im allgemeinen darin überein, daß sie mehr individualistisch gerichtet sind und von sich aus die Gemeinschaft nicht suchen, ohne sie doch zu fliehen. Da sie mit Hilfe ihrer Phantasie sich in andere leicht einfühlen und sie verstehen können, sind

sie in der Regel in der Klasse beliebt. Die *Klassenkomiker*, die echt humoristisch veranlagt sind, gehören auch hierher. Denn der Humor wird letzten Endes immer von der Phantasie gespeist. Der phantasievolle Sanguiniker ist der beliebteste Klassenkamerad. Aber auch der zum *Führer* berufene, mehr choleraisch veranlagte Kraft- und Willensmensch kann sich nicht ohne ein gewisses Maß schöpferischer Phantasie behaupten. Man wird L 7 recht geben müssen, wenn er auf Grund seiner Beobachtungen schreibt: „Der Führer kennzeichnet sich durch ein starkes Selbstbewußtsein, durch Vertrauen in seine eigene Kraft und Fähigkeit. Sie geben ihm den Mut, sich an die Spitze zu stellen und die Führung zu übernehmen. Tatkraft und Energie, Mut und Entschlossenheit, kurz, ein starker Wille gewinnt ihm das Vertrauen derer, die ihm folgen sollen. Dem Wollen aber muß sich ein Können zugesellen. Eine gewisse Selbständigkeit im Denken muß ihn befähigen, von der Norm abzuweichen und eigene Wege zu gehen, eine *schöpferische Phantasie* ihn in den Stand setzen, neue Ziele zu erkennen und aufzuzeigen. Scharfblick ihn eine Sachlage schnell überblicken lassen.“

Auch die als *sozial* gekennzeichneten Kinder zeigen Phantasie, die bei ihnen vorzugsweise als *empfindende* Phantasie wirksam wird und die Voraussetzung für das Verstehen anderer ist.

Besonders auffallend tritt die Phantasieveranlagung (*schöpferische* Phantasie) und zugleich die mehr individualistische Einstellung bei den *künstlerisch* veranlagten Kindern hervor, die wir als mehr einseitig *talentiert* oder als mehr vielseitig *genial* unterscheiden. Sie werden von ihren besonderen, individuellen Interessen vielfach so beherrscht, daß sie für das Gemeinschaftsleben der Klasse nur wenig Teilnahme übrig behalten.

Mit ihnen darf der Typ des *Träumers* nicht verwechselt werden, unter den wir in der Regel einen Menschen mit einer *zügello* *schweifenden* Phantasie verstehen. Solche Träumer halten sich meist abseits von der Klasse und werden von ihr nur wenig beachtet. Zu ihnen gehört in Kl 1 z. B. K 8, von dem L 1 schreibt: „Zuerst ein stiller, verschlossener Knabe, machte den Eindruck, als wäre er über sein Alter hinaus verständlich. Zuerst schloß er sich bei manchen Tätigkeiten, wenn ihm die Sache nicht mehr behagte, aus. Er konnte sich gar nicht an die Schule gewöhnen: ‚Hans Träumer.‘ Nach und

nach taute er auf. Er ist zwar noch still, aber wenn es ans Lesen geht, so muß ich seinen Arbeitsdrang zurückdrängen. Er kann es scheinbar nicht verstehen, daß andere auch gerne noch etwas tun möchten.“ Ausgezeichnet charakterisiert L 1 einen andern Träumer, K 16, in seiner Klasse mit den folgenden Worten: „Was soll ich nur von dir halten? Schaust mich mit deinen Blauaugen so freundlich an, aber dein Innenleben schläft noch recht tief. Dann aber bricht es plötzlich hervor wie die Sonne durch dichte Wolkenmassen, die Sprechorgane können kaum allem Ausdruck geben. Das kleinste Ding kann deiner Phantasie Stoff zu den ungeheuerlichsten Schöpfungen geben. Was aber in der Schule sich um dich herum ereignet, hat selten Eingang zu dir gefunden. Nahmst du in erster Zeit den Griffel in die Hand, um zu malen, so entstand ein Gekritzeln, das dir irgend ein Ding war, ein paar Striche mehr, und du gabst ihm einen anderen Namen. Dann nahmst du einen Farbstift, und im Nu ist deine Tafel blau, rot, grün oder in sonst einer Farbe. Jetzt interessieren dich meist Automobile, und ich muß dich erst besonders aufmerksam machen und auffordern, einmal das zu zeichnen, was deine Kameraden zeichnen. Selten ist deine Aufmerksamkeit bei einer Geschichte, plötzlich unterbrichst du mich und hast mir irgendein Ereignis mitzuteilen, das dir vielleicht durch ein Wort wieder lebendig wurde, oder mich auf irgend etwas aufmerksam zu machen, was sich auf der Straße zuträgt. Große Freude machte es dir eine Zeitlang, mir zu sagen: ‚Du hest dor n Lock! April‘ und wir waren im August. — Dann wieder sitzt du da, den Kopf leicht geneigt, schaut in die Ferne oder deine Augen starren ins Leere — hieltst du Innenschau? — und urplötzlich schnelltest du den Kopf in die Höhe und die Gegenwart hat dich wieder. Seit ich mit der Mutter Rücksprache nahm, hat sie viel mit dem Jungen geübt, und er kann jetzt recht gut lesen und schreiben. Aber sonst zeigt er wenig Anteilnahme und geht seine eignen Wege.“

Von K 7 in Kl 7 schreibt L 7: „Er ist ein Träumer, hat eigenartige Einfälle, benimmt sich mitunter wie einer, der seine ‚Fünf‘ nicht beisammen hat.“ In Kl 8 vertritt M 20 diesen Typ des einzelgängerischen Träumers. Ln 8 schreibt über sie: „Sie ist in keiner Weise zu ergründen, sitzt verträumt da, meldet sich nicht, beweist aber, wenn sie antworten muß, daß sie bei der Sache

war. Lacht, wenn man sie aufruft und macht dann einen blöden Eindruck. Sie tut gleichgültig oder abweisend, wenn man ihr näher zu kommen versucht, kommt aber — freilich in seltenen Fällen — mal wieder von selbst und erzählt von ihrem Vater, der auf der Wanderschaft viel gesehen hat, hat also Interesse. Sie schließt sich schwer an und beteiligt sich *nie* am Spiel.“

Zu den mit schöpferischer Phantasie begabten, *talentierten* Kindern gehört z. B. K 5 aus Kl 3, der durch die reizende Geschichte mit dem Weihnachtsmann gekennzeichnet ist. Er ist beliebt und ist natürlicher Führer. Bei ihm tritt also das individualistische Moment zurück. Anders ist das bei M 16 in Kl 6, über die Ln 6 folgendes schreibt: „Im Gegensatz zu M 15 ist sie am wenigsten mathematisch begabt. Dagegen hat sie eine reiche freischöpferische Phantasie, die sich in Niederschriften zeigt. Hier zeigt sie oft auch eine feine lyrische Veranlagung, wie sie überhaupt viel Sinn für Poesie zeigt. Sie liest sehr hübsch, mit sinngemäßer Betonung und lernt auch Gedichte sehr leicht auswendig. Weihnachten hat sie in einem Märchenspiel die lange Rolle des Schneewittchens sehr hübsch auswendig gelernt und mit gutem Talent dargestellt. Technisch ist sie nicht gut begabt. Zeichnen und Handarbeit wird ihr schwer. Auch die Schrift könnte besser sein. Für Singen dagegen hat sie ein gutes Talent, eine niedliche Stimme und sehr gutes Gehör. Irgendwelche Führergelüste verrät sie nicht. Sie ordnet sich im Gegenteil unter und ist verträglich mit den Mitschülerinnen.“ Von M 21 aus Kl 6 berichtet Ln 6: „Als sie auf die Tafel die Niederschrift, ‚vom Frühling‘ schrieb, wurde es ein sehr hübsches Gedicht, womit sie alle Kinder und auch mich überraschte. Der Stil war hübsch, der Ausdruck poetisch. Um dieses Gedicht festzuhalten, ließ ich am nächsten Tage die Kinder die Geschichte vom Frühling ins Buch schreiben. Da sagte ich zu M 21, nun schreibe mal wieder das hübsche Gedicht. Sie saß lange da mit grübelnder Stirn, bis sie schließlich sagte: Fräulein, heute geht das nicht, und so viel Mühe sie sich auch gab, so gelang ihr diesmal kein Reim, sie mußte wieder wie die andern Kinder in Prosa schreiben.“

Ln 6 gibt uns auch die Charakteristik eines Kindes, das man vielleicht zum Typ des *genialen* Kindes rechnen darf. Der Knabe ist von der dritten Grundschulklasse aus als Hoch-

begabter für die höhere Schule ausgelesen worden. Aber die Klasse hat ihn — wie schon an anderer Stelle berichtet wurde — noch nicht vergessen. Ln 6 schreibt: „G. P. ist durchaus Führernatur. Nicht nur beim Spiel, wo er knabenhaft wild zu sein pflegte, sondern auch im Unterricht, besonders im Zeichnen, wofür er ein ungewöhnliches Talent besitzt, wurde er anerkannt. Erlebte ich es ja selbst im 2. Schuljahr, daß ich den Kindern, als das Anschauungsthema Haustiere hieß, ein Pferd an die Wandtafel malte in durchaus richtiger Form, das von ihm mit den Worten: Dat is ja en oller Klepper, kritisiert wurde. Ich habe ihm diese Kritik durchaus nicht übel genommen, verstand ich ja, was ihm an der Zeichnung fehlte, die Bewegung, die er schon als Sechsjähriger überraschend hineinlegen konnte. Auf einem Ausflug beobachtete ich, daß er plötzlich seinen Freund los ließ, mitten auf der Straße stehen blieb, unbekümmert um die Klasse, um sich in den Anblick zweier rassiger Pferde zu versenken. Mit förmlich hungrigem Blick verfolgte er jede ihrer Bewegungen. Da er aber nicht einseitig begabt ist, sondern mit dem Zeichentalent auch eine sehr gute Allgemeinintelligenz verbindet, so hat er nicht nur mit Pferden in den verschiedensten Stellungen, sondern auch mit andern Zeichnungen überrascht, wobei er besonders gute Beobachtungen aus dem Gedächtnis wiedergab. Auch besitzt er Phantasie, wie er sie besonders bei Märchenzeichnungen brachte. Wenn er zeichnet, dann kann die Klasse um ihn herum lärmern, es bringt ihn eigentlich nichts von seiner Arbeit ab. Er besitzt eine außerordentlich gute Konzentrationsfähigkeit. Ich habe es erlebt, daß ich mit ihm sprach und keine Antwort erhielt, weil er gar nicht gehört hatte, daß ich ihn anredete und vollständig in seine Arbeit vertieft war. Seine Phantasie ist immer frei-schöpferisch. Wenn irgend ein nettes Zeichenthema gestellt wird, so sagen die Kinder noch jetzt öfter, wo er nicht mehr da ist: Wenn jetzt G. hier wäre, mit andern Worten, wie würde der die Aufgabe lösen! In andern Fächern konnte er gelegentlich gelangweilt erscheinen, machte dann aber aus seiner Interesslosigkeit gar keinen Hehl. Mathematisch ist er nicht hervorragend begabt. Sehr fesselnd aber erzählte er Geschichten oder Erlebnisse und zeigte sich im Anschauungsunterricht eigentlich stets interessiert. Er besitzt eine außerordentlich gute Beobachtungsgabe, verbunden

mit gutem Gedächtnis. Er hat nicht der Erste in der Klasse gegessen, trotzdem er der Begabteste war, weil seine Leistungen zu verschieden waren und H. F. als Musterkind, mit sich stets gleichbleibendem Fleiß und Treue seinen ersten Platz behauptete. Er war oft vorlaut, um nicht zu sagen frech. Ich bin aber überzeugt, daß sich das geben wird, sobald er mit andern Kindern zusammenarbeitet, die ihm die Wage halten. Typisch fand ich es auch, daß er der erste war, der sich in der neuen Schule wohlfühlte. Von Gestalt war er schlank, mit bleicher Gesichtsfarbe, lebhaften, dunklen Augen, manchmal nervös unruhig.

4. *Willensleben*. Auf diesem Gebiete werden wir ganz allgemein unterscheiden können den Typ des *willensstarken, suggestiven* Kindes vom Typ des *willensschwachen, suggestiblen* Kindes. Das erstere ist in der Klassengemeinschaft in der Regel zum Führer berufen; das letztere stellt den Typ des sich unterordnenden Menschen, des Gefolgschaftsmenschen dar.

Im besonderen werden wir dann noch von einzelnen, für das Gemeinschaftsleben bedeutsamen Charakterzügen reden können, z. B. vom Typ des *verträglichen* Kindes, des *streitsüchtigen* Kindes, des *herrschsüchtigen* Kindes, des *gerechten* Kindes, des *selbstlos auf Ordnung bedachten* Kindes, des *moralisch minderwertigen* Kindes usw.

Alle wahrhaft führenden Kinder gehören zum Typ des willensstarken, suggestiven Kindes, wie unsere im 4. Abschnitt gegebenen Charakteristiken der Führerpersönlichkeiten zeigen.

Zum Typ des willensschwachen Kindes gehören z. B. die Kinder, die nur ein ganz schwach entwickeltes Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen zeigen, das sich nicht nur im Unterrecht („das kann ich nicht“), sondern auch im Verhältnis zu den Kameraden äußert. Sie trauen sich selber nichts zu und kommen gar nicht auf den Gedanken, selber einmal zu führen und ihren Willen durchzusetzen. Diesen Typ vertritt z. B. K 14 aus Kl 1, über den L 1 folgendes schreibt: „Mein Sorgenkind. Ein stiller, zarter, ein wenig linkischer Junge. Seine Stiefmutter scheint sich viel Mühe mit ihm zu geben. Geistig ist er noch sehr weit zurück. In der Schule war er die erste Zeit sehr teilnahmslos. Er scheint geringes Selbstvertrauen zu haben, schaut mich oft fragend an: ‚Ist es so recht?‘ Im Spiel und im Umgang mit seinen Kameraden hält er sich etwas

zurück. Zuerst fiel es ihm auch schwer, hinter die Art und Weise der einfachen Spiele zu kommen. Er kannte die Zahlenreihe nicht und ist jetzt trotz meiner Bemühungen noch unsicher, wenn er bis fünf zählen soll. Einmal, als ich ihm drei Dinge zu zählen gab, half er sich dadurch, daß er sagte: ‚Dat is een, un noch een un noch een‘, oder er zählte: ‚4, 3, 5, 9, 7‘ usw. Er unterschied zwar Einzahl und Mehrzahl, wußte aber nicht, ob es 2 oder 3 sind. So bis Michaelis, jetzt geht es ein ganz, ganz wenig besser. Zum Sprechen war er schwer zu bewegen. Vielfach kommt die Antwort: ‚Dat weet ik nich.‘ Ich halte ihn für nicht schulreif. Er kann zwar die Buchstabenformen recht gut nachmalen, aber er ist sehr unsicher, wenn er lesen soll.

Nach Michaelis macht er sich nun in ganz eigenartiger Weise bemerkbar, vielleicht fühlt er selbst, daß er nicht so kann wie seine Mitschüler. Auf einem Ausflug lief er weit voraus, wälzte sich an der Erde mit sichtbarem Wohlbehagen, versuchte ‚Koppheister‘ zu schießen, was ihm aber in seiner Ungeschicktheit nicht gelang, versuchte mit lautem Spektakel auf die Bäume zu steigen oder richtiger strampelte mit den Füßen, als ob . . . kurz, zeigte sich unnatürlich ausgelassen. Einmal packte er, als er mit mehreren Kameraden mich zur Straßenbahn brachte und auf meine Abfahrt wartete, unter großem Hallo seinen Ränzel aus, holte übereifrig seine Fibel hervor, blätterte mit einem ganz eigenen Lachen in dem Buch, ohne aber im Eifer zu merken, daß er das Buch über Kopf hielt.“

Hier liegt offenbar eine Art *Überkompensation* im Sinne der Individualpsychologie von Adler vor. Da K 14 innerlich selbst an seinem Mangel an Selbstvertrauen und der Nichtbeachtung durch die Klasse leidet, so gebärdet er sich als das Gegenteil dessen, was er in Wahrheit ist: als ein dreister, übermütiger, ausgelassener Junge.

