

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 43 (1956)
Heft: 13: Einklassen- oder Mehrklassenschule

Artikel: Für die mehrklassige Schule
Autor: Gross, Max
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-535466>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.01.2026

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

Für die mehrklassige Schule

Max Groß, Flawil

Die einklassig geführte Primarschule gilt heute als Errungenschaft, ohne je als besonderes Postulat im Vordergrund der pädagogischen Diskussion gestanden zu haben. Sie ist gleichsam ein Nebenprodukt der Entwicklung unserer öffentlichen Schule zu einer immer stärker ineinander greifenden Schulungsorganisation und der gleichzeitigen Rationalisierung des an Umfang stetig zunehmenden Unterrichtes.

Wo man der Einführung des Einklassensystems Widerstand leistete, handelte es sich in Wirklichkeit um Widerstand gegen eine Schulverschmelzung, gegen einen längern Schulweg, gegen eine höhere Schulsteuer. Auf der pädagogischen Ebene, wo die Entscheidung zwischen Einklasse und Mehrklasse hätte fallen müssen, geriet man sich nicht in die Haare. Es wäre vor allem notwendig gewesen, sich eingehend mit dem Wesen der Kinderbildung, mit dem Problem des Gemeinschaftsaufbaues unter den Kindern und der für schweizerische Verhältnisse naturgemäßen Struktur des kindlichen Zusammenlebens zu beschäftigen.

Aber man unterließ es, darüber ins reine zu kommen. Das Einklassensystem gilt undiskutabel als bessere Schulform. Ein einziger im Schuldienst tätiger Pädagoge von Rang, Peter Petersen, hat seinerzeit im Jenaplan versucht, der Mehrklasse wieder zu Ansehen zu verhelfen. Seine letzten Vorträge in der Schweiz, kurz vor seinem Tode, haben die Zuhörer wohl beeindruckt, aber nicht die geringste Resonanz gefunden. Die Überlegenheit der Einklassenschule, wie man annimmt, wird heute im allgemeinen nicht in Zweifel gezogen. Wenn sich jemand herausnimmt, ihre Existenz mindestens fragwürdig zu nennen, löst er höchstens bei einigen älteren Lehrern Gefühle des Heimwehs

nach ihnen – wie alle betonen – arbeitsreichen, aber glücklichen Jahren im kleinen Dorfe im Lande aus, bei der großen Mehrzahl von Kollegen und Schulfreunden erregt er – wenn überhaupt – höchstens als ausgefallene Idee eines Außenseiters Aufsehen.

Das soll mich aber keineswegs abschrecken, meine Parteinahme für die Mehrklasse so gründlich wie möglich zu begründen.

Die Einklassenschule erschwert die Einordnung des Kindes

In der Kirche von St. Gallenkappel, in der ich jahrelang als Organist wirkte, benützten die Schüler der 1. Klasse die vorderste Kirchenbank, diejenigen der 2. Klasse die zweite, jene der 3. die dritte usw. Hinter den Schulmädchen und Buben waren einige Bänke für die großen Mädchen und Burschen reserviert. Darnach kamen die Bänke der älteren ledigen Kirchgänger, der restliche Teil des Schiffes war den Verheirateten und Verwitweten zugewiesen. Knaben und Mädchen knieten nach alter Tradition auf der rechten, das weibliche Geschlecht auf der linken Seite. Die Empore durfte nur von Männern besetzt werden und von den Sängerinnen des Kirchenchores, die sich bei der Orgel versammelten.

Die Zuweisung der Kinderjahrgänge an bestimmte Kirchenbänke, die übrigens noch in den meisten katholischen Landkirchen Brauch ist, veranschaulicht das klar, was man am besten mit Rangordnung nach Alter bezeichnet: Das ältere Kind steht nicht nur eine Bank weiter hinten, sondern im Bewußtsein der Kinder auch eine Stufe höher.