Etwas Ähnliches weiß auch L 10 zu berichten über K 12 aus Kl 10. Er schreibt: „K 12, *der sonst leicht den Mut verliert*, fiel mir besonders auf. Er löste sich von der Klassengruppe, lief mit einem dicken Knüppel in der Hand mit gewollt großen Schritten voraus und seitwärts vom Wege, machte ein kühnes Gesicht, schlug mit seinem Knüppel ins Gebüsch oder gegen Bäume und freute sich offenbar. Bisweilen ver-

steckte er sich geheimnisvoll hinter einem Gebüsch, um plötzlich hervorzustürmen. Er fühlte sich offenbar als Indianer oder Räuber. Eine Erklärung über sein Verhalten gab er mir nicht.“

Da sehen wir den krampfhaften Versuch eines in Wahrheit willensschwachen und feigen Jungen, durch die Pose des Mutes sich in den Augen der Klassengemeinschaft zum Ansehen eines mutigen, energischen Kerles zu bringen.

Zum Typ des *verlässlichen* Kindes gehören alle, die wir als Klassenlieblinge kennen gelernt haben (siehe 4. Abschnitt). Wir erfuhren auch, daß sie gerade wegen ihrer Verträglichkeit das Vertrauen und die Liebe der Klasse gewonnen hatten (siehe Motive zur Wahl des Freundes im 4. Abschnitt).

Vom Typ des *streitsüchtigen* Kindes haben wir schon öfter gehört, insbesondere bei der Besprechung der die Gemeinschaft gefährdenden Erscheinungen. Er ist gemeinschaftsfeindlich gerichtet und wird von der Gemeinschaft gemieden. Hierher gehört z. B. K 2 aus Kl 1, über den L 1 folgendes schreibt: „Mit manchen Kameraden liegt er dauernd in Streit. Kleine Stöße und Knüffe, ohne die es beim Aufstellen und beim Spiel nun einmal nicht abgeht, gibt er sofort, womöglich mit ‚Zinsen‘ wieder. Merkt er aber, daß ich ihn sehe, so hat sich der Junge so sehr in der Gewalt, daß die Zornesader schnell verschwindet, er zwar ein wenig verlegen ist, aber sonst sich nichts mehr anmerken läßt.

Der Junge hat etwas ganz Eigenes im Gesicht, etwas, das mich unsympathisch berührt, ich weiß nicht, ist es ein Zug zur Grausamkeit oder Rücksichtslosigkeit, oder liegt etwas Unaufrichtiges in seinen Zügen, daß er einem nicht gerade ins Gesicht schauen kann.“

Auch M 16 aus Kl 5 ist hier zu nennen.

Den Typ des *herrschaftsüchtigen* Kindes finden wir bei allen, die wir als gewaltsame Führer bezeichnet haben. Wir denken z. B. an K 2 aus Kl 3, wie er ursprünglich war, ehe ihn der Einfluß der Klassengemeinschaft veredelte. Solche Kinder werden von der Klasse in der Regel nicht geliebt, wohl aber geachtet und gefürchtet.

Solche allgemeine Achtung finden auch die Kinder, die den Typ des *gerechten* Kindes vertreten. Dahin gehört z. B. M 6 aus Kl 2, die von den Kindern selbst als strenge, aber gerechte

Aufpasserin bezeichnet wird. Ln 3 erzählt von dem Gerechtigkeitssinn des K 8, der von der Klasse „wegen seiner Sachlichkeit oft zum Richter gewählt wird“.

In fast allen Klassen wird auch von Kindern berichtet, die ohne Geheiß des Lehrers ganz aus sich heraus in ihrem Klassenraume und seiner Umgebung *für Ordnung sorgen*. Zu diesem Typ gehören z. B. K 10 aus Kl 1, von dem L 1 schreibt: „Den Jungen kennzeichnet ein Erlebnis, das ich in den ersten Schultagen mit ihm hatte. Er wurde von den Kindern ‚Fiete‘ gerufen, und wie es kam, weiß ich nicht mehr, ich rief ihn auch einmal so. Da kam er von seinem Platz zu mir und sagte: ‚Du, ick heet nich Fiete, aber du kannst gern Fiete to mi seggen.‘ Na, ich habe mich mit ihm darüber geeinigt, daß ich ihn Fritz rufen werde.

Er ist in seiner Arbeit recht langsam. Traut sich die Sache nicht recht zu, aber Zureden hilft, und dann geht es, einfacher zwar ist es, ‚wenn ich zum Nachbarn hinübersehe und bei dem eine Anleihe mache‘, wovon er auch zahlreichen Gebrauch macht. Mitunter gibt es auch soviel zu erzählen und da hinten zu gucken, daß ihm die übrigen Vorgänge in der Klasse ganz einerlei sind.

Er sorgte zuerst auch mit dafür, daß es in unserer Klasse nach dem Unterricht auch einigermaßen sauber aussah.“ In Kl 4 gehören K 9 und M 19 zu diesem Typ.

Am gefährlichsten für das Gemeinschaftsleben der Klasse ist der Typ des *moralisch minderwertigen* Kindes. Ein Beispiel dafür bietet K 12 aus Kl 3, von dem die Lehrerin selber gesteht, daß er, wenn er mehrere Gleichgeartete in der Klasse fände, den Klassengeist sehr ungünstig beeinflussen würde. In Klassen mit gesundem Geiste werden solche Kinder gemieden, wie wir schon im 5. Abschnitt erfuhren.

5. *Intellekt*. In der alten Lernschule war die Intelligenz der Kinder von besonders großer Bedeutung. Das machte sich auch im Gemeinschaftsleben der Klasse geltend. Begabt nannte man ein Kind dann, wenn es eine gute Intelligenz besaß. Und die Kinder wurden nach dem Grade dieser Begabung, wie sie sich in den Zensuren für die Leistungen ausdrückte, in eine Rangreihe geordnet. Da spielte der *Klassenerste* (Primus) und der *Klassenletzte* (Ultimus) eine wichtige Rolle, so daß man

geradezu vom *Typ der Klassenersten* und der *Klassenletzten* redete, zwischen denen der Typ des *Durchschnittsschülers* lag.

Heute verstehen wir unter Begabung etwas anderes und nennen ein Kind erst dann begabt, wenn sich mit einer leistungsfähigen Intelligenz auch *Charaktertüchtigkeit* (Fleiß, Zuverlässigkeit, Gründlichkeit usw., d. h. ein echtes Wertstreben) und ein gewisses Maß von *Produktivität* (Schöpferium) verbindet. Die Intelligenz ist also nur *ein* Faktor unter mehreren anderen. Auf die Festsetzung von Klassenplätzen wird jetzt vielfach, z. B. in Lübeck, verzichtet, und auch die Bedeutung der Zensuren tritt mehr und mehr zurück. Es fällt also für Lehrer und Klasse die Veranlassung fort, vom Klassenersten und Klassenletzten zu reden. Und wenn der Ausdruck: „Durchschnittskind“ gebraucht wird, so versteht man darunter das Kind, das nach keiner Richtung weder im Guten noch im Bösen aus dem Rahmen des Gewöhnlichen hinausragt.

Trotzdem ist natürlich auch heute die Intelligenz ein wichtiger Faktor geblieben. Und so wird es uns verständlich, daß sie auch im Bewußtsein der Klasse von großem Gewichte ist. Das fanden wir z. B. in der Tatsache ausgedrückt, daß die meisten Klassen von den führenden Kindern nicht nur Charaktertüchtigkeit, insbesondere Charakterstärke, sondern auch ein reichliches Maß Intelligenz fordern. Das *hervorragend intelligente* Kind wird im allgemeinen, wenn nicht sonstige Hemmungen vorliegen, in jeder Klasse eine führende Stellung einnehmen. Das mittelintelligente Kind wird die Masse des Gefolgschaftsmenschen stellen. Und das unintelligente Kind wird in der Regel von der Klasse nicht beachtet oder höchstens, wenn sich mit dem Mangel an Intelligenz ein sympathischer Charakter verbindet, bemitleidet werden.

Befragen wir unser Quellenmaterial, so finden wir diese Typen des „*guten Kopfes*“, des „*mittleren Kopfes*“ und des „*schlechten Kopfes*“ deutlich ausgeprägt und zwar in Verbindung entweder mit einem guten, auf Förderung oder mit einem auf Hemmung des Gemeinschaftslebens gerichteten Charakter oder mit einem gemeinschaftsindifferenten Charakter.

Der Typ des guten Kopfes, der sich in den Dienst der Gemeinschaft stellt, wird vertreten von den sogenannten „*Musterkindern*“. So hörten wir schon, daß in Kl 5 sowohl von der Lehrerin als auch von der Klasse M 35 als Musterkind gilt,

und daß die Redewendung in der Klasse sehr gebräuchlich ist: „So wie M 35.“

Eine sehr anschauliche Charakteristik dieses Typs des *Musterkindes* gibt Ln 6. Sie kennzeichnet einen Schüler H. F., der mit dem oben als genial bezeichneten G. P. zu gleicher Zeit nach dem 3. Grundschuljahre die Klasse verließ, um auf die höhere Schule überzugehen, mit folgenden Worten: „H. F. war ein Musterkind und hat mir vom ersten Tag an, wo er die Schule besuchte, nur Freude gemacht, bis zu seinem Abgang. Schon äußerlich war er ein ganz anderer Typ wie G. P. Dieser schlank, mit bleicher Gesichtsfarbe, lebhaften dunklen Augen, manchmal nervös unruhig, sah lange nicht so frisch und gesund aus als H. F., der als Gärtnerssohn ein echtes Landkind war. Mit blauen, unendlich treuen, strahlenden Augen, blonden Haaren und frischen roten Wangen bot er das Bild blühender Gesundheit, ein rechter Germane. Die Gestalt etwas untersetzt, mit ein wenig schwerfälligen Bewegungen, verriet den Landmannssohn. Trotzdem freute er sich immer unendlich auf die Turnspielstunde und war eifrig bemüht, beim Völker- oder Schlagballspiel Sieger zu werden, hat es auch oft erreicht. In der Stunde war er immer musterhaft artig. Auf Ausflügen hätte ich ihn manchmal gern ein wenig jugenhafter gesehen. Seine Artigkeit grenzte an Strebertum, darüber habe ich mich aber im letzten halben Jahr beruhigen können, wo er anfang, mehr mitzumachen und trotzdem in seinen Leistungen nicht nachließ. Seine Schreibhefte zeichneten sich immer vor allen andern durch Sauberkeit und Ordnung, meistens auch durch Richtigkeit aus. Er schrieb aber auch mit unendlicher Sorgfalt und gern, so daß eine Zeitlang die Schreibstunde seine liebste war. Ich habe seine Hefte nach seinem Abgang immer entbehrt. Infolge seiner großen Willensstärke und seines Ehrgeizes zeigte er sich immer aufmerksam und war in der Anfertigung seiner Arbeiten von fast pedantischer Treue und Gewissenhaftigkeit. Ich habe es nie erlebt, daß er einmal eine Arbeit nicht gemacht, oder ein Buch vergessen hätte. Dabei war er ein tiefangelegtes Kind. Häufig, wenn ich Geschichten vorlas oder erzählte, die einen traurigen Inhalt hatten, standen die großen Augen voll Tränen, und es war ihm immer sehr peinlich, wenn er das Gefühl hatte, daß ich die Tränen bemerkte. Selbstverständlich sah ich sie nie. Mit großer Ge-

dächtnistreue konnte er Geschichten und Erlebnisse wiedergeben. Gegen die Mitschüler war er stets kameradschaftlich und nachgiebig, machte ein trauriges Gesicht, wenn ich einmal einen Jungen ernstlich züchtigen mußte. Ich habe nur nicht erfahren können, was ihn mehr betrübte, daß ich strafen mußte, oder daß das Kind Veranlassung dazu gab. Trotz seiner pedantischen Ordnungsliebe war er nicht kleinlich und ich hatte immer den Eindruck, daß ein kleiner Ideallehrer in ihm stecke. Er hat aber noch keine Neigung zum Lehrerberuf. Sein Vater ist Gärtner, vielleicht erklärt sich daraus seine ausgesprochene Liebe zur Natur, zu Tieren und Pflanzen. Er liebt die Pferde, nicht mit dem Künstlerauge, mit dem G. P. sie sieht, sondern als Gärtnerssohn. Der Vater erzählte mir, daß er ihn gar nicht mehr betrüben könne, als wenn er ihn, wenn er über Land führe, nicht auf dem Pferde reiten ließ. Eine lyrische Veranlagung, eng mit seiner Liebe zur Natur zusammenhängend, verriet er gelegentlich in Niederschriften. Hierin zeigte er auch sein warmes und weiches Gemüt, dabei schrieb er mit fehlerfreiem Deutsch. Die Kinder erkennen seine Artigkeit und Tüchtigkeit durchweg an. Einige hassen ihn, weil er ihnen zu artig und überlegen ist. Sie versuchten ihn herabzuziehen. Leider gibt es auch schon unter den Kindern solche Naturen. Es liebt die Welt, das Strahlende zu schwärzen. Ganz besonders hat mich das Urteil von seinem jetzigen Lehrer gefreut, das er gegen unsern Rektor ausgesprochen hat in dem zusammenfassenden Wort: „Er sei ein Goldkind, man müßte ihn liebhaben.“

M 37 aus Kl 2 vertritt auch den Typ des guten Kopfes. Aber bei ihr tritt das Strebertum bedenklich stark hervor als eine die Gemeinschaft gefährdende Erscheinung. Der oben charakterisierte, als genial bezeichnete G. P. ist der gute Kopf mit gemeinschaftsindifferenter Gesinnung. Ihm fällt es leicht, sich von der Klasse zu trennen und sich in eine neue Gemeinschaft einzuleben.

Dabei ist es oft genug beobachtet worden, daß sog. gute Köpfe plötzlich — z. B. nach einer Krankheit — erheblich in ihren Leistungen zurückgehen und schließlich beim Durchschnit oder gar beim schlechten Kopfe endigen. Dahin gehören z. B. K 6 aus Kl 1, von dem L 1 schreibt: „Mein erster Eindruck war: ein feiner Junge. Im Umgang recht freundlich,

zeigt bei der Arbeit großen Eifer, sorgt in der Klasse für Sauberkeit und Ordnung, arbeitet sehr selbständig, recht handgeschickt, bei der Darstellung von Märchen der Schöpferischste, der durch seine Bemerkungen den andern half, und wenn er selbst mitspielte, durch seine Worte die Handlung in Fluß hielt. So daß ich aus allem zu der Annahme kam, es mit einem sehr gut begabten Jungen zu tun zu haben. Als nun aber das Erlernen von Lesen und Schreiben einsetzte, fiel der Junge so sehr ab, daß ich ganz überrascht bin, daß ich mich so sehr getäuscht haben sollte. Er hatte mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen, wenn es galt, die Buchstabenformen nun mit ihrem Lautnamen zu belegen. Noch jetzt kommt er zu mir und fragt ab und an: ‚Wie heißt der?‘ Gebe ich ihm dann Besinnzeit, so bringt er vielfach selbst die richtige Antwort. Es mag noch ein Überbleibsel von der alten Vorstellung sein, ‚du kennst die Buchstaben und Laute nicht genau‘. Sieht er die Schriftformen, so weiß er, das (z. B. ein ‚H‘) muß ich so schreiben, er kennt oder glaubt nicht sicher den Namen dafür zu kennen. Langsam wird es besser. Wenn es allerdings ans Erzählen geht, dann ist er der Alte. Als wir neulich von Indianern sprachen, war er der Sachverständige. Seine Quelle sind alte Schmöcker von ‚Old Wawerly‘ u. a., die ihm sein Bruder vorliest. Er erzählt aber nur plattdeutsch. Meine Aufforderungen, doch einmal hochdeutsch zu erzählen, waren bis jetzt vergeblich. Immer erklärt er: ‚Ne, hochdütsch kann ich nich.‘

Leider erklärt er jetzt auch beim Malen und Formen manchmal, daß er das nicht könne. In der Tat haben auch hier seine Leistungen nachgelassen. Die Ursache dieses Abfallens habe ich bisher nicht aufspüren können.

Im Verkehr mit seinen Kameraden zeigte er sich z. T. sehr rechthaberisch, suchte sich auch mit der Faust Recht zu verschaffen. In letzter Zeit ist es mir aber nicht so sehr aufgefallen als um Michaelis.“

Aus Kl 2 gehören hierher M 2, auch M 13, M 36, M 39. Und auch der problematische K 12 aus Kl 6, den wir zum Typ des Melancholikers rechneten, hat seine Willensschwäche und sonstigen Hemmungen nach Ablauf einer Krankheit plötzlich gezeigt und damit zugleich sein Verhalten zur Gemeinschaft geändert.

Aber auch das Umgekehrte wird berichtet, daß nämlich ein

Kind, das bisher als schlechter Kopf gegolten hat und von der Klasse nicht beachtet worden ist, sich plötzlich entwickelt und eine erhöhte Leistungsfähigkeit zeigt. Das gilt z. B. von K 18 aus Kl 1, von dem L 1 schreibt: „Mein Kleinster, 1,02 m maß er zu Ostern. Ein possierliches Kerlchen. Malen, Kneten, überhaupt alles, was Handbetätigung anbelangt, da ist der kleine Butt Meister. Ich glaube, er könnte den ganzen Tag malen, kneten, mit seinem Baukasten spielen, tifteln und klütern. Nichts würde ihn stören können. Ich habe herzliche Freude dran, wenn ich ihn so eifrig schaffen sehe. Auch beim Spiel ist er dabei, und wie! dann zittert der ganze Körper, wenn er z. B. Maus ist. Da hat es die Katze nicht so leicht, den kleinen, sehr gewandten Jungen zu haschen. Er paßt auf wie ein Luchs.

Da er nun ein solches Interesse an den Tag legte, konnte ich gar nicht begreifen, daß er keine Geschichten hören mochte, auch keine Bilder besehen mochte. Zum Sprechen war er schwer zu bewegen. Er wollte wohl gern Märchen mit darstellen, aber, wenn er dann sprechen sollte, so stand er da und wußte nicht, was er tun sollte.

So ging es bis zu den Michaelisferien. Auch mit dem Lesen haperte es ein wenig, und als mein K 18 nach den Ferien wiederkam, da konnte er fein lesen, und jetzt gehört er mit zu den Besten. Er zeigt auch mehr Interesse. Zwar kitzelt und piekst er seine Nachbarn ab und zu recht gern, aber er ist wohl weniger Schuld als seine Kameraden, die den kleinen Purks sehr gern haben. Und am meisten freue ich mich, daß es mir gelang, ihn zum Erzählen zu bringen. Jetzt gibt es soviel zu erzählen! Bei allem drängt er sich vor: „Laß mich mal! Bitte! Bitte!

Ein ähnlicher Umschwung zeigte sich bei M 23 und M 35 in Kl 2. Solche Kinder gewinnen dann im Bewußtsein der Klasse eine Geltung, die ihnen früher verweigert wurde.

Ein typisches Beispiel für das gänzlich unintelligente Kind ist M 19 aus Kl 3. Sie wird zwar von keinem Kinde der Klasse weder zur Freundin noch zur Führerin begehrt, wird also tatsächlich nicht beachtet. Da sie aber ein sympathisches Wesen zeigt, so bringt ihr die Klasse — wie wir an anderer Stelle sahen — Mitleid und die zarteste Rücksichtnahme entgegen. Im übrigen finden wir bei den meisten der von der Klasse

nicht beachteten Kinder einen Mangel an Intelligenz verzeichnet (siehe 5. Abschnitt).

III. *Durch die Gemeinschaft bestimmte Schülertypen.*

1. *Typ des führenden Kindes.*
 - a) Natürlicher Führer.
 - b) Gewaltsamer Führer.
 - c) Verführer, d. h. Kinder, die auf Zerspaltung der Gemeinschaft hinwirken.
2. *Typ der sich unterordnenden Kinder* (Gefolgschaftstyp).
3. *Typ der Einzelgänger.*
 - a) Nicht beachtete Kinder.
 - b) Gemiedene Kinder.

Über diese Typen ist schon im 4. und 5. Abschnitt gehandelt worden, so daß sich ein weiteres Eingehen auf sie hier erübrigt.

Wenn wir nun auch nach typischen unterschiedlichen Verhaltensweisen der *Klassen* im Vergleich miteinander fragen und die Klassen mit übereinstimmendem Verhalten als einen Typus bezeichnen, so zeigt sich freilich sehr bald, daß es äußerst schwierig ist, solche *Klassentypen* aus der Erfahrung abzuleiten. Denn jeder Lehrer berichtet immer von seinem besonderen, durch seine Individualität bedingten Standpunkte aus (siehe 12. Abschnitt) von seiner Klasse. Und es ist bedenklich, nun aus diesen Berichten über das Klassenganze durch Vergleich allgemeingültige Folgerungen ableiten zu wollen. Es müßte doch eigentlich verlangt werden, daß *derselbe* Beobachter eine Reihe von Klassen untersucht und nun seine Ergebnisse zur Bearbeitung niederlegt. Das könnte nun freilich nur ein Fachlehrer sein, der in vielen Klassen zu unterrichten hat, der aber eben deshalb einen vollen Einblick in das Leben der einzelnen Gemeinschaften kaum gewinnen kann.

Trotzdem haben wir diesen Weg versucht, freilich nur mit einem einzigen Beobachter. Von eigentlichen Ergebnissen kann also kaum die Rede sein.

Ganz allgemein ließen sich aus den Entwicklungsstufen der Gemeinschaftsgestaltung (siehe 3. Abschnitt) folgende Klassentypen ableiten:

1. *Klassentyp der Massengemeinschaft*

Er umfaßt alle Klassen, die sich in ihren Gemeinschaftsbeteiligungen vorzugsweise als Massengemeinschaft verhalten,

bei denen also die Klasse in der Regel unter dem suggestiven Einflusse eines oder mehrerer gewaltsamer oder vom Masseninstinkt der Klasse geforderter Führer handelt (siehe Kl 4).

2. Klassentyp der beseelten Gemeinschaft

Er umfaßt alle Klassen, die sich in ihren Gemeinschaftsbetätigungen vorzugsweise als beseelte Gemeinschaft verhalten, bei denen also jedes einzelne Glied der Klassengemeinschaft seine individuelle Veranlagung in den Dienst der Gemeinschaft stellt (siehe Kl 3).

Daß diese Typen in der Wirklichkeit wohl niemals ganz rein auftreten, wurde schon an verschiedenen Stellen betont. Dieselbe Klasse kann je nach dem Anlaß und Ziel ihrer Betätigung sich als der eine oder der andere Typ verhalten. Wir haben auch darauf hingewiesen, daß in der Regel eine Entwicklung in dem Sinne stattzufinden scheint, daß die Klasse aus dem Typ der Massengemeinschaft in den Typ der beseelten Gemeinschaft hineinwächst. Unser Beobachtungsmaterial scheint eine solche Gesetzmäßigkeit anzudeuten (siehe 3. Abschnitt).

Im übrigen ließen sich durch Vergleichung des Geistes verschiedener Klassen vielleicht noch typische Unterschiede herausfinden. Da wir aber hierüber von einem und demselben Beobachter nur ganz wenige Unterlagen zur Verfügung haben, so seien nur die folgenden Beobachtungen des Fachlehrers L 11 mitgeteilt, der eine Reihe von älteren Mädchenschulklassen einer Mittelschule, in denen er unterrichtet, auf ihren Geist hin zu charakterisieren versucht hat. L 11 hat sich im Lehrerbuch unter Nr. 14 (S. 25) selbst charakterisiert. Er schreibt:

Von den zehn Klassen möchte ich zunächst im allgemeinen sagen, daß eigentlich keine *besonders* aus dem ganzen Rahmen herausragt, wohl trägt jede ihre eigene, besondere „Klassenart“, aber doch eigentlich mehr nach dem „Gewande“: Höflichkeit, Ordnung, Fleiß, Treue, Ton . . . wie das auch gelegentlich im Lehrerzimmer in Gesprächen zum Ausdruck kam, wobei in sehr beachtenswerter Weise abweichende Meinungen nicht zum geringsten Teil mit der Eigenart der Lehrperson erklärt werden konnten. — Wie sehr die einzelne Klasse das Abbild des Klassenlehrers trägt, beantworte ich in meiner gegenwärtigen Stellung dahin, daß ich keine Klasse kenne, welche die „Kleinausgabe“ des führenden Klassenlehrers wäre; eine so tiefgreifende Be-

einflussung ist im Fachlehrerschulwesen ja auch wohl kaum möglich. Und wenn schon einzelne Züge besonders hervortreten, so sind es mehr solche, die Ordnung, Höflichkeit, Aufmerksamkeit, Hausfleiß usw. betreffen.

Klasse I. Schülerinnenzahl: 27 — körperlich sehr ungleich entwickelt — in der Kleidung alle gut bürgerlich — einige Zierpuppen und Bubiköpfe — eine „unruhige Gesellschaft“ — ohne besonders interessiert zu sein, will sie doch immer beschäftigt sein — auf jede einzelne Schülerin muß geachtet werden — macht daher die Unterrichtsstunde rein aus diesem Grunde zur anstrengenden Arbeit — der Klassenton könnte vornehmer sein — besondere Gruppen und beherrschende Führerinnen sind mir nicht bekannt geworden.

Klasse II. 23 Schülerinnen — mehr Einzelformen als in Kl I — doch dabei ein geschlossenerer Klassengeist, aber mehr angenehmer, verbindlicher Art — den äußeren Ton bestimmt eigentlich eine kleine Sächsin, die erst hier eingetreten ist, frei, lebhaft, weiß aber sehr die Grenze zu wahren — diese Klasse war vor 1 und 2 Jahren sehr unbeliebt — führend und tonverstimmend waren 3—4 in jeder Weise minderwertige Schülerinnen — sie sind abgegangen — ich bin nie recht vertraut geworden mit der Klasse, einen bestimmten Grund kann ich nicht angeben dazu, trotzdem ich gerade hier am wenigsten Grund hatte zu irgendwelchen Beanstandungen.

Klasse III. 13 Schülerinnen — eine fehlte aber fast immer, wurde als drollig von der Klasse empfunden — es sollte eine „gewerbliche Klasse“ sein — Versuch mißglückt — fast nur geistig Minderbemittelte waren hier zusammengekommen — ohne besonderen Klassengeist und Klassenton — beschränkt und harmlos — ein kleiner Schlingel wurde von den Mitschülerinnen niedergehalten — Denkfähigkeit gering, Gemüts-tiefe groß, von der letzten Seite her ist es mehrfach im Unterricht zu „Stunden des Erlebens“ gekommen, wo das „Klingeln“ als sehr störend empfunden wurde — kaum Gruppenbildungen, die „gute Klassenmutter“ war eine weiter unten gezeichnete Schülerin. Über sie schreibt L 11: „Sie war körperlich gut entwickelt, sehr sorgfältig in Kleidung und Haarpflege; blendend weiße, schön geformte Zähne; ein Auge voll Treue und Reinheit, voll Höhe und Tiefe, voll Anmut und Güte. Sie ging in der Schule nur wie der Sonnenschein und war immer die gleiche.

Dabei wollte sie bewußt die Schulordnung getreu erfüllen und war in der Klasse das ‚gute Gewissen‘.“

Klasse IV. 32 Schülerinnen — Durchschnittsklasse, über die ich nicht zu klagen hatte — sonst ist manches tadelnde Wort darüber gefallen — sehr höflich, was auf ausgesprochene Beeinflussung durch die Klassenlehrerin zu buchen ist (wir stehen in einem sehr korrekten Verhältnis zueinander), daß die Höflichkeit aber nur aufgedrungen war, zeigte das Benehmen, namentlich der Abgehenden, in den letzten Schultagen — Liebling der Klasse eine kleine W. — Führerin — will es wenigstens sein — ein „Junge“, Tochter eines Kriminalbeamten, scheint aus dem Beruf des Vaters mehr aufzunehmen als ihr dienlich wäre, erzählte mir auf unserer Nordseefahrt scheinbar nicht ohne Betonung, daß ihr Vater auch mit der Sittenkontrolle zu tun habe.

Klasse V. 29 Schülerinnen — hat Ähnlichkeit mit KI I — muß auch dauernd beschäftigt sein — etwa 5—7 geistig sehr gut begabte Schülerinnen — einen bestimmenden Einfluß auf den Klassengeist und Klassenton scheinen sie nicht zu haben, das will mir der Fall sein bei einer Schülerin, die im vorigen Jahr — mir unverständlich — nicht versetzt wurde und sich nun prächtig entwickelt hat, leider von der Neigung zum anderen Geschlecht ergriffen.

Klasse VI. 30 Schülerinnen — die Klasse ist nicht beliebt — beschränkt — erhaben, wollen als „Damen“ behandelt sein — für Konzerte und Aufführungen besonders verwendet — scheint den Ernst der Schule sehr leicht zu nehmen — bringt der Biologie mit ihren realen Werten kaum Interesse entgegen, zudem tritt die Stunde wöchentlich nur einmal (!) auf — unsere „Lehrausflüge“ dienen in dieser Klasse eigentlich nur dem Gesang, Vortrag und dem Tanz — eine Rolle in der Klasse spielt (?) will spielen eine Schülerin, die sich weder durch geistige noch moralische Eigenschaften auszeichnet, einzigstes Elternkind — „Haustyrann“.

Klasse VII. 32 Schülerinnen — Ordnung sehr mangelhaft (die Klassenlehrerin, eine hochbegabte Dame, scheint wenig darauf zu geben) — Klassenton unfreundlich, unhöflich, dabei empfindsam — können sich bei Ausflügen, Besuchen nie einrichten — starke Gruppenbildung beobachtet, nach welchen Richtungen mir nicht genau bekannt — einen unglücklichen Einfluß schien eine Schülerin zu haben — mindestens im Turnen

— die im Unterricht sehr schlecht war und im Benehmen sehr zu wünschen übrig ließ — sie ist jetzt kaltgestellt und scheint sich schmollend zu fügen.

Klasse VIII. 32 Schülerinnen — *meine* „Nervenklasse“ — auf einen sehr leichten Ton abgestimmt, der durch den führenden Klassenlehrer entstanden ist — ein werter Kollege, der erfüllt ist von einem unverwüstlichen Humor und voll sitzt von Witzen, die er auch im Unterricht schießen läßt — die Schülerinnen sind hierauf dauernd eingestellt, und wenn sie nun ausbleiben und wieder ausbleiben, hat der Unterricht stark an Interesse eingebüßt — eine allgemeine Unruhe beeinträchtigt meine Lehrtätigkeit sehr stark.

Klasse IX. 33 Schülerinnen — Klassenlehrer ein sehr fleißiger, kluger Mathematikertyp — übernahm Ostern die Klasse in etwas verwildertem, aber harmlosem Zustande — geistig nicht viel herauszuholen — haben sich aber gut an Pflichterfüllung gewöhnt, haben auch gelernt, sich geistig zusammenzureißen — Führernaturen habe ich nicht beobachtet, können sich dort wohl auch schwer entwickeln und behaupten, eine Schülerin ragt an Körper und Geist hervor, ist auch „die Erste“, aber zu bescheiden, um ihren Einfluß geltend zu machen.

Klasse X. 32 Schülerinnen — eine Klasse voll Leben und Frohsinn und Geist, dazu auch Schlingel, die sich aber immer wieder zurechtfinden — alle Lehrenden sind gerne in der Klasse, die Klassenlehrerin selber ist eine ältere Dame mit stärkster Eigenart, sie wünschte die Klasse zu Ostern abzugeben — eine große Rolle in der Klasse spielt eine begabte, stets lächelnde „verdeubelte Dern“, sonst ohne Tiefe und Höhe, aber auch im Chor! Einfluß auf die Mitschülerinnen hat „die Erste“, eine stille, bescheidene, fast träumerische Natur — die Klasse wird voraussichtlich zu Ostern aufgeteilt, und ich bin neugierig, wie sich die einzelnen Schülerinnen in der neuen Umgebung und in den neuen Verhältnissen ausnehmen werden, denn ich habe die Empfindung, daß gerade in dieser Klasse bei allem Gemeinschaftsgeist doch jede Schülerin ein eigenes Eigenleben lebt.

L 11 hat also feststellen können, daß von den verschiedenen Lehrpersonen über dieselbe Klasse ganz verschiedene Meinungen geäußert worden sind, und daß diese Verschiedenheit aus der Eigenart der betreffenden Lehrpersonen erklärt werden konnte. Daraus muß doch gefolgert werden, daß die Urteile verschiedener

Lehrpersonen über ihre Klassen zur Festlegung von Klassentypen nicht ohne weiteres miteinander verglichen werden können, was schon weiter oben ausgesprochen wurde.

Die zehn Klassen stellen drei aufeinanderfolgende Altersstufen dar; I—III sind die älteste Stufe (15—16jährig), dann IV—VI, dann VII—X. Kl I scheint mehr dem Typ der Massengemeinschaft anzugehören, Kl II mehr dem Typ der beseelten Gemeinschaft (mehr Einzelformen als in I, dabei doch ein geschlossener Klassengeist). Interessant ist auch der Hinweis darauf, daß Kl II vor Jahren sehr unbeliebt war, weil 3—4 minderwertige (jetzt abgegangene) Schülerinnen „tonverstimmend“ wirkten. Kl III wird als Klasse „ohne besonderen Klassengeist und -ton“ charakterisiert und als eine Klasse, die mehr auf Gemüt als auf Intelligenz gestellt ist. Kl IV ist „Durchschnittsklasse“. Kl V ähnelt Kl I. Kl VI zeigt einen Geist der Oberflächlichkeit, der die Schule nicht ernst nimmt, und läßt sich von einer geistig und moralisch nicht hochwertigen Schülerin führen. Kl VII unordentlich, unfreundlich, unhöflich. Kl VIII die „Nervenklasse“. Kl IX zeigt den Geist der Pflichterfüllung. Kl X scheint dem Typ der beseelten Gemeinschaft nahezustehen. („Bei allem Gemeinschaftsgeist lebt jede Schülerin ihr Eigenleben.“)

Zehnter Abschnitt

Der einzelne und die Klassengemeinschaft

Im letzten Abschnitte haben wir die typische Stellungnahme der einzelnen zum Klassenverband untersucht. Wir fragen nun: wie wirkt der Klassenverband auf den einzelnen zurück?