Die altersmäßige Einordnung der Kinder scheint mir nicht nur in der Kirche, sondern ganz allgemein eines der wichtigsten Mittel, die Jugend auf ein geordnetes Leben in einem freien Staate, in dem es keine Vorrechte der Geburt gibt, vorzubereiten. Die Gewöhnung der Kinder an die Autorität der Erwachsenen und die Verpflichtung

zum unbedingten Gehorsam – so wenig auf diese Mittel verzichtet werden darf – erzielen auf die Dauer nie die tiefen und bleibende Wirkung, welche die Autorität der nächsthöheren Altersstufe auf ein Kind auszuüben vermag. (Was man auch heute noch am besten in einer großen Familie beobachten kann.)

Wir vergessen nur allzuoft, daß eine übertriebene Gewöhnung den natürlichen Instinkt des Kindes verdirbt und eine tyrannische Gehorsamsverpflichtung Wille und Verantwortungsgefühl schwächt und gerade aus diesen Gründen für die Massenerziehung unentbehrlich sind. Wir wollen unsere Kinder jedoch nicht zu kollektiven, zu Herdenmenschen erziehen; unser Ziel ist der freie, verantwortungsbewußte und ehrfürchtige Einzelmensch. Um das werden zu können, braucht es mehr als Gehorsam und Gewöhnung, eben eine Einordnung, die der kindlichen Wesensart gemäß ist.

Die Struktur nach Alter entspricht ganz der kindlichen Auffassung. Das Kind unterwirft sich dieser Ordnung mit Selbstverständlichkeit. Zuweilen lebt sie sogar als infantiler Rest im Erwachsenen weiter, in Männern zum Beispiel, die etwa so opponieren: »Dä hät mer nüd z befehle, dä isch mer z jung!« Womit zwar im einzelnen nichts bewiesen ist. Im allgemeinen aber beweisen derartige Bemerkungen, daß die Rangordnung nach Alterselbst von Erwachsenen noch als natürlich empfunden werden kann. (Also nicht nur innerhalb primitiver Staatsformen, in denen die »Ältesten« bei jung und alt die höchste Autorität darstellen.)

Ich hatte mich während meiner Landschullehrerzeit sehr an das ruhige Bild der altersmäßigen Rangordnung in unserer Kirche gewöhnt. Als ich einmal irgendwo in Deutschland einem Gottesdienste beiwohnte, war ich höchst erstaunt, nichts von einer derartigen Struktur unter den Kirchenbesuchern zu bemerken. Frauen und Mädchen knieten paarweise beisammen. Kinder standen zwischen den Erwachsenen. Ich war irgendwie bestürzt, eine Ansammlung von Menschen zu finden, ohne ein Oben und ein Unten.

Die einklassigen Schulen haben auch kein Oben und Unten. Sie haben die Kinder-Hierarchie des Altersjahres zwar nicht durcheinandergebracht, sondern einfach aufgelöst. Der Schüler der Ein-Klasse kennt die älteren und jüngeren Kameraden gewissermaßen nur noch äußerlich, im Treppenhaus, auf dem Spielplatz. Innerlich hat er kein Verhältnis mehr zu ihnen. Wenn das ältere Kind ihm als nächsthöhere Autorität zum Vorbild werden könnte, ist es durch eine schalldichte Wand von ihm getrennt. Und wenn es dem jüngeren Kinde etwas bedeuten könnte, als kleiner Hilfslehrer etwa, muß es gelangweilt in der Herde Gleichaltriger sitzen.

Nun steht allerdings auch in der Einklassenschule der Lehrer, einsam die Klasse überragend und dauernd den zwei folgenschweren Versuchungen ausgesetzt, entweder unbeschränkt zu herrschen, alles zu organisieren, alles zu reglementieren, oder aber sich der auf ihn zugespitzten Verantwortung möglichst zu entziehen und als maître-camarade sich der Klasse einzuordnen.