Da werden wir unterscheiden müssen, ob es sich um den Klassentyp der Massengemeinschaft oder um den Typ der beseelten Gemeinschaft handelt. In der Klasse, die mehr den Typ der Massengemeinschaft vertritt, steht der einzelne besonders unter *Suggestionenwirkungen*, die entweder von der Masse, d. h. von der Klasse als Ganzes, oder von einzelnen führenden Kindern ausgehen.

In der beseelten Gemeinschaft steht der einzelne unter der weckenden und wertsteigernden Einwirkung des beseelten Ganzen. Dort wird er im allgemeinen auf das jeweilige Niveau der Klasse als Masse herabgedrückt. Hier wird er vom beseelten Ganzen emporgezogen, über sein jeweiliges Niveau erhoben.

Um für diese Behauptungen Belege aus der Erfahrung zu finden, sind die beobachtenden Lehrer und Lehrerinnen der von uns untersuchten Klassen gebeten worden, doch nach Möglichkeit festzustellen, ob sich die einzelnen Kinder außerhalb des Klassenverbandes anders zeigen als in der Klasse. Würde ein Kind z. B. im Kreise der Familie oder seiner nicht der Klasse angehörenden Freunde ein anderes Wesen zeigen als im Klassenverbande, so wäre das doch wohl als Hinweis darauf zu deuten, daß es durch die Klasse nicht tiefgehend beeinflußt wird.

Ganz allgemein können wir nun nach Maßgabe unseres Quellenmaterials sagen: in fast allen Klassen ist festgestellt, daß sich die Kinder unter der Einwirkung der Klassengemeinschaft mit wenig Ausnahmen sehr zu ihrem Vorteil verändert haben.

So hat z. B. Ln 2 am Ende des Jahres, also Ostern 1926, von allen ihren Kindern, die sie gegen Michaelis schon charakterisiert hatte, noch eine zweite Charakteristik gegeben. Sie schreibt auf Grund ihrer Erfahrungen ganz allgemein: „Im allgemeinen ist doch die Einwirkung der Schule auf das Kind recht deutlich erkennbar. Der Eintritt aus dem vertrauten Umkreise des Elternhauses in den bedeutend weiteren der Schule hat doch einen großen Einfluß auf das ganze Auftreten und auf das Gemüt ausgeübt. Alles Neue wirkte zunächst mit fast erdrückender Gewalt auf die kindliche Psyche. Der Umgang mit den vielen fremden Kindern, das Gewöhnen an die Lehrerpersönlichkeit, das Einleben in den gleichmäßigen Schulbetrieb, andere Räumlichkeiten, das alles muß doch gewaltig auf das Kindergemüt einwirken!

Die Mutter hat vorher gewiß auch noch das Ihrige dazugetan, um auf das Bedeutsame des Eintrittes in die Schule — womöglich noch in ermahnendem oder drohendem Tone — hinzuweisen. So stehen denn nun die kleinen Wesen allein — ohne die sorgende Mutter — mitten in dem Getriebe einer neuen Welt. Da heißt es, sich anpassen und begreifen lernen, was getan werden soll! Zum Glück ist das Kind sich nicht der Tragweite dieser Wandlung bewußt.

So zeigt sich die Klasse im ersten Halbjahr als gedämpft, eingeengt und unnatürlich. Aber gegen Michaelis erwacht neues Leben! Die anfängliche Befremdung hat aufgehört, und die meisten zeigen sich frei und ungehemmt. Es gibt allerdings immer noch Schüchterne, die niemals in der Schule aus sich herauskommen können oder mögen. Das Verständnis dafür, was die Schule eigentlich bezweckt, erwacht, und das Interesse beginnt; Fleiß und Sorgfalt setzen ein und siehe! die Arbeit macht sogar Freude! Das Gelingen erweckt Beharrlichkeit und Ausdauer: Der Wille zur Arbeit ist erstanden!

Natürlich ist solche Steigerung nicht bei allen Kindern bemerkbar, es gibt auch absteigende Kurven! Oftmals spielt dabei aber Müdigkeit oder irgendeine Krankheitserscheinung eine sehr bedeutsame Rolle.“ Und im einzelnen schreibt sie z. B.: „M 1 scheint im ganzen bescheidener geworden zu sein.“ „M 3 ist freier im Auftreten geworden.“ „Bei M 4 hat ein strebendes Sichbemühen eingesetzt.“ „M 5 hat ihren früheren Hang zu Unarten abgelegt.“ „M 6 erfreut durch ihren noch gesteigerten

Eifer.“ „M 8 ist unbefangener geworden.“ „M 10 hat ihre kleinen Unarten abgelegt.“ „M 18 zeigt ein freieres Auftreten.“ „M 19 ist sorgfältiger als früher.“ „M 21 zeigt sich jetzt verträglicher.“ Ebenso M 23. „M 29 ist fleißiger als am Anfang.“

In allen diesen Fällen haben sich also die Kinder zum Besseren entwickelt, und man darf als sicher annehmen, daß der Einfluß der Klassengemeinschaft — der ja den Einfluß des Lehrers mit einschließt — dabei von großer Bedeutung ist. Nur in *einem* Falle, bei M 27, berichtet Ln 2: „Aufmerksamkeit und Fleiß lassen leicht nach.“ Die nicht erwähnten Kinder sind gleichgeblieben.

Diese erziehlche Wirkung der Gemeinschaft ist besonders deutlich festzustellen bei Kl 3. Fast jedes Kind hat sich unter der Einwirkung der Klasse zum Besseren verändert. Und wir haben ja gehört, wie energisch diese Klasse ihre Glieder zum Fleiße erzieht (siehe den Fall K 16!).

Von Kl 4 berichtet Ln 4 folgendes: „K 1 ist in der Klasse abgelenkt und spielerisch; zu Hause lernt er gern und gut, auch im Nachhilfeunterricht mit wenigen Kindern. — M 7 arbeitet besser in der Klasse als zu Hause, dort ohne Lust. — K 10 ist in der Klasse fast duckmäuserig, im Turnen und auf Ausflügen anreizend, derb, rüpelhaft. — K 17 ist in der Klasse folgsam und fleißig, zu Hause oft unartig. — K 18 ist in der Klasse schüchtern, im Freien übermütig. — M 19 ist in der Klasse schüchtern und zurückhaltend, zu Hause oft geradezu wild und unartig. — K 20 zeigt sich zu Hause langweiliger und unselbständiger wie in der Schule. — K 29 arbeitet besser im Hause als in der Schule. Im Klassenverband ist er oft unartig, aufhetzend; *allein* ist er freundlich, bescheiden, höflich. — K 36 ist im Klassenverbande oft unerträglich; *allein* ist er ein niedliches, artiges Kerlchen. — K 6 ist in der Klasse weich, außerhalb der Schule derb, ein Rüpel.“

Wenn wir nun dagegenhalten, daß Ln 3 von ihrer Klasse ausdrücklich erklärt, daß ihre Kinder außerhalb der Schule — soweit sie urteilen kann —, jedenfalls auf Ausflügen ganz das gleiche Wesen zeigen wie im Klassenverbande, da wird es uns deutlich, wieviel tiefer hier der Einfluß des Gemeinschaftslebens geht als in Kl 4. Und wir werden nicht fehlgehen, wenn wir das mit der Tatsache in Verbindung bringen, daß Kl 3 mehr eine beseelte Gemeinschaft, Kl 4 mehr eine Massen-

gemeinschaft darstellt, die das einzelne Kind wohl momentan suggestiv in ihren Bann schlägt, aber nicht gründlich verändert.

Daß freilich nicht alle Kinder gleichmäßig diesen Einwirkungen der Klassengemeinschaft erliegen, haben wir schon bei Besprechung der *komplizierten* Naturen gesagt. M 6 aus Kl 2 fühlt sich der Klasse überlegen („Ich mag lieber allein gehen“). M 36 aus Kl 5 geht ihre eigenen Wege („Manche wagen sich gar nicht an sie heran“). Der als genial charakterisierte G. P. aus Kl 6 steht außerhalb des Einflusses der Klasse.

Solche überlegene Kinder üben — wie alle Führernaturen — auf die Klassengemeinschaft einen suggestiven Einfluß aus. Wir haben schon gehört, daß er in gutem oder in bösem Sinne wirken kann. In Kl II wirkten drei bis vier moralisch minderwertige Schülerinnen tonverstimmend auf die ganze Klasse, während G. P. seine Klasse auf ein höheres Niveau hob.

Elfter Abschnitt

Der Klassenbestand und die Klassengemeinschaft

Mit den im vorhergehenden Abschnitt behandelten Fragen hängt das Problem zusammen: welche Wirkung hat denn der Klassenbestand auf die Klassengemeinschaft? Was bedeutet z. B. die Schülerzahl für das Gemeinschaftsleben? Und welchen Einfluß übt das Fehlen oder Hinzukommen von Kindern zur Klasse aus?

Daß im allgemeinen die kleinere Klasse, d. h. diejenige mit einer kleineren Schülerzahl, mehr Aussicht hat sich zur be-seelten Gemeinschaft zu entwickeln als die größere Klasse, wird nicht bestritten werden können. In der zu großen Klasse kann ja der für das Gemeinschaftsleben so bedeutsame Einfluß des Lehrers gar nicht so tief durchgreifen, weil er im all-gemeinen die einzelnen Kinder doch nicht so gut kennen lernen kann wie die einer kleineren Klasse. Auch werden — im alten Unterrichtsbetrieb — die Kinder untereinander sich nicht so nahe kommen, also auch keine so innige Gemeinschaft ge-stalten können. So ist z. B. das Verbundenheitsgefühl der Kl 3 viel stärker als das der gleichaltrigen Kl 4. Sollte das nicht mit der kleineren Schülerzahl in Kl 3 zusammenhängen?

Nach all dem Vorausgegangenen werden wir diese Frage nur sehr bedingt bejahen. Als Hauptgrund für das so frucht-bare Gemeinschaftsleben von Kl 3 haben wir die Tatsache erkannt, daß Ln 3 in ihrer Klasse einen lebendigen Arbeits-unterricht gibt, der alle Kinder in der gemeinsamen, durch gegenseitiges Helfen in labilen Gruppen belebten Arbeit innig in Verbindung bringt. In Kl 6 fanden wir ein ähnlich reges Leben und ein ähnlich inniges Verbundenheitsbewußtsein. Und doch hat Kl 6 erheblich mehr Kinder als Kl 3. Die Zahl der Kinder scheint für das Gemeinschaftsleben nur dort eine ent-

scheidende Rolle zu spielen, wo noch nach der alten Methode unterrichtet wird. In Klassen, die den Arbeitsgedanken lebendig im Unterricht verwirklichen, wird auch bei großer Schülerzahl ein fruchtbares Gemeinschaftswirken und ein gesunder Gemeinschaftsgeist erzielt werden können. So berichtet L 11, daß in Kl 3, die doch nur 13 Schülerinnen zählt, sich ein besonderer Klassegeist oder Klassenton nicht herausgebildet hat. Die Schülerinnen gehören zu den „geistig Minderbemittelten“. Es fehlen die anregenden Köpfe, die einen lebendigen Wettstreit, eine gesunde Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft erzeugen könnten. Es fehlt vielleicht auch die Weckung eines solchen Wettstreits durch einen belebenden Arbeitsunterricht.

Wie wirkt nun das Fehlen einzelner Kinder auf die Klassengemeinschaft? Befragen wir unser Quellenmaterial! L 1 schreibt über Kl 1: „Ich habe eigentlich nicht merken können, daß Verhalten und Leistungen *der Klasse* sich änderten, wenn Jungen fehlten. Wohl ist es *mir persönlich* deutlich geworden, daß heute der und morgen jener fehlte, weil sich z. B. K 5 nicht vordrängte, oder K 20 dort oben in der Ecke nicht mit K 19 und K 2 schwatzte, oder K 8 gar nicht zu hören war, während er sonst dauernd dazwischenspricht und sofort antwortet, weil sie eben fehlten; aber daß die Leistungen und das Verhalten der Klasse sich dadurch änderte, kann ich nicht sagen. Nur als K 21 vor Weihnachten neu in die Klasse kam und sich bald durch Lügen, Unzuverlässigkeit und Faulheit ‚auszeichnete‘, rückte die Klasse von dem sonst aufgeweckten, lebhaften Jungen deutlich ab, gab ihm deutlich ihre Empörung zu verstehen, daß er wieder keine Arbeiten hatte, wieder sich durch Lügen herausreden wollte. Mit so einem Jungen wollten sie nichts zu tun haben. Aber das machte auf ihn wenig Eindruck (schlechte häusliche Verhältnisse, Mutter: unsauber, Polin, Eltern zanken und schlagen sich, Vater nun wegen Diebstahls zu 1 $\frac{1}{4}$ Jahr Gefängnis verurteilt). Erbliche Belastung und häusliche Einflüsse.“

Ln 2 schreibt zu dieser Frage: „Der Bestand meiner Klasse hat sich zwar durch Abgehen von 4 Schüler:innen und Hinzukommen von dreien geändert, aber wesentlichen Einfluß hat die Klasse dadurch nicht erfahren.“

Zwei der Abgegangenen waren dermaßen still und unbedeutend, daß sie niemand bemerkt hatte. Die anderen beiden waren

lebhafter, gingen jedoch zu frühzeitig ab, als daß sie eine Einwirkung hätten ausüben können.

Von den Neuhinzugekommenen fallen M 39 und M 38 gar nicht ins Gewicht. Einzig und allein ist der Eintritt von M 37 von Bedeutung für die Klasse geworden. Auf dieses Kind muß ich ein besonderes Augenmerk richten. Sie ist mir durchaus nicht unsympathisch, denn sie ist freundlich und anhänglich, aber sie ist sehr von ihrer Tüchtigkeit eingenommen. Sie fängt an, ein unangenehmes Strebertum zu entwickeln und eine für die anderen Kinder peinliche Überhebung in Schulleistungen an den Tag zu legen. Sie berichtet gern über das, was Kinder nicht richtig getan haben, als ob sie als Polizist von mir angestellt wäre.“ Und wir haben schon an anderer Stelle gehört, daß M 37 vermutlich der Anlaß geworden ist, daß sich in der Klasse eine „unangenehme Angeberei“ entwickelt hat. Und Ln 2 fährt an anderer Stelle fort:

„Merkwürdig ist auch folgende Tatsache: Tritt ein fremdes Kind in die Klasse neu ein, zeigt sich nach der ersten Spannung eine Unruhe, und die Kinder sind dann lebhafter als sonst, so als ob sie sich irgendwie hervortun wollten.

Besonders auffallende Kinder habe ich nicht in dieser Klasse, so daß kein Unterschied in Stimmung oder Benehmen der Gesamtheit zu bemerken wäre, wenn diese oder jene fehlt.“

Ln 3 berichtet über Kl 3, daß der] neuhinzukommende K 22 von der Gemeinschaft abgestoßen wird, weil er sich nicht in sie einfügen will. Im übrigen kann sie beim Fehlen einzelner Kinder keine Wirkung auf die Klasse merken. Ln 4 stellt fest, daß in ihrer Kl 4 eine große Lücke (namentlich im Gemütsunterricht) fühlbar wird, wenn K 4 fehlt, der uns ja als der geistig regste bekannt ist. — Wenn K 36 (der krankhaft nervös ist) fehlt, so ist die Klasse viel lenksamer. Statt Dazwischenfahren ist ruhiges Ermahnen möglich.

Über Kl 5 berichtet Ln 5: „In meiner Klasse konnte ich deutlich merken, wenn gewisse Schülerinnen fehlten. Besonders, wenn M 36 fehlte. Die Klasse war bedeutend stiller, denn M 36 wollte immer die erste sein in allem. Einmal fehlte sie und kam dann wieder und war derart lebhaft, sprang auf, war vorlaut, kurz, ich mußte sie energisch auffordern, daran zu denken, daß sie nicht allein in der Klasse wäre, daß sie Rücksicht zu nehmen hätte, und sagte kurz zu ihr: M 12 solle ihr

jetzt einmal erzählen, wie es gestern bei uns gewesen wäre. M 12 ging nach vorn und sagte: ‚Gestern ist es viel schöner bei uns gewesen, es war ruhig und ordentlich und heut ist es laut und gar nicht schön, und das kommt nur davon, daß M 36 so vorlaut ist.‘ M 36 merkte es sich; leider nur nicht für lange.

In ähnlicher Weise machte sich das Fehlen von M 10 bemerkbar, nur in bedeutend geringerem Maß.“

Ln 6 bedauert den Abgang der beiden tüchtigen Schüler G. P. und H. F. und stellt fest, daß eine deutliche Lücke in der Klasse fühlbar wurde. Im übrigen macht sich das Fehlen einzelner Kinder nicht irgendwie bemerkbar; nur wenn *mehrere* der *führenden* Kinder fehlen, „so merke ich das auffallend im Unterricht“.

Ln 8 berichtet über Kl 8: „Der Klassenbestand hat sich in 2 Jahren kaum geändert. Hinzugekommen ist K 15, übt aber in keiner Weise einen Einfluß aus. Muß man die Klasse wegen Fehlens einer Lehrkraft mit einer *niederen* kombinieren, zeigen sie gern ihre geistige Überlegenheit; mit einer höheren dagegen machen sie Versuche, sich durch rüpelhaftes Benehmen wichtig zu tun. Fehlen gewisse Knaben, z. B. K 30 (war einige Wochen in Württemberg), K 11 (lange im Krankenhaus), so empfinden die Kinder es anscheinend wohltuend; im Unterricht geht es ruhiger zu, andre kommen mehr zu Wort. Fehlt dagegen K 10, fehlt es der Klasse in gewisser Weise an Anregung, weil K 10 viel fragt, erzählt und die andern anspricht, es ihm gleichzutun.“

Von Kl 9 haben wir schon an anderer Stelle gehört, daß das Hinzukommen neuer Schüler die Klasse zu erhöhtem Eifer anspricht, daß sie sich aber durch schlechte Elemente, die in die Klasse eintreten, nicht von ihrer rechten Bahn abbringen läßt. Das Fehlen einzelner Schüler macht sich — nach der Mitteilung von L 9 — nicht irgendwie in der Klasse bemerkbar.

Übersehen wir nun diese Äußerungen, so scheint sich doch zu ergeben, daß sich in Klassen mit einem besonders gesunden Gemeinschaftsleben, z. B. in Kl 3, Kl 6 und Kl 9, das Fehlen einzelner Kinder nicht bemerkbar macht, und daß neueintretende Kinder den Geist solcher Klassen kaum beeinflussen können. Hier trägt eben jeder sein Bestes zum Gemeinschaftsleben bei, jeder wirkt mit am gemeinsamen Schaffen, hilft mit bei der Bildung des objektiven und subjektiven Geistes. Nicht einzelne

Kinder prägen der Klasse einseitig ihren Stempel auf. Eine solche beseelte Gemeinschaft wird durch das Fehlen oder Hinzukommen einzelner nicht erschüttert.

Ist dagegen der Klassegeist einseitig beeinflusst durch einzelne im guten oder schlechten Sinne führende Kinder, so wird sich deren Fehlen natürlich unangenehm oder angenehm fühlbar machen. Und solche Klassen sind in Gefahr, wenn Kinder in sie eintreten, die im schlechten Sinne stärker suggestiv wirken als die bisher führenden Kinder. Sicherheit gegen solche Schwankungen bietet also nur die Entwicklung der Klassengemeinschaft zum Typ der beseelten Gemeinschaft, und der Weg dazu — das wird uns immer deutlicher — ist die konsequente Durchführung des Arbeitsprinzips im Unterricht.

Zwölfter Abschnitt

Der Lehrer und die Klassengemeinschaft

Es ist im Verlaufe der bisherigen Erörterungen schon verschiedentlich darauf hingewiesen worden, daß der Lehrer ganz wesentlich mit zur Klassengemeinschaft gehört, und daß er den Geist der Klasse sehr stark beeinflussen kann. Jetzt wollen wir dieses Verhältnis des Lehrers zur Klassengemeinschaft am Leitfaden unseres Quellenmaterials näher untersuchen.

Um überhaupt das Verständnis für das Gemeinschaftsleben einer Klasse zu ermöglichen, haben wir vor der Charakteristik dieses Gemeinschaftslebens auch eine Charakteristik des Lehrers zu bieten versucht (siehe 1. und 2. Abschnitt!). Dabei haben wir uns an Sprangers Lebensformen gehalten und nach ihnen die Lehrertypen orientiert. Es ist hier wohl der rechte Platz, um genauer verständlich zu machen, was wir mit dem ökonomisch oder theoretisch oder ästhetisch usw. eingestellten Typ des Lehrers oder mit der Vereinigung solcher Typen (z. B. ökonomisch-sozialer Typ) meinen. Ich kann mich dabei an mein Lehrerbuch halten. Dort habe ich das Bild des idealen Lehrers und der mehr einseitig eingestellten Typen folgendermaßen gezeichnet:

Der *Grundzug* im Bilde des berufenen Lehrers ist der *sittliche* Charakter. Nur als sittlich hochstehender Mensch kann der Lehrer für die Kinder ein voranleuchtendes *Vorbild* sein. Nur als solcher kann er ihre *Achtung* gewinnen, die die unerläßliche Bedingung für alle fruchtbare Bildungsarbeit ist. Denn Achtung gründet sich immer auf sittlichen Wert.

Dieser sittliche Charakter äußert sich in einem *vorbildlichen Lebenswandel*. Der berufene Lehrer lebt in diesem Sinne den Kindern seine Lehre vor. Aus allen seinen Handlungen spricht ein starker, fester, selbständiger, beharrlicher, auf ein wertvolles

Ziel gerichteter Wille, der sich mit unermüdlichem Feiße verbindet.

Er handelt nie gegen seine Überzeugung, auch dann nicht, wenn ihm daraus Unbequemlichkeiten erwachsen. All seinem Tun ist der Stempel innerer Wahrhaftigkeit aufgedrückt. Er ist gerecht, zeigt Selbstbeherrschung, läßt sich nie zu unüberlegtem Handeln hinreißen. Er ist geduldig und duldsam gegenüber den Schwächen der Kinder, ohne doch jemals sein Bildungsziel aus dem Auge zu verlieren. Dieses Ziel ist darauf gerichtet, die im Kinde erkannten Wertmöglichkeiten verwirklichen zu helfen, die er immer im Zusammenhange mit dem höchsten Gesamtwerte, das heißt mit der Gottheit, sieht und beurteilt. In diesem Sinne ist er ein religiöser Mensch.

Im Vordergrund seines Wesens aber steht die *ästhetische* Struktur. Eine lebhaftere Phantasie und starke Gefühlsregbarkeit ermöglichen ihm die innige Einfühlung in die Individualität des Kindes, ohne die ein tieferes Verstehen nicht möglich ist. Sie drängt ihn darüber hinaus zum Bilden, zum Formgeben. Aber sie zielt nicht auf den Ausdruck eignen Erlebens, das heißt auf künstlerisches Schaffen, sondern auf Entfaltung der kindlichen wertvollen Anlagen, auf Verwirklichung der im Kinde liegenden Wertmöglichkeiten. Darum drängt er auf Selbständigkeit, auf Entwicklung der produktiven Kräfte des Kindes. Alles, was er an das Kind heranbringt, will er anknüpfen an schon vorhandene Anlagen und es dadurch zum Bildungsbestandteile des Kindes machen. Zu diesem Zwecke versucht er alle Bildungsstoffe durch Phantasie zu beseelen und zu verlebendigen, um sie so dem Kinde zum Erlebnis werden zu lassen. Und nichts bietet er als ein Fertiges, Abgeschlossenes dem Kinde dar, sondern fordert immer die kindliche Selbsttätigkeit und Gestaltungskraft zur endgültigen inneren Aneignung, zur wahren Hineinbildung heraus. Dabei erscheinen ihm als wertvollste Bildungsstoffe die, an denen sich einfühlende und darstellende Phantasie betätigen können. Besondere Bedeutung als Bildungsmittel mißt er der Kunst bei, zu der er ein auf Erlebnis beruhendes inniges Verhältnis hat. Als ästhetisch eingestellter Mensch hat er seine Freude an gesunden, frischen, sauberen und hübschen Kindern, die sich taktvoll und gewandt zu benehmen wissen, und ist für sich selbst bemüht, auch äußerlich einen wohlthuenden, frischen, er-

freulichen Eindruck zu erwecken. Sein Bildungsstreben richtet sich eben auf den Vollmenschen im Kinde, auf die seelische und körperliche Seite zugleich.

Mit der ästhetischen Struktur verbindet sich eng die *soziale*. Zur Freude am Eigenleben des Kindes tritt die *Liebe* zum Kinde. Sie läßt ihn die Unterschiede in der inneren und äußeren Art der Kinder übersehen. Auch denjenigen Kindern, die seiner eignen Wesensart nicht entsprechen, sucht er dieselbe Liebe und dasselbe Verstehen entgegenzubringen wie den anderen, sucht sie alle ganz gleichmäßig zu fördern. Ganz besonders innig nimmt er sich der Schwachen und Hilfsbedürftigen an, in denen seine verstehende Liebe noch wertvolle Anlagen genug zu finden weiß. Er glaubt an das Gute im Menschen, weil er die Menschen liebt. Dieser Glaube an die Menschen und die allgemeine Menschenliebe machen einen wichtigen Zug in seinem Wesensbilde aus. Aus ihnen folgt die Selbstlosigkeit, die sich in der Kraft zur Entsagung und in nie ermüdender Opferfreudigkeit äußert. Über dem Ich steht ihm die menschliche Gemeinschaft. In sie die Kinder hinein zu bilden erscheint ihm als seine wichtigste Aufgabe. Darum legt er besonderen Wert darauf, die sozialen Anlagen im Kinde zur Entfaltung zu bringen, nicht durch bloße Lehre, sondern durch Vermittlung des Erlebnisses menschlicher Gemeinschaft, wie es die Gemeinschaftsschule erstrebt.

Mehr im Hintergrunde steht in seinem Wesensbilde die *theoretische* Struktur. Er will dem Kinde die geistige Kultur seines Volkes zum Bildungserlebnisse werden lassen. Das setzt bei ihm ein solides Maß von Wissen voraus. Aber Wissen ist ihm nicht Endzweck; es ist ihm nur Mittel zur Bildung. Sein Streben geht dahin, das Kind zum selbsttätigen Erkennen zu führen. Es soll das Wissen nicht gedächtnismäßig aufnehmen und aufbewahren, sondern sich selbständig erarbeiten. Letztes Ziel ist ihm, im Kinde die Kräfte zu produktivem Denken zu entfalten. Totes, also nicht zur Bildung gewordenes Wissen lehnt er ab, lebendiges Wissen schätzt er hoch ein. Er liebt die Wissenschaften und scheut keine Mühe, sich in sie einzuarbeiten. Und seine gute intellektuelle Begabung verbürgt ihm den Erfolg. Für den Unterricht bereitet er sich gründlich vor, so daß er jederzeit über dem darzubietenden Stoffe steht. Denn er weiß, daß er ihn nur aus solcher Überlegenheit heraus einfach und lebendig gestalten, daß er ihn wirklich meistern kann.

Auch die *ökonomische* Struktur wirkt sich in ihm aus. Sie läßt ihn dahin streben, die Bildungserfolge für die Kinder mit dem geringsten Kraftaufwande zu erzielen. Darum wird er alle methodischen Fortschritte, die in dieser Richtung liegen, sich zunutze machen und wird in diesem Sinne ein rechter *Schulmeister* sein. Er wird auch bei seinen Bildungsbestrebungen immer den Anschluß ans praktische Leben suchen, aber nicht um praktische Nutzwirkungen zu erzielen, sondern um eben Fühlung mit dem Leben als dem Nährquell aller Bildung zu behalten. Darum wird er z. B. die Kinder gern dazu anleiten, im Werkunterricht selbsttätig mancherlei Gebrauchsgegenstände anzufertigen, aber nicht um des Nutzwertes, sondern um des Bildungswertes willen, der im gemeinsamen Schaffen liegt. Die ökonomische Tendenz steht also — wie auch die theoretische — ganz unter der Zielbestimmung der ästhetisch-sozialen, oder was dasselbe bedeutet: des Bildungsgedankens.

Daß auch die *politische*, auf Durchsetzen der eigenen Persönlichkeit gerichtete Veranlagung im Wesensbilde des idealen Lehrers nicht fehlen darf, ist sicher. Sie tritt uns entgegen als das *Streben nach Führertum*. Aber der ideale Lehrer will die Kinder ihren eigenen, von ihrer Wesensart ihnen vorgeschriebenen Weg führen. Er will nicht seine Persönlichkeit in dem Sinne durchsetzen, daß er die Kinder nach seinem eigenen Bilde zu formen sucht; sondern er will seine überlegene Kenntnis der kindlichen Eigenart und der Welt dahin fruchtbar werden lassen, daß er dem Kinde im Zusammentreffen mit der Welt zu der in ihm angelegten Form verhilft. Ein Führer und Helfer zu des Kindes ureigener Form will er sein.

Weil er nun alle diese Züge in sich vereinigt, die ihn zum Menschenbildner berufen, so erfüllt ihn eine hohe beschwingende *Liebe zu seinem Berufe*. Er kann sich in der weiten Welt keine schönere Aufgaben denken, als knospende Menschen ihrer Reife und Vollendung entgegenzuführen. Diese Liebe zum Berufe ist der beherrschende Farbton, der Sonnenglanz, der das ganze Bild des idealen Lehrers übergoldet. Sie ist es, die seine Berufsarbeit auf Heiterkeit und Freude stimmt und diese Freude aufblühen läßt in den Herzen der Kinder.

Die mehr einseitig eingestellten Lehrertypen sind folgendermaßen charakterisiert:

1. Typ des einseitig *religiös* eingestellten Lehrers.

Im Vordergrund eines Wesens steht beherrschend die *religiöse* Struktur, die ihn zwingt, jedes Tun und Erleben in Beziehung zum Sinn des Lebens überhaupt, zur Gottheit zu setzen. Diese Einstellung will er auch in den Kindern wecken. Er hat vielfach wenig Sinn für Phantasiewerte in Kunst und Spiel. Sein Unterricht ist ernst und würdig, zum Predigen und Moralisieren neigend, was die Kinder leicht als langweilig und pedantisch empfinden. Der Wissenschaft, insbesondere der Naturwissenschaft, steht er vielfach feindlich gegenüber. Das Hauptgewicht legt er auf den Religionsunterricht, in dem er unter Umständen fanatisch und unduldsam auftreten kann. Dabei hat er seine Kinder in der Regel herzlich lieb und fühlt sich für das Wohl ihrer Seele — wie er es versteht — verantwortlich.

2. Typ des einseitig *ästhetisch* eingestellten Lehrers.

Im Vordergrund seines Wesens steht beherrschend die *ästhetische* Veranlagung. Er ist — auch im Unterricht — ganz auf Phantasie und Gefühl, auf Einfühlung und gefühlgetriebenen Ausdruck gestellt, und wirkt deshalb belebend und begeisternd. Er sucht das Kind zu bilden weniger um des Kindes als um der Lust des Bildens willen. Und sein Ziel ist, weniger die Eingliederung des Kindes in die Kulturgesellschaft der Erwachsenen als seine Heranbildung zu einer selbständigen, unabhängigen Individualität.

3. Typ des einseitig *sozial* eingestellten Lehrers.

Im Vordergrund seines Wesens steht richtunggebend die *soziale* Struktur. Er ist ganz auf Hingabe an andere gestellt, kommt allen Kindern mit derselben hingebenden Liebe entgegen, ist oft bis zur Selbstverleugnung duldsam und verstehend. Sein höchstes Ziel ist, die Kinder zu wertvollen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu bilden.

4. Typ des einseitig *theoretisch* eingestellten Lehrers.

Im Vordergrund seines Wesens steht das *theoretische* Interesse, d. h. das Streben nach Erkenntnis und die Befriedigung durch Erkenntnis. Den Bildungsbegriff faßt er in der Regel mehr intellektualistisch auf. Er will den Kindern vor allem Erkenntnis und Wissen vermitteln und steht ihnen mehr objektiv kühl und sachlich als warm und persönlich gegenüber.

5. Typ des einseitig *ökonomisch eingestellten Lehrers.*

Im Vordergrund seines Wesens steht die *ökonomische* Struktur. Er strebt danach, mit geringstem Kraftaufwand die Kinder zu der höchsten Leistungsfähigkeit zu führen. Er betont sehr stark die Methode und ist in der Regel ein guter Methodiker. Bildung ist für ihn im wesentlichen Entfaltung nutzbringenden Könnens. Für Kunst hat er im allgemeinen wenig Sinn, ebensowenig wie für Wissen, das nicht sogleich in Nutzwerte umgesetzt werden kann.