Im allgemeinen ist es zu einer merkwürdigen Verbindung der beiden Formen gekommen. Einerseits ist heute der Lehrer absoluter Schulzimmerdiktator, der weder Widerspruch noch Anregung duldet, anderseits sind Unterrichtsformen aufgekommen, die vollkommen auf der Kameradschafts-idee basieren, beispielsweise das Freie Unterrichtsgespräch, bei dem der Lehrer nicht einmal mehr die Rolle eines Kameraden spielt, sondern nur noch als Weichenwärter das Gespräch vom Hintergrunde her lenkt. (Leider machen diese sogenannten Schülergespräche, wie noch vieles andere, wo Schüler gezwungen werden, Erwachsene zu imitieren, auf die meisten Schulbesucher besonderen Eindruck.)

Aber nicht nur die vertikale Struktur ist in der hochorganisierten Schule von heute aufgelöst, auch die horizontale Begrenzung, die früher die Kinder eines Dorfes oder eines Quartiers zusammengehalten hat, ist durchlöchert und in den größeren Städten eigentlich zusammengebrochen. Viele der ehemals kleinen Schulgemeinden sind

Schon zweimal gemahnt – und noch nicht bezahlt?

Dürfen wir wenigstens jetzt die Bezahlung des ersten Halbjahres (Fr. 8.50) erbitten oder senden Sie nun den Betrag für den ganzen Jahrgang (Fr. 17.–) oder könnten wir wenigstens ein kurzes Briefchen der Erklärung erhalten? – Freundlichen Dank!

verschmolzen, jene der Vorortgemeinden den Städten einverleibt. Anstelle der vielen kleinen Schulhäuser sind monumentale Bauten erstellt worden. Bei der heutigen Differenzierung der Volksschultypen kommt es nicht nur ausnahmsweise vor, daß Kinder weit entfernten Schulhäusern zugewiesen werden. Selbst in ländlichen Gegenden nimmt die Entwicklung noch kein Ende: immer mehr Kinder müssen Schulhäuser außerhalb ihres Dorfes aufsuchen.

Während für die Kirchen, die katholischen wie die reformierten, die uferlose Ausbreitung der einzelnen Gemeinden gar nie in Frage gekommen ist, haben dieselben Bürger (die bei einer Zunahme der Bevölkerung ohne weiteres neue Kirchgemeinden gründeten) die Schulgemeinden nicht nur ins Mammuthafte vergrößert, sondern auch vorher selbständige Schulgemeinden inkorporiert.

Man hat vor allem finanzielle und organisatorische Gründe ins Feld geführt. Doch ist man heute zum mindesten im Zweifel, ob die zentralisierte Organisation ökonomisch einen Aktivposten darstellt. Von der wesentlichen Aufgabe der Schule aus gesehen ist sie das sowieso nicht. Die Auflösung der kleinen Schulgemeinden hat zu einer Bürokratie geführt, die es weder den Schulbehörden noch den Lehrern noch den Eltern ermöglicht, die Schule aus ihrer Stagnierung herauszumeißen.

Es wird lange gehen, bis man davon überzeugt ist, daß unsere Zeit, die mit ungeheurer Begeisterung und zweifeloser Berechtigung eine feudalistisch-strukturierte Zeit abgelöst hat, trotz »Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit« eine Struktur nötig hat, um nicht im Kollektiven unterzugehen, eine vor allem durch das natürliche Gefühl und nicht durch Zwang aufrechterhaltene Autorität, eine Schule, die nicht ein Abbild eines zentralistischen Staates, sondern ein Ausdruck der föderalistischen Idee ist: überblickbar, autonom, maßvoll, menschenwürdig. Und es wird noch länger gehen, bis der Bürger die legalen Mittel in den Händen hat, die gestaltlosen Betonblöcke der großen Schulgemeinden zu zertrümmern.