6. Typ des einseitig *politisch eingestellten Lehrers.*

Im Vordergrund seines Wesens steht die *politische* Struktur, d. h. er ist vor allen Dingen auf Durchsetzung seiner Persönlichkeit bedacht. Er will die Kinder nach seinem Bilde formen und dabei das Gefühl der Überlegenheit genießen. Er ist oft launisch und unberechenbar und leicht geneigt zu harten und oft ungerechten Strafen. Zensur und Versetzung sind ihm willkommene Drohmittel, um die Kinder ganz in seine Gewalt zu bekommen.

Alle diese Typen sind selten rein ausgeprägt gegeben. In der Regel finden die mannigfaltigen Verbindungen untereinander statt.

So finden wir bei den Lehrpersonen der von uns untersuchten Klassen den theoretisch-ökonomisch-sozialen Typ bei L 1 ausgeprägt, den ästhetisch-ökonomisch-sozialen bei Ln 2, den ökonomisch-sozialen bei Ln 3, den ökonomisch-ästhetischen bei Ln 4, den ästhetischen bei Ln 5, den sozial-ästhetisch-religiösen bei L 6, den theoretisch-sozial-religiösen bei L 7, den ästhetisch-sozial-theoretischen bei Ln 8, den ästhetisch-sozialen bei Ln 9, den ästhetischen bei L 10, den ästhetisch-sozial-religiösen bei L 11.

Und jede Lehrperson wirkt nun auf die Klassengemeinschaft nach Maßgabe ihrer besonderen Veranlagung ein, und auch ihr Urteil über die Klassengemeinschaft wird dadurch beeinflusst.

So sagt z. B. L 1 (im Lehrerbuch S. 16): „Hier aber wirkt hemmend (nämlich sein Führerstreben hemmend) eine starke Ausprägung der sozialen Struktur, die den Mitmenschen zu verstehen sucht, ihn in seinen Fehlern entschuldigt, seinen Schwächen vielleicht zu sehr nachsieht, zum Teil unter Hintansetzung der eignen Persönlichkeit.“ Aus einer solchen Veranlagung heraus versteht man nicht nur seine Art, die Kinder zu charakterisieren, die eben ein selten liebevolles Einfühlen und Verstehen

der einzelnen Individualitäten verrät, sondern auch seinen Einfluß auf das Gemeinschaftsleben, den er selber mit folgenden Worten kennzeichnet: „Ich ließ den Kindern zuerst recht viel Freiheit und griff nur bei großen Ungezogenheiten ein. Ich hoffte, daß die Gemeinschaft regelnd und erziehend einwirken würde. Ich hatte aber meine Erwartungen an die Sechsjährigen zu hoch gestellt und sah mich genötigt, dem kindlichen Eigenwillen meinen Willen als Erzieher und Lehrer entgegenzustellen, zu versuchen, die zwanzig auseinanderstrebenden Menschenkinder durch leichten Zwang zu einer schaffenden Gemeinschaft zusammenzuführen. Eine Maßnahme, die für mich einen gewissen Grad Selbstüberwindung kostet; denn ich räume der Eigenart des Kindes große Rechte ein, suche ihrer egozentrischen Art nachzugehen und sie zu verstehen und gelten zu lassen. Ich kann aber, da ich den Kindern Fertigkeiten beibringen, Fähigkeiten entwickeln und Anlagen wecken soll, ihrer Eigenpersönlichkeit nur zu einem bestimmten Grad die Freiheit lassen, sich auszuleben, der Förderung der Gesamtheit zu Liebe.“

Und an anderer Stelle sagt er: „Erst in den letzten Wochen zeigen sich Ansätze, daß sich die Kleinen im Unterricht als Gemeinschaft fühlen. Früher arbeitete jedes Individuum für sich. Es mag daran liegen, daß ich, um die einzelnen kennen zu lernen und sie zu unbefangenen Äußerungen zu bringen, wenig hemmte, sodann jeden nach Möglichkeit gewähren ließ, dadurch einen schon in den Kleinen liegenden Egoismus förderte.“

Bei Ln 2 zeigt sich der Einfluß der individuellen Veranlagung z. B. in der optimistischen Beurteilung der Kinder. Im Lehrerbuch sind folgende Beobachtungstypen festgestellt worden:

- a) Der *subjektive* und der *objektive* Typ. Der erstere läßt sich leicht durch Sympathie und Antipathie bestimmen. Er tritt auf in den Spielarten des mehr *optimistisch* oder des mehr *pessimistisch* eingestellten Beobachters.
- b) Der *phantasie-* und *gefühlsmäßig* und der mehr *verstandesmäßig* beobachtende Typ. Der erstere dringt mehr auf das Gesamtbild und die Hauptlinien des kindlichen Wesens. Der letztere zielt mehr auf die Einzelmerkmale.
- c) Der *synthetische* und der *analytische* Typ. Der erstere sucht mehr aufbauend den einheitlichen Kern und die zusammenstimmenden Merkmale zu erfassen; der letztere

- will mehr zergliedernd die Fülle des einzelnen herausarbeiten. Beide berühren sich eng mit den Typen unter b.
- d) der *praktische* und der *theoretische* Typ. Der erstere hält sich an die tatsächlich gegebenen Lebensäußerungen des Kindes und will lediglich aus ihnen das Wesensbild erdeuten. Der theoretische Typ will diese Deutung begründen und vertiefen durch Anwendung wissenschaftlicher Hilfsmittel.

In der Regel werden die ersten Glieder dieser 4 Paare in Verbindung miteinander auftreten; und entsprechend die zweiten Glieder. Das bedeutet also: der subjektive Typ wird im allgemeinen phantasie- und gefühlsmäßig, synthetisch und praktisch verfahren. Und mit dem objektiven Typ wird in der Regel der verstandesmäßige, analytische und theoretische verbunden sein. Die erste Gruppe, die ausgesprochen ästhetischen Naturen, wird der *freien* Beobachtung sympathischer gegenüberstehen als der gebundenen, während die zweite Gruppe, die mehr *theoretische*, den Wert systematischer Beobachtung ziemlich hoch einschätzen wird. Die ausgesprochenen *ästhetisch-sozial* Veranlagten werden dagegen mit der phantasie- und gefühlsmäßigen, synthetischen und praktischen Beobachtungsart zugleich die objektive verbinden und aus Gerechtigkeitsdrang und verstehender Liebe heraus eine Ergänzung und Vertiefung ihrer freien Beurteilung durch die systematische zu erstreben suchen.

Ln 2 würde darnach zum Typ des subjektiven, optimistisch eingestellten Beobachters zu rechnen sein. Und ihre Angaben über die Kinder und ihre Entwicklung müssen zweifellos in dem Sinne als optimistisch gefärbt angesehen werden, daß Ln 2 die auch vorhandenen Schattenseiten an den Kindern leicht übersieht. Und es ist charakteristisch für ihre ästhetisch eingestellte Art, daß sie die Kinder besonders auf dem Gebiete des phantasiemäßig Wirksamen zu packen und zur Erlebnisgemeinschaft zusammenschmelzen versucht. Sie schreibt: „Ich erzähle gern spannende Sagen, Märchen und Geschichten. Je mehr ich innerlich daran beteiligt bin, desto deutlicher ist der Widerschein auf den Gesichtern, die Teilnahme, das Miterleben.“

Besonders deutlich läßt sich der Einfluß der Lehrerindividualität auf das Gemeinschaftsleben der Klasse bei Ln 3 nachweisen. Sie rechnet sich — zweifellos mit vollem Recht — zum

ökonomisch sozialen Typ. Ihr kommt es wesentlich darauf an, schöpferische Arbeit „von geistigem und sittlichem Werte“ zu schaffen „mit der größtmöglichen Zeit-, Kraft- und Materialersparnis“. Und es ist — ich möchte fast sagen — erhebend, aus ihren Berichten (siehe 1. Abschnitt) zu sehen, mit welchem Ernst und welcher Wahrhaftigkeit sie diesen Grundsatz der Klasse gegenüber durchzuführen versucht. Sie sucht den Kindern durch ihr Verhalten ihnen gegenüber alle Gemütsaufwallungen zu ersparen, die nur Kraftvergeudung bedeuten würden, ohne die Kinder zu selbständigem, wertvollem Schaffen zu führen. Und indem sie auf diesem Wege alle Kräfte der Kinder auf die Bahn gemeinsamer, sinnvoller Betätigung lenkt, erreicht sie, daß ihre Klasse sich mehr und mehr zur beseelten Gemeinschaft hin entwickelt. Entsprechend finden wir bei allen Lehrpersonen deutlich den Einfluß ihrer Individualität auf das Gemeinschaftsleben ausgeprägt — so versucht z. B. die ästhetisch eingestellte Ln 4 ihre Klasse durch gemeinsames Kunsterleben (siehe Unterrichtsstunde im 8. Abschnitt!) zum Gemeinschaftsleben zu erziehen; so finden wir bei dem theoretisch eingestellten L7 immer das Bestreben, seine besonderen Erfahrungen theoretisch zu verallgemeinern, das sich zweifellos mit dem Bestreben verbinden wird, im Sinne dieser so gewonnenen *allgemeinen* Einsichten über das Gemeinschaftsleben nun auf die Klasse zurückzuwirken (siehe z. B. seine Ansicht über Führertum, über das Gerechtigkeitsgefühl der Kinder, über die beste Lage des Schulhauses [13. Abschnitt] usw.). Und ist es nicht auffällig, daß in Kl 6 eine ausgesprochen religiöse Stimmung herrscht, die auf das Gemeinschaftsleben verbindend einwirkt? Ln 6 ist eben eine religiöse Natur und wirkt in der Richtung ihres individuellen Strebens auf die Klasse ein. Auch muß es auffallen, daß in Kl 6 so viele musikalische Kinder sind (siehe 2. Abschnitt!). Offenbar hängt es damit zusammen, daß Ln 6, die selber musikalisch ist und eine gute Stimme hat, die Musik als Mittel zur Gemeinschaftserziehung oft gebraucht (siehe 3. Abschnitt: die Mädchen singen oft in den Pausen). Überall finden wir eine enge Beziehung zwischen der Individualität des Lehrers und dem Gemeinschaftsleben der Klasse.

Daß diese Einwirkung des Lehrers auf die Klassengemeinschaft immer ein stark *suggestives* Moment in sich birgt, wird von allen Lehrern und Lehrerinnen bestätigt. Man erinnere

sich nur der Angaben von Ln 3 (1. Abschnitt!). Aber diese durch den Lehrer ausgeübte Suggestion hat nicht das Ziel, eine willenlose Masse zu beeinflussen, sondern selbständige Kinderindividuen in die Richtung des Lehrerwillens zu stellen, der auf die beseelte Gemeinschaft abzielt. Daß bei solcher Beeinflussung die Stimmung des Lehrers stark mitwirkt, wird von allen Lehrern und Lehrerinnen berichtet, wie auch umgekehrt festgestellt wird, daß die Stimmung der Klasse den Lehrer stark beeinflußt. So schreibt L 1 über Kl 1: „Wenn ich einmal niedergedrückt bin, da kommen sie mir mit ihrem offenen Herzen entgegen; zeigen mir, wie gern sie mich haben, wie lieb ich ihnen bin, ja kann man dann noch Sorgen nachgehen? Dann nehmen sie mich ganz mit Beschlag und ich gehöre ihnen ganz, und die Alltagssorgen schwinden, und ich werde froh bei ihnen und durch sie. Abgespanntheit wirkt auch lähmend auf die Klasse oder läßt mich nicht die Kraft finden, sie zusammenzufassen, so daß jeder oder kleinere Gruppen (im Lesen) sich ihren Lesestoff selbst aussuchen können.“

Ähnlich schreibt Ln 2: „Die Klasse kann man eigentlich als den Spiegel unserer eigenen Stimmung ansehen. Sind wir selber froh und heiter, oder müde und abgespannt, so wirkt diese Seelen- oder Körperverfassung auf die Kinder. Lachen, Weinen, Gähnen, Hustenanfälle, alles steckt an, und im Nu ist die ganze Versammlung davon befallen.“ Und an anderer Stelle schreibt sie: „Gewiß hat die Stimmung des Lehrers einen großen Einfluß auf die Klasse. Sind wir uns selber noch kaum unserer Gemütsverfassung bewußt, die Kinder fühlen es sofort.“

Auch Ln 3 berichtet in diesem Sinne (siehe 1. Abschnitt). Ein hübsches Beispiel, wie fein die Kinder die Stimmung der Lehrerin erkennen, gibt Ln 4, wenn sie schreibt: „Manchmal haben mir Madel, die besonderen Blick dafür hatten, gesagt: ‚Sie freuen sich, Ihre Augen lachen ja so.‘“

Ln 5 schreibt: „Natürlich war meine Stimmung nicht immer gleichmäßig; es gab auch trübe Tage, und dann waren es eigentlich die Kinder, die mich bald eines besseren belehrten, durch ihren Frohsinn, durch ihr der ‚Gegenwart‘ angepaßtes Verhalten.“

Und von Kl 6 haben wir aus dem Munde von Ln 6 schon gehört, wie innig und zart die Klasse an der Stimmung der Lehrerin teilnimmt.

Fragen wir nun, welche Art der Einwirkung des Lehrers auf die Klasse denn die im guten Sinne wirksamste ist, so erhalten wir ziemlich übereinstimmende Antworten. L1 schreibt: „Im Umgang, unter vier Augen, in kleinen Gruppen: freundlicher Ton. Im Klassenverband ist energisches Auftreten, einmal mit einem Machtwort dazwischenfahren, immer von sofortiger Wirksamkeit. Freundliches, gütiges Zureden hat längst nicht die Durchschlagskraft. Es muß ihnen deutlich werden, daß, trotz aller Freundlichkeit, sie nicht die Alleinherrscher sind, sondern sich den Anordnungen und Weisungen eines reiferen Menschen zu fügen haben, und zwar sofort.“

Ln 2 sagt mit Bezug auf Kl 2: „Die Ruhe bewirkt am meisten. Ich habe bemerkt, je ruhiger ich mich zeige, desto größere Wirkung erziele ich. Ein einziger Blick ohne Wort vermag mehr als alles andere! Gleich ist die Reaktion da! Ich kann deutlich sehen, wie dankbar die Kinder dafür sind, daß ihr kleines Vergehen nicht erst laut erwähnt und ans Licht gezerrt wird. So ist es eine Angelegenheit nur zwischen dem Kind und mir, ohne daß die Klasse erst mit Ausrufen dazwischenkommt. Gleich besinnt sich das Kind und ändert sich. Eine Handbewegung der Ermunterung z. B. vermag auch viel mehr als ein langer Wortschwall. Bei einer langen ‚Predigt‘ verlieren die Kleinen die Geduld und stumpfen ab dagegen. Wenn eine Sache aber doch mehr Erläuterung erfordert, hat das Appellieren an die gute Einsicht einen schönen Erfolg.“

Ganz ähnlich äußert sich Ln 3. Gleichmäßige, suggestiv wirkende *Ruhe*, die aus einer großen *Geduld* herauswächst, sind für sie der Zauberschlüssel, der die besten Erfolge auch für das Gemeinschaftsleben erschließt. „Mit Ruhe lasse ich dem kleinen Geiste auch seine Ruhe.“ Ist sie selbst erregt und gereizt, so versagt die Klasse vollständig. „Bin ich gereizt, so ist die Klasse wie umgewandelt, alle scheinen dumm.“ Liegen irgendwelche Unstimmigkeiten vor, so sind sie durch *gemeinsames* Besprechen und Überlegen und durch ruhiges Ermahnen am leichtesten zu beheben.

Für Kl 4 scheint dieser Weg im allgemeinen nicht gangbar, sie ist eben von der beseelten Gemeinschaft noch ziemlich weit entfernt. Ln 4 hält strammes Zufassen und gelegentliches Dazwischenfahren mit Worten — so wenig es ihr auch zusagt — doch für nötig.

Demgegenüber betont Ln 5 wieder die *Ruhe*. Sie schreibt: „Meine Wirkung auf die Klasse war am stärksten, wenn ich den Kindern ruhig und klar die Sache auseinandersetzte, wenn ich sagte: versucht es mal, so zu machen oder: ich glaube, wenn ihr euch noch mehr bemüht, wird es besser gehen. Aber mit Schelten nicht; ja sie waren wohl still, aber ohne Trieb, und ich kann wohl sagen, daß ich nicht zu oft gescholten habe.“

Ganz entsprechend betont auch Ln 6 die Wichtigkeit gleichmäßiger Ruhe und Beherrschtheit des Lehrers. Sie will *Vertrauen* in den Kindern wecken und dadurch ihr Selbstvertrauen stärken und ihren Schaffensdrang erhöhen.

So zielt auch L 7 auf eine „vertrauensvolle Einstellung“ zu seinen Schulkindern. „Vertrauen der andern erweckt Selbstvertrauen und Selbstachtung, ohne diese aber ist kein sittliches Tun möglich.“

Und Ln 8 schreibt in ähnlichem Sinne: „Ich selbst bin, wie es meinem Wesen entspricht, bestimmt, ruhig, gleichmäßig, heiter mit den Kindern und erziele ein durchweg gutes Betragen. Bin ich aber einmal ungeduldig oder erregt, was zuweilen vorkommt, so wird sofort das Verhalten der Kinder schlecht beeinflusst, und sie werden unlustig, letzteres auch, wenn ich selbst durch schlechtes Befinden unlustig bin, was glücklicherweise selten vorkommt.“

Daraus ergibt sich, daß eine Ideallehrerin für diese Klasse ruhig sein muß, gleichmäßig, bestimmt aber nicht streng, frisch, fortreibend und geduldig mit den Schwächeren.“

Immer wieder werden gefordert: *vertrauenerweckende Ruhe und Geduld*. Dabei steht es nach dem Vorausgegangenen fest, daß jeder Lehrer anders auf die Klasse wirkt, und es wäre interessant, wenn sich im einzelnen Falle feststellen ließe, wie denn verschiedene Lehrpersonen auf dieselbe Klasse wirken, und wie dieselbe Klasse auf verschiedene Lehrpersonen wirkt.

Zu dieser Frage macht z. B. Ln 8 folgende Angaben: „Das Verhalten der Kinder bei den verschiedenen Lehrpersönlichkeiten ist sehr verschieden.“

Lehrerin a ist ungemein ruhig, gleichmäßig, spricht leise, ist konsequent, streng. Die Kinder verhalten sich durchweg gut, auch nach der Stunde herrscht noch Ruhe; aber dann bemerkt man eine leise Entspannung, Auflösung. Sie zeigen sich der Lehrerin gegenüber wenig zutraulich, wagen sich nicht recht heran.

Lehrerin b ist frisch, etwas sarkastisch, weiß zu begeistern, lautes Organ. Die Kinder sind lebendig, interessiert, springen auf, rufen über die Klasse. Die Gegensätze treten scharf hervor. Die Befähigten, die Lebhaften gelangen zu höheren Leistungen, die Unbefähigten und Passiven bleiben ganz zurück (Zensuren). Die Klasse ist vor und nach der Stunde ziemlich laut.

Lehrerin c erreicht durch ein ruhiges, bestimmtes Wesen ein gutes Verhalten. Die Kinder sind mit Eifer bei der Arbeit (Handarbeit, Turnen), sie haben Zutrauen.“

Und Ln 5 schreibt: „Meine Klasse war bei Fr. Kl. ruhig, aufmerksam und fleißig in Bausch und Bogen so sagte mir die Dame öfter.

Bei Fr. M. war sie z. T. unruhig, gewiß waren auch welche unaufmerksam und faul.

Bei Fr. H. (Schrift und eine halbe Klasse Zeichnen) waren sie sehr lebendig und oft überschäumend, da die Dame Spaß mag und Scherz liebt.“

Wie diese Lehrerinnen nun selbst Kl 5 erleben, geht aus ihren eigenen Berichten hervor, die Ln 5 von ihnen erbeten hat.

Fr. Kl. schreibt: „Dem an mich gerichteten Wunsche, meinen Eindruck von der 6. Klasse niederzuschreiben, komme ich gern nach.

Die Stunden in der betreffenden Klasse, in der ich zwei Jahre Handarbeit und ein Jahr Turnen erteilte, sind für mich stets eine Freude gewesen. Nicht nur, daß der größte Teil der Kinder Lust und Liebe, ja oft Begeisterung für den Unterricht zeigte, auch das ganze sonstige Verhalten der Klasse war mir eine Freude, da es erkennen ließ, daß ein guter Geist unter den Kindern herrschte. Die Begabten zeigten keine Überhebung und waren hilfsbereit den Schwachen gegenüber, was von einem guten Verhältnis untereinander zeugte. Unverträglichkeit kam nur selten vor, *auch ist mir das sogenannte Petzen nicht aufgefallen.*“

Fr. M. schreibt: „In der 6. Klasse herrscht ein lebhafter Geist, die Mädchen sind alle gut geartet, doch sind natürlich auch unruhige und lebhaft dazwischen. Im ganzen vertragen sie sich gut, nur M 16 sucht gern Streit mit ihren Nachbarinnen. *Das Petzen müssen sich die Mädels aber noch abgewöhnen.* Sehr interessiert sind die Kinder für Handarbeit, in der Stunde sind sie von einem Eifer beseelt, daß wir zwei Lehrerinnen

immer ermahnen müssen, daß die Mädels nicht zu oft mit ihren Arbeiten zu uns kommen. In der Turnstunde mögen sie wie alle Kinder am liebsten Gerätturnen. Einige recht gute Turnerinnen sind wohl da, so M 11, M 33 und M 22, doch auch viele mittelmäßige, und M 8 mag gar nicht turnen.“

Frl. H. schreibt: „Die Kinder sind sehr rege, unbefangen und machen durchweg den Eindruck einer geweckten Intelligenz und Selbständigkeit. Es ist mitunter nötig, ihren Übereifer zu dämpfen, was ohne jegliche Mühe gelingt und die Unbefangenheit der Kinder nicht im geringsten beeinflusst.

In der Klasse zu unterrichten war mir immer eine Freude.“

Im ganzen stimmen also die Urteile über die Klasse und ihren Geist überein. Auffallend ist im besonderen, daß von den beiden Lehrerinnen, Frl. Kl. und M., die zu gleicher Zeit in derselben Klasse, also gemeinsam unterrichten, die eine besonders erklärt, das sog. Petzen sei ihr nicht aufgefallen, während die andere sagt: „Das Petzen müssen sich die Mädels aber noch abgewöhnen.“ Solche Urteilsverschiedenheiten über denselben, gemeinsam beobachteten Tatbestand lassen sich nur aus den Verschiedenheiten der Lehrerindividualitäten erklären, die offenbar ganz verschiedene Beobachtungstypen vertreten. Wir haben damit zugleich eine Bestätigung unserer im neunten Abschnitt allgemein aufgestellten Behauptung, daß die Urteile verschiedener Lehrer über den Geist verschiedener Klassen nicht ohne weiteres vergleichbar seien. Frl. Kl. hält Kl 5 für eine Klasse, die vom Geiste des Petzens frei sei; Frl. M. hält dieselbe Klasse für eine von diesem Geiste ergriffene Gemeinschaft. Beides kann nicht zu gleicher Zeit richtig sein. Durch die beobachtende Lehrerindividualität wird also der in Frage stehende Tatbestand verändert und gefälscht, und das Urteil des Lehrers über seine Klasse ist immer bedingt durch seine Veranlagung.

Dreizehnter Abschnitt

Das Schulganze und die Klassengemeinschaft

Wenn wir nun zum Schlusse fragen nach der Bedeutung des *Schulganzen* für die Klassengemeinschaft und aus unserm Quellenmaterial Antwort erhoffen, so werden wir freilich recht enttäuscht sein müssen. Denn die Lehrer und Lehrerinnen der von uns untersuchten Klassen — mit Ausnahme von Ln 4 und L 7 — machen nur ganz dürftige Angaben über diesen Punkt. Man gewinnt den sehr deutlichen Eindruck, daß sie über ein *Schulganzes* eigentlich nichts zu berichten wissen, weil es bei ihnen keins gibt. Ln 4 und L 7 dagegen, die der neuen Gemeinschaftsschule angehören, wissen hier mancherlei anzuführen, was zwar noch nicht rein verwirklicht ist, was aber doch bewußt erstrebt wird. Es zeigt sich daran recht überzeugend, daß die Schulen in dieser Frage ganz verschieden eingestellt sind.

Die alte Schule strebte vor allem nach dem korrekten Bilde einer äußeren Einheit und legte den Hauptnachdruck auf die Arbeit in den einzelnen Klassen. Für sie gibt es eigentlich kein Gemeinschaftsleben der Schule, sondern mehr ein Gemeinschaftsleben der Klassen. Und da bei ihr der Lehrer mehr die befehlende Autorität, die Klasse aber die gehorchende Masse war, so war die Klassengemeinschaft in der Regel eine Massengemeinschaft, die vom Lehrer autoritativ geführt wurde.

Die neue Schule will auch *als Ganzes* eine Lebensgemeinschaft sein, die zu Lebensäußerungen und -wirkungen fähig, die wirklich innerlich lebendig ist. Sie will im Körper der Volksgemeinschaft ein lebenswichtiges Organ darstellen, dessen Unterorgan, die Schulklassen, Lebensgemeinschaften engerer Ordnung bedeuten, deren lebendige Zellen die einzelnen Kinder sind. Diese Kinder will sie innerhalb der einzelnen Klassen

dadurch zu beseelten Gemeinschaften verbinden, daß sie diese Kinderindividualitäten unter der Führung des in die Klassengemeinschaft einbegriffenen Lehrers durch Verwirklichung des Arbeitsgedankens im Unterricht dahin entwickelt, daß sie die in ihnen angelegten Wertmöglichkeiten im Dienste der Klassengemeinschaft und darüber hinaus der Schulgemeinschaft entfalten mit dem letzten Ziele: als Erwachsene der Volksgemeinschaft und durch sie der Menschheit zu dienen. Am reinsten wird dieser Typ der neuen Schule verkörpert durch die *Gemeinschaftsschule*, die schon durch ihren Namen andeuten will, daß ihr Sinn darin liegt, die Kinder durch das Erlebnis wahrhaft beseelter Gemeinschaft in der Schule reif zu machen für den Dienst an der Volksgemeinschaft.

Voraussetzung für ein solches Gemeinschaftsleben des Schulganzen ist die innere zusammenstimmende Einstellung aller Mitglieder des Kollegiums auf dasselbe Ziel der Schulgemeinschaft. In den meisten Schulen der von uns untersuchten Klassen wird zwar vom Kollegium ausdrücklich erklärt, es sei — trotz innerer Gegensätze — friedlich und harmonisch, pflichteifrig und berufsfreudig. Aber von bewußter Zusammenarbeit aller zum Ziele der Schulgemeinschaft hin können nur Ln 4 und L 7, also die Mitglieder der Gemeinschaftsschule berichten (siehe zweiter Abschnitt). So schreibt L 7: „Der Geist des Kollegiums ist ein einheitlicher. Alle Mitglieder desselben treten den Kindern als Freunde entgegen, wollen ihnen Helfer und Führer sein. Körperliche Strafen, überhaupt entehrende Zuchtmittel sollen möglichst vermieden werden. Wir suchen an das Gute im Menschen anzuknüpfen. Das übt seine Wirkungen aus. Angst und Furcht verlieren sich schnell, der Geist des Mißtrauens schwindet. Die Kinder schließen sich dem Lehrer vertrauensvoll an, teilen ihm mit, was ihr Herz bewegt, und gewähren so einen viel tieferen Einblick in ihr Innenleben. Die kindliche Heiterkeit und Ausgelassenheit wirken sich voll aus. Allerdings zeigt sich auch eine unangenehme Erscheinung. Kinder, die unter zu hartem Zwang gestanden haben, laufen Gefahr, das ihnen geschenkte Vertrauen zu mißbrauchen und die ihnen gegebene Freiheit nicht richtig anzuwenden. Der Strom der kindlichen Lebhaftigkeit tritt über seine Ufer. Da bedarf es starker Einwirkungen, um die innere Disziplin zu wecken. Über die Mittel dazu herrscht noch nicht volle Übereinstimmung.“

Bei ihnen erfahren wir auch, daß die *Elternschaft* sich mit der Schule eins weiß in dem Streben nach Förderung des Gemeinschaftslebens. Wir hören von Gemeinschaftsabenden, von Schulaufführungen, bei denen die Väter und Mütter der Kinder zur Beschaffung der notwendigen Mittel durch persönliche Mitarbeit beitragen. Es fällt uns auch auf, daß Ln 4 besonders gut Bescheid weiß über das Wesen der Kinder zu Haus im Familienkreise. Das liegt eben an der engen Fühlungnahme zwischen Elternschaft und Schule. Ln 8 klagt dagegen, daß die Eltern ihrer Kinder sich wenig um die Schule kümmern. Sie schreibt: „Fremdurteile über die Kinder habe ich nur wenig, habe auch nicht oft Gelegenheit mit den Eltern zu sprechen. Selbst auf besondere Aufforderung kommen sie nicht allemal zur Sprechstunde. Teils liegt es wohl an ihrer Passivität der Schule gegenüber, teils an den sozialen Verhältnissen. Die Frauen sind im Hause so in Anspruch genommen, daß sie nicht fortkönnen, oder arbeiten außer dem Hause.“ Wenn wir aber bedenken, daß die größte Mehrzahl der Eltern der Gemeinschaftsschule auch in äußerst bescheidenen Verhältnissen lebt, so scheint es doch sicher, daß es hier nur auf die Einstellung der Eltern ankommt. Wo der Wille zur Gemeinschaft da ist, da findet sich auch ein Weg, sie zu pflegen. Und wieviel es bedeutet, wenn die Eltern mit der Lehrerschaft zusammen arbeiten, das haben wir recht deutlich in den Berichten von Ln 3 gehört, die z. B. bei den Eltern von K 16 so wenig Verständnis für ihre Bildungsbestrebungen findet.

Zur Vertiefung und Befestigung des Verbundenheitsgefühls der Kinder einer Klasse kann natürlich auch die *Lage* und *Ausstattung des Schulhauses* mit beitragen. Ln 6 weiß es sehr zu schätzen, daß ihre Schule in ländlicher Idylle liegt und Gelegenheit zu wertvollen Naturausflügen bietet. Und aus den Aufsätzen der Kinder ihrer Klasse klingt uns die Bedeutung dieser Tatsache recht vernehmbar entgegen.

Daß das *Klassenzimmer* die Stimmung der Klasse stark beeinflusst, wird von mehreren Lehrern und Lehrerinnen berichtet. L 1 bedauert, daß sein Klassenzimmer auf der Nordseite liegt und erzählt, wie sehr die Stimmung der Kinder gehoben wird, wenn sie draußen die Sonne scheinen sehen.

Ln 2 berichtet über einen ähnlichen Licht- und Sonnenhunger ihrer Kinder. Sie sehnen sich alle nach der „Sonnenseite“ des

Klassenzimmers, und durch gegenseitige Rücksichtnahme wird sie — wie wir an anderer Stelle hörten — auch allen zuteil. L 2 klagt über den großen schwarzen Ofen, der so düster wirke, und über die Härte der Wände, die kein Anheften von Bildern ermögliche.

Das ist in der neuen Gemeinschaftsschule anders. L 7 schreibt darüber: „Unser Schulhaus ist nicht neu, aber geräumig. Die Wände der Klassen leuchten in bunten Farben und sind mit Bildern geschmückt. In den Fenstern stehen vielfach blühende Blumen in Töpfen und Vasen, so daß einige Kinder sagten: ‚So, nun sieht es gerade so aus wie in einer Wohnstube.‘ Die Lage birgt insofern einen Nachteil, als die Schule zwischen zwei andern eingeklemmt liegt. Der Schulhof wird auf zwei Seiten durch eine Holzplanke gegen die Nachbarschulen, auf der dritten durch eine niedrige Mauer gegen Privatwohnungen abgegrenzt. Das wirkt einengend, hindert gewissermaßen ein Ausschierauskommen. Nach vorn wird die Aussicht gehemmt durch das gewaltige Schiff einer Kirche und die Stämme der sie umrauschenden Bäume. Von den oberen Stockwerken jedoch schweift der Blick über die Wipfel der Bäume hinweg, hinauf auf das blaugrüne Dach und weiter hinüber zu den spitzen, hochaufragenden Türmen. Das wirkt befreiend, erhebend.“

Ideal gelegen wäre ein Schulhaus am Rande der Stadt, nach einer Seite Ausblick gewährend auf Wälder, Wiesen und Felder, nach der andern auf Häuser, Schornsteine und Türme der Stadt, so daß von dort die Laute der Natur zu uns sprechen und andachtsvoll stimmen, von hier der dumpfe Lärm des flutenden Lebens herandrängt und zur Arbeit mahnt.“

Hier wird also das gemeinsame Erleben leuchtend gefärbter, mit Bildern geschmückter Wände, bunter Blumen usw. bewußt in den Dienst des Gemeinschaftslebens gestellt. Durch solche gemeinsame Eindrücke und Gefühle wird eben das Verbundenheitsbewußtsein der Klasse vertieft und gefestigt. Der Arbeitsraum der Klasse wird zum Heim, zur gemeinsamen traulichen „Wohnstube“.