Daß eine Art Numerus clausus selbst für die demokratische Staatenbildung nötig ist, bewiesen die ältesten Demokratien der Welt, die griechischen Poleis; dort war eine maximale Begrenzung der Anzahl der Bürger einer Polis festgelegt. Bei den Kirchgemeinden von heute ist dies, wie bereits angetont, ähnlich. In den USA ist bei gewissen Kir-

chen ebenfalls ein Numerus clausus festgelegt. Wird die fragliche Zahl von Gläubigen überschritten, muß eine neue Gemeinde gegründet werden. Logischerweise müßte, d. h. sofern uns die Schule mehr wert ist als eine Unterrichtsfabrik, nämlich ein Ort der Gestaltung und Bildung des jungen Menschen, auch ein Numerus clausus eingeführt werden. Er müßte zwischen jenem natürlichen Numerus clausus einer Familie und jenem einer Kirchgemeinde stehen. Die Zahl der Kinder müßte für das einzelne überblickbar sein, jedes müßte jedes kennen können. Ich glaube, diese Zahl dürfte nicht höher als hundert sein. Schulen mit Schülerzahlen, die das Einklassensystem ermöglichen, wären auf jeden Fall zu groß.

Mit dem Abbau der überproportionierten Ausmaße der großen Schulgemeinden haben erstaunlicherweise zuerst die Architekten begonnen, die das bekannte Pavillonsystem lanciert haben, in Basel z. B. auch mit geteilten Schulplätzen. Das ist aber nur ein bescheidener Anfang. Um eine ideale Breitenstruktur zu bekommen, müßte die Auflockerung soweit gehen, daß jeder größere Dorfteil sein eigenes Schulhaus und seinen eigenen Spielplatz hätte, jedes Stadtquartier in Schulquartiere aufgeteilt, ebenfalls. Unerlässlich für einen fruchtbaren Kontakt der Welt der Kleinen mit der Welt der Großen scheint mir auch die autonome Schulbehörde des Dorfteils, des Schulquartiers. Ich glaube, dies wäre die beste Grundlage, um der keimenden Kollektivierung unserer Jugend entgegenwirken zu können.

Begreiflicherweise ist in Deutschland das Problem der Vermassung stärker im Vordergrund als bei uns. Und doch mutet es seltsam an, wenn ein deutscher Pädagoge – Walter Jeziorsky, Hamburg – an einer in der Schweiz stattfindenden Lehrertagung (Trogen 1955) über die verheerende Wirkung des Massenbetriebes in großen Schulhäusern und auf Riesenschulplätzen aufmerksam macht und uns Reformvorschläge macht. Wären im Grunde nicht bei uns alle Voraussetzungen vorhanden gewesen, dem Massenproblem in der Schule von Anfang an wirksam zu begegnen und damit Deutschland ein Beispiel zu geben?

Immerhin ist zu unseren Gunsten zu sagen, daß heute die Öffentlichkeit gegenüber Eingemeindungen viel kritischer ist als früher, besonders von der Landseite her (ein gewichtiger Grund ist manchmal auch die finanziell bessere Situation der Vor-

ortgemeinden). Im Kanton St. Gallen finden die Schulverschmelzungen glücklicherweise auch immer härteren Widerstand (und zwar ohne Einschaltung konfessioneller Argumente). Bei der Wattwiler Verschmelzung der reformierten Schulgemeinden haben Bunt und Hochsteig ihre Unabhängigkeit behauptet, die zentralisierten haben sich doch noch darauf einigen können, nicht ein großes, sondern zwei kleinere Schulhäuser zu bauen. Brunnadern und Furth haben sich erst nach langer Bearbeitung durch die Oberbehörde vereinigt, nicht ohne Nachwehen für Furth, das seinen Schulhausfonds für ein an seiner Peripherie liegendes Schulhaus opfern mußte. In Niederglatt ist die Abtrennung von oberen Klassen von Anfang an abgelehnt worden.

In Gemeinden, wo die Schulhoheit ein Teil der Gemeindeautonomie ist, war es praktisch unmöglich, sich gegen die Entwicklung zu stemmen. Die Zunahme der Gemeindebevölkerung bedeutete automatisch Vergrößerung der Schule und größere Schulhäuser. Nur eine besonders vorsichtige, gewissermaßen gemeinde-föderalistisch eingestellte Bürgerschaft konnte dann verhindern, daß die neuen Schulhäuser nicht zentralisierend wirkten. Flawil, das eine verhältnismäßig alte Gemeindeschule besitzt, hat zwei Quartiere – Botsberg und Kirchhof-Feld –, die heute kein Primarschulhaus besitzen, obwohl vor achtzig Jahren, bei erheblich kleinerer Bevölkerungsziffer, in jedem der beiden Kreise eines stand.

Klassengeist ist nicht Gemeinschaftsgeist

Es ist leicht, festzustellen, ob in einer Schule Ordnung herrscht. Es fällt einem Schulbesuch nicht schwer, ein Urteil über die schriftlichen Arbeiten abzugeben. Die Beurteilung des mündlichen Unterrichtes ist schon schwieriger. Sehr schwer aber ist es, den Geist einer Schule zu beurteilen.

Uns Lehrern geht es nicht anders, wenn wir uns selber Rechenschaft über unsere Schule ablegen. Wir wissen genau, ob heute die Kinder ruhig, aufmerksam und fleißig waren. Wir können ihre schriftlichen Arbeiten unschwer beurteilen, besonders dann, wenn wir sie mit jenen anderer Klassen vergleichen können. Schwerer fällt es uns, zu sagen, ob der mündliche Unterricht sein Ziel erreicht hat. Aber sehr schwer ist es auch für uns,

über den Geist der Klasse Klarheit zu bekommen. Hier fehlt uns sogar der Maßstab.

Nach dreißig Jahren Schultätigkeit glaube ich mit Bestimmtheit sagen zu können, daß sich der Geist einer Schule zwischen den zwei Polen Gemeinschaftsgeist und Klassengeist bewegt.

Ein Lehrer, der in seiner Schule den Klassengeist vorzieht, ordnet seine Schüler ein, aber nicht in der natürlichen Rangordnung des Alters – in der Einklasse kann er dies ja gar nicht –, sondern in die Klasse, wie man sagt. Genau genommen handelt es sich nicht um Einordnung, sondern um Unterordnung unter den Lehrer.

Er ist es, der bis ins letzte Detail alles organisiert, nicht nur das Selbstverständliche, sondern auch die kleinen Handreichungen der Schüler, Fenster öffnen, Wandtafel putzen, Pausenspiele usw. Der Schüler darf nichts von sich aus unternehmen. Er darf ohne Erlaubnis kein Buch zur Hand nehmen, wenn er seine schriftliche Arbeit vor den andern Schülern beendet hat. Es ist ihm verboten, sich ohne Erlaubnis zu einem schwächeren Schüler zu setzen, um ihm zu helfen.

Das typische Merkmal des Klassengeistes ist die Gleichschaltung. Es gibt keine Privilegien, nicht einmal das, mehr zu leisten als andere Kinder, etwa einen vierseitigen statt einen zweiseitigen Aufsatz abzugeben. Jeder neue Schüler ist zunächst ein Fremdkörper in der Klasse, der nur ungern aufgenommen wird und unter Mißtrauen und nicht selten unter Schikanen zu leiden hat, bis er sich zum unauffälligen Glied der Klasse durchgemausert hat.

Jeder Separatismus ist verpönt. Schon die Teilung in eine Knaben- und Mädchenabteilung stört den Klassengeist, noch vielmehr die spontane Unterteilung in Gruppen. Sind für den Unterricht Gruppen nötig, so werden sie vom Lehrer selber gebildet und der Gruppenführer von ihm bestimmt.

Die vollkommen gleichgeschaltete Klasse ist eine Herde, eine Masse, die mit einer »undefinierbaren, gefühlsmäßigen Sehnsucht nach ergänzender Kraft sucht und den Herrscher liebt«, wie das Hitler formuliert hat, der die Aufzucht zur Masse nicht nur bis zur Barbarei betrieben, sondern in seiner Bibel »Mein Kampf« auch genau vorgezeichnet hat.

Nun, den theoretischen Grenzfall einer gänzlich untergeordneten Klasse, einer absolut disziplinierten Klasse, um einen geläufigeren, aber nicht unmißverständlichen Ausdruck zu gebrauchen, gibt

es praktisch nicht. Aber immerhin kennt jeder Lehrer mit einiger Erfahrung Klassen, die sich sehr stark dem Lehrer unterordnen müssen. Es sind Klassen, die im Schulzimmer eine vorbildliche Haltung – im Sinne der Disziplinierung – zeigen, außerhalb der Schule aber als undiszipliniert auffallen.

Von der Herde bis zur Horde ist kein weiter Schritt; man braucht nur einen einzigen Buchstaben auszuwechseln. Der Lehrer muß nur vor die Schulzimmertüre treten, und schon droht die Disziplin auseinanderzufallen. Das ist keineswegs paradox; der Klassengeist schwächt das persönliche Verantwortungsgefühl empfindlich, weil sie die Verantwortung gewissermaßen aufteilt. Eine hart disziplinierte Klasse kommt deshalb nicht aus ohne drakonische Strafen, ohne bestellte Aufsicht durch einzelne Kinder, ohne Denunzierungen seitens besonders ergebener Schüler. Sie kommt nicht darum herum, den Kindern systematisch Angst zu machen.

Eine dem Klassengeist unterworffene Klasse ist das genaue Gegenteil einer Gemeinschaft. Eine Gemeinschaft ist niemals »statisch«, nie »société close«, sondern immer »dynamisch«, »société ouverte«, wie Ludwig Binswanger einmal in der Schweizerischen Lehrerzeitung (28. 10. 49) mit Zitaten von Bergson betont hat. Eine vom Gemeinschaftsgeist beseelte Klasse wird jedes neu eintretende Kind mit Freuden aufnehmen, nicht mit vom Lehrer »befohlener« Freude, sondern aus innerem Bedürfnis. Die wahre Gemeinschaft sehnt sich ständig nach Ergänzung (nicht nach Beherrschung). Abschließung bedeutet den Tod oder die Verwandlung in eine Clique. Die Art und Weise, wie ein neuer Schüler in der Klasse aufgenommen wird, ist ein Examen für den Geist einer Klasse. In einer Gemeinschaft gleichen sich die einzelnen nicht einander an, sie ergänzen sich. Die Eigenart des andern wird nicht verdrängt. Phantasie, Spontaneität, Originalität und Zivilcourage sind keine unerwünschten Eigenschaften.

Die Gemeinschaft ist die Form des würdigen menschlichen Zusammenlebens, ja, noch mehr: die organische Form des Zusammenlebens. Der Gemeinschaftsorganismus erneuert sich fortwährend. Selbst in einer Schule, in welcher der Klassengeist vorherrscht, steht immer wieder ein mutiges Kind auf, das sich gegen den Druck von der Seite und von oben empört. Die Rolle der Schwa-

chen und Schwierigen wird in einer Klasse, in der die Schwachen und Schwierigen ausgesondert werden, unbewußt von andern Kindern übernommen.

Die Gemeinschaft will das Verschiedene, sie will das Erhabene und Heilige, sie will auch das Menschliche und Niedrige. Das Große kann sich nur in der Gemeinschaft entfalten, das Tiefe nur in der Gemeinschaft erheben. Nur in einer Schule des Klassengeistes kann ein kraftvoller Taugenichts die Klasse verderben – die Herde läuft bekanntlich dem Starken nach. Eine Schule, die vom Gemeinschaftsgeist beseelt ist, wird ein halbes Dutzend Schlingel, ohne Schaden zu nehmen, ertragen können.

Die Gemeinschaft ist endlich die Form des menschlichen Zusammenlebens, die das Individuum in seinem Innersten glücklich macht. (In ihr liegt schließlich die Lösung der sozialen Frage.) Sie spendet Befriedigung von einer Ganzheit und Beständigkeit, die gewiß nur von der Ruhe in Gott übertroffen werden kann.

Obwohl die Familie den großen Teil der Erziehung selber besorgt – die Formung des Kindes zur Person und die Verselbständigung des Jugendlichen – ist es ihr nicht möglich, ihre Kinder ohne Hilfe zur Gemeinschaft zu erziehen. Dazu fehlt ihr die Voraussetzung der Freiheit. Schon die Eltern sind nicht nur durch das Band der Gemeinschaft verbunden. Ihr Zusammensein hat einen bindenden und unausweichlichen Charakter. Die Kinder sind in der Familie wohl liebevoll eingebettet, aber ebenfalls unausweichlich. Die Familie ist keine freie, sondern eine Schicksalsgemeinschaft, deren Hauptaufgaben in der Selbstbehauptung der Familie und der Vorbereitung des Kindes zum sozialen Aufstieg bestehen.

Die Eltern können die Kinder auf das Gemeinschaftserlebnis vorbereiten – indem man den sozialen Ehrgeiz nicht übermäßig fördert, indem man sie weder zu knapp noch zu luxuriös hält, indem man andere Kinder zu sich in die Ferien nimmt usw. –, aber das eigentliche Gemeinschaftserlebnis beginnt für sie erst dann, wenn es sich ins Freie begibt und seine Spielkameraden selber auswählt. Der wichtigste Ort für das Gemeinschaftserlebnis ist zweifellos die Schule, wo ja alle Kinder des Dorfes oder Quartiers zusammenkommen. Die hochorganisierte, starre Schule der großen Industriegemeinden und Städte aber hat das Gemeinschafts-

erleben immer mehr in den Hintergrund gedrängt. Die Freiheit des Kindes und die Freiheit des Lehrers sind stärker beschnitten. Die ruhevolle Entfaltung ist gestört, weil der Unterricht forciert wird. Ein pedantischer Stundenplan läßt der spontanen Gestaltung des Schullebens immer weniger Raum. Die Nivellierung macht die Schule langweilig. Neue Ideen der Lehrer scheitern an der zentralisierten Verwaltung oder schon an den unvermeidlichen Begutachtungsbeschlüssen der übrigen Lehrer.

Zu dem allem kommt nun noch das System der Einklasse dazu, das sich für das Gemeinschaftserlebnis viel weniger eignet als die Mehrklasse. Zwar sind wir Lehrer keineswegs kleine Hitler, die aus einem unstillbaren Rachebedürfnis um jeden Preis herrschen wollen, aber »Hitler in uns« verführt uns Einklassenlehrer leicht dazu, die für den Unterricht notwendige Disziplinierung zu weit zu treiben.

In einer Mehrklasse ist die Versuchung weniger groß. Der Altersunterschied stellt eine unerbittliche Gleichschaltung zum vornherein in Frage. Das ältere Kind bedeutet für den Lehrer wie für die Schüler rein optisch schon eine Struktur. Es ist aber noch mehr: ein Vorbild für das jüngere Kind und eine Hilfe für den Lehrer.

Außerordentlich bedeutsam für die Gemeinschaftskultur ist in einer Mehrklasse die segensreiche Verbindung von Kontinuität und Erneuerung. Nie muß der Lehrer sein Schulzimmer vollständig von neu ausgelosten Schülern besetzen lassen, jeden Frühling bleibt der größte Teil der Kinder beim Lehrer. Jedes Jahr aber tritt