Schluß

Fragen wir nun zum Schlusse, welche praktischen Folgerungen und Forderungen sich denn aus den Resultaten unserer Untersuchung ergeben, so kann die Antwort nicht zweifelhaft sein. Sie ist im Verlaufe unserer Erörterungen schon wiederholt gegeben worden.

Soll unser Volk sich zu einer echten, beseelten Gemeinschaft entwickeln — und es gibt keinen anderen Weg zum Aufstieg — dann muß schon die Schule in stärkerem Maße als bisher den Kindern das Erlebnis solcher Gemeinschaft vermitteln. Sie muß zur echten Arbeits- und Gemeinschaftsschule werden.

Will die Lehrerschaft diese Aufgabe sinngemäß erfüllen, so muß sie sich stärker als bisher auf die Erforschung des seelischen Lebens der einzelnen Kinder und ihres Gemeinschaftslebens in der Klasse einstellen und die seelischen Voraussetzungen zu erfassen streben, unter denen ein gesundes Gemeinschaftsleben möglich ist. Sie muß Psychologie des Schulkindes, Psychologie des Lehrers, Psychologie der Schulklasse treiben — und ihre Erkenntnisse umsetzen in bildungsschöpferische Tat.



Im Verlage von *Quelle & Meyer* ist erschienen:

Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers

von *Woldemar Oskar Döring*, Prof. Dr. jur. et phil.

★

Einige Beurteilungen des Buches:

Zeitschrift für angewandte Psychologie: „Hoffentlich trägt dieses Buch recht viel zur Selbstprüfung für alle Lehrer und solche, die es werden wollen, bei, und hoffentlich finden sich recht viele, die die von Döring verdienstvoll begonnene Arbeit erfolgreich fortsetzen.“

Zeitschrift für pädagogische Psychologie: „Das Buch wird die Selbsterkenntnis der Lehrerschaft heben und den Lehrer, als Person, endlich einmal angemessen Problem werden lassen.“

Pädagogisches Zentralblatt: „Eine verdienstvolle, an interessanten Einzelergebnissen reiche Untersuchung, die in der Lehrerschaft sicherlich Beachtung finden und sie zu eingehender Beschäftigung mit diesem wichtigen Thema anregen wird.“

Hannoversche Schulzeitung: „Dörings Buch erscheint mir außerordentlich bedeutsam: einmal dadurch, daß hier an einem eklatanten Beispiel gezeigt wird, was eine Arbeitsgemeinschaft im Amte stehender erfahrener Schulmänner, wie wir sie in Deutschland zu Dutzenden haben, an fruchtbarer, weiterführender Arbeit zu leisten vermag, wenn sie von sachkundiger Hand geleitet wird, zum andern in methodologischer Hinsicht, zum dritten durch seine Ergebnisse.“

Nordbayrische Zeitung: „Man gewinnt beim Lesen eine Art persönliche Verhältnis zu den sich unbewußt analysierenden Lehrerpersönlichkeiten, fast wie zu den Gestalten eines autobiographischen Romans. Über die angenehme Beigabe fesselnder Darstellung hinaus besitzt das Werkchen als Forschungsergebnis hohen wissenschaftlichen Wert.“

Blätter für die Schulpraxis: „Nunmehr hat der Lübecker Führer zur pädagogisch eingestellten Psychognostik und Psychotechnik, W. O. Döring, einen umfangreichen Versuch veröffentlicht in seinen „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“. Um zu beweisen, welche hohe Bedeutung die Arbeit Dörings für den Lehrerbildner hat, sei hier ein Abschnitt aus dem Untersuchungsbild wiedergegeben.“

Der Wegweiser: „Die Untersuchung ist ein wichtiger Beitrag für die Psychologie und besonders für die Berufswahl des Lehrers und zur Durcharbeitung in den Arbeitsgemeinschaften sehr geeignet.“

Zeitschrift für berufliches Schulwesen: „Wir begrüßen das vorliegende Buch als einen wertvollen Beitrag zur Psychologie des Lehrers.“

Im Verlage von *Quelle & Meyer* sind erschienen:

Philosophie der Kunst

von *Woldemar Oskar Döring*, Prof. Dr. jur. et phil.

★

Einige Beurteilungen des Buches:

Dr. Göhler in der „*Harmonie*“: „Das Ganze zu studieren ist ein geistiger Hochgenuß, wie man ihn selten findet.“

Königsberger Allgem. Zeitung: „Das Buch von Prof. Döring ist von entzückender Knappheit der Form, Klarheit des Aufbaues, gerader Durchführung des grundlegenden Gedankens und atmet die Ruhe einer inneren Gewißheit . . . Das Buch ist geschrieben mit der Einsicht eines Künstlers und der Erkenntniskraft eines Philosophen.“

Zeitschrift für Musik: „Der Einfluß auf das deutsche Kunstschaffen und Künstlerleben kann außerordentlich sein, wenn das Buch von allen künstlerischen Menschen mit der Gewissenhaftigkeit gelesen wird, die seiner würdig ist.“

Die Bücherwelt: „Das Buch gehört in mehrfacher Beziehung zu dem Besten in der gesamten neueren kunstphilosophischen Literatur Deutschlands.“

Wolken

Drama in fünf Aufzügen
von *Woldemar Oskar Döring*

Wielands Flug

Ein Drama
von *Woldemar Oskar Döring*

H. v. Wolzogen in den Literarischen Anzeigen der Bayreuther Blätter Nr. 202: „Ein ehrliches, tüchtiges Stück, geistbeschwingte Sprache, gefühlsbewegte Handlung.“

Vom gleichen Verfasser erschien in 6. Auflage:

Das Lebenswerk Immanuel Kants

Eine Einführung in die Kantische Gedankenwelt
von *Woldemar Oskar Döring*, Prof. Dr. jur. et phil.

Einige Beurteilungen des Buches:

Geh. Rat Prof. Dr. Vaßinger, der Gründer der Kantgesellschaft und Herausgeber der Kantstudien, schreibt: „Ich möchte Ihnen von Herzen gratulieren zu dem schönen und großen Erfolg, den Ihr Buch über Kant gehabt hat und sicher noch haben wird. Ein solches Buch hat tatsächlich gefehlt. Schon öfters bin ich gebeten worden, eine gute Einleitung in die Kantische Philosophie zu empfehlen, aber erst (das Erscheinen Ihres Buches hat mir die Möglichkeit gegeben, solchen Fragern einen guten Bescheid geben zu können.“

Dr. Liebert, stellvertretender Geschäftsführer der Kantgesellschaft, schreibt an den Verfasser folgendes: „Sie haben mir durch die Übersendung eine wirkliche Freude und einen hohen Genuß nicht nur intellektueller, sondern auch ästhetischer Art bereitet (übrigens hat der Verleger das Buch sehr würdig und angemessen ausgestattet). Ich möchte sagen, daß ein solches Buch uns trotz der Unübersehbarkeit der Kantliteratur gefehlt hat. Sie haben durch die glückliche Verbindung von Einfachheit und Durchsichtigkeit der Darstellung mit Genauigkeit und Strenge der Begriffsbestimmung eine sehr gelungene Leistung zutage gefördert, und ich werde Ihr Buch, so oft es mir nur irgend möglich ist, mit vollem Nachdruck empfehlen. Es gibt zahlreiche Kreise, die nach einem Buche, wie es das Ihrige ist, lebhaft verlangen. Und somit noch einmal meinen vollsten, nachdrücklichsten und herzlichsten Glückwunsch zu Ihrer ausgezeichneten Leistung.“

Ferner erschien in 3. Auflage:

Schopenhauer

von *Woldemar Oskar Döring*, Prof. Dr. jur. et phil.

Einige Beurteilungen des Buches:

Geh. Rat Prof. Dr. W. Wundt: „Ich habe mich an der trefflichen Darstellung der Persönlichkeit, der Entstehung des Systems und seiner Bedeutung gefreut.“

Geh. Rat Prof. Dr. Deussen, Gründer der Schopenhauergesellschaft: „Das Buch des Dr. Döring scheint mir bei seiner klaren und einfachen Darstellung sehr geeignet, in Leben und Lehre des Philosophen einzuführen.“

Geh. Rat Prof. Dr. Eucken: „Es ist Ihnen vortrefflich gelungen, ein eindrucksvolles Bild des merkwürdigen und hervorragenden Denkers zu entwerfen.“

Hamburgischer Correspondent: „Das Buch darf als beste Einführung in Schopenhauer empfohlen werden.“

Verlag von Charles Coleman, Lübeck

Im Verlage von *Ch. Coleman* erschienen ferner:

Fichte, der Mann und sein Werk

von *Woldemar Oskar Döring*, Prof. Dr. jur. et phil.

★

Einige Beurteilungen des Buches:

Prof. Dr. E. Hirsch (Göttingen) schreibt im Kritischen Zentralblatt für die gesamte Wissenschaft: „Die große Kunst, schwierige Dinge einfach zu sagen, habe ich bewundert. Das Buch wird seinen Weg machen.“

Prof. Dr. A. Liebert (Berlin) schreibt im Berliner Tageblatt: „Eine ansprechende und umsichtige Einführung in die bewegte Geistigkeit dieses heroisch-herrischen Kopfes gibt Woldemar Oskar Döring. Da zu den Kennzeichen des gegenwärtigen Geisteslebens auch die Fichte-Bewegung zu rechnen ist, so sind dem pädagogisch geschickt durchgeführten Buche von Döring viele teilnahmevolle Leser zu wünschen.“

Bücher-Rundschau: „Fichtes Philosophie stellt aber höchste Anforderungen an die geistige Fähigkeit und Tätigkeit der Leser. Man wird daher gern zu einem Buch greifen, das klar und übersichtlich in sein System einführt. Diesen Vorzug müssen wir an dem Verfasser und seinem Werk rühmen.“

Pädagogisches Zentralblatt: „Das Ganze ist eine sehr klare und empfehlenswerte Einführung.“

Rheinisch-Westfälische Zeitung: „Döring hat es verstanden, auch den philosophisch nicht Gebildeten zu Fichte hinzuführen. In 12 Abschnitten sagt er Wesentliches über Fichtes Lehre. Er baut historisch auf, und diesem Aufbau verdanken wir den klaren, kurzen Umriss, den er von der Kantischen Philosophie, ohne den Fichte nicht zu verstehen ist, bringt. Das Buch ist sehr geeignet, das Verständnis für den deutschesten Philosophen zu fördern.“

Der Mann der Tat

Eine Fichtebiographie

in Briefen u. anderen Dokumenten seines Lebens
herausgeg. von *W. O. Döring*, Prof. Dr. jur. et phil.

Im Verlage von *Ch. Coleman*, Lübeck, erschien:

Schülerauslese und psychische Berufsberatung

von *Woldemar Oskar Döring*, Prof. Dr. jur. et phil.

★

Einige Beurteilungen des Buches:

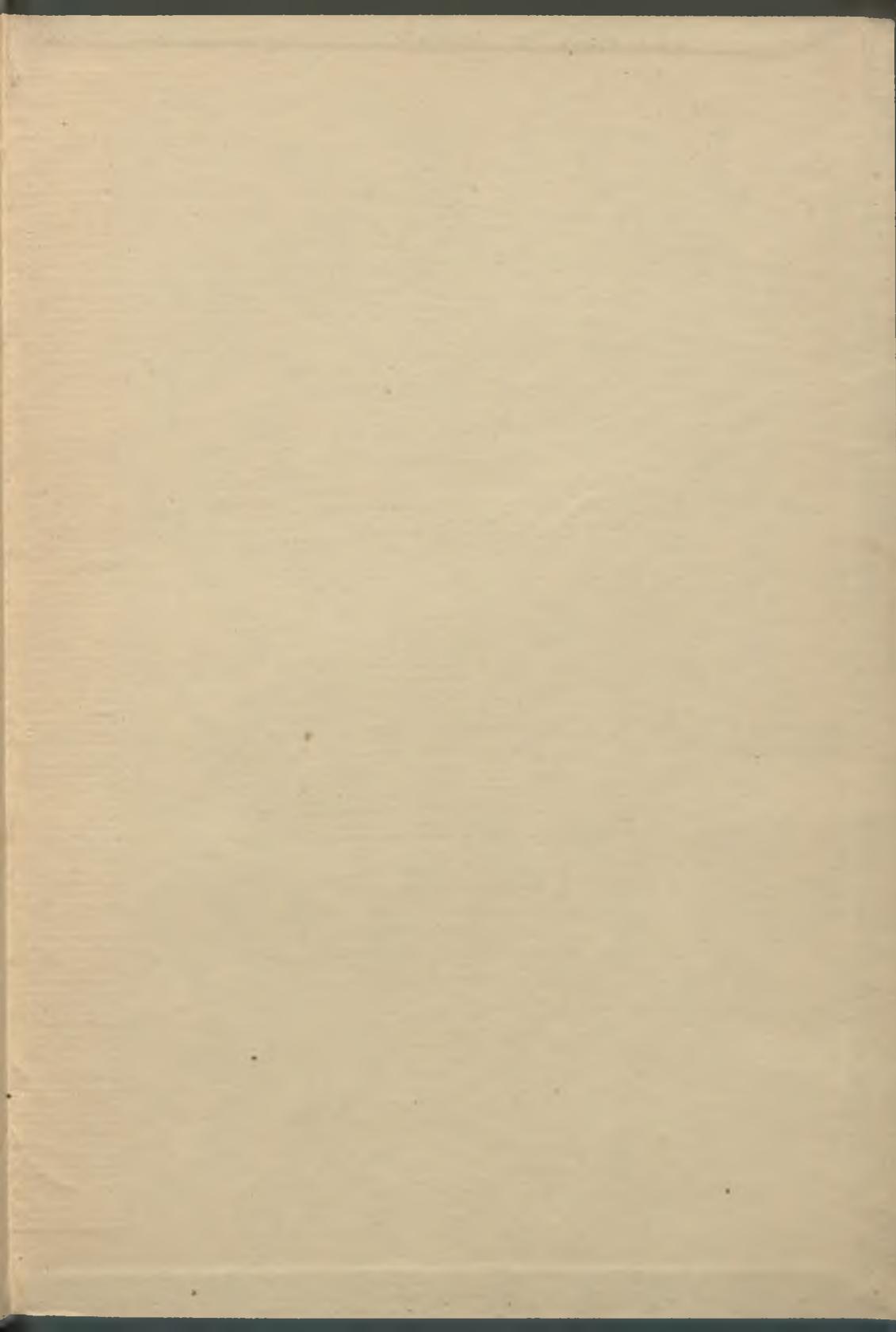
Prof. Dr. William Stern schreibt: „Ihre Publikation wird sicher dazu beitragen, dem kombinierten psychologisch-pädagogischen Verfahren der Auslese und Berufsberatung in Deutschland die Wege zu ebnen.“

Prof. Dr. Otto Lipmann schreibt in der Zeitschrift f. angew. Psych.: „Die Schilderung der Organisation des Verfahrens ist mustergültig, desgleichen die Herausarbeitung vieler Einzelergebnisse (über Geschlechtsunterschiede usw.); hervorzuheben sind ferner die soziologischen Ausführungen.“

Berufs- und Fachschule, Zeitschrift des bayrischen Berufsschulverbandes: „Ein Eingehen auf die sehr anschauliche Schilderung des Lübecker Verfahrens sei hier absichtlich vermieden, weil es wünschenswert erscheint, daß sich die Lehrerschaft, auch die der Berufsschulen, die Berufsberater und vor allem die für die behandelten Gebiete interessierten Behörden mit dem Studium des Buches selbst befassen möchten.“

Nachrichtenblatt des Landesvereins preußischer Lehrerbildner: „Die Eingliederung der Aufgabe in den ganzen Schulorganismus, ihre Verbindung mit der wissenschaftlichen Weiterbildung der Lehrer und die allgemeinen psychologischen Ergebnisse, besonders bezüglich der Berechtigung und Notwendigkeit objektiver Intelligenzprüfungen, geben der Arbeit weit über die örtliche hinausgehende Bedeutung.“

Zeitschrift für österreichische Mittelschulen: „Die sehr lehrreichen Mitteilungen, ein Zeugnis für die fruchtbare Tätigkeit der Lübecker Lehrer und Oberschulbehörde, verdienen vollste Beachtung. Der Bericht ist ein wertvoller Beitrag zur Theorie und Praxis der psychotechnisch gestützten Begabtenauslese.“



PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA



Gdańsk-Wrzeszcz
Al. Gen. J. Hallera 14

15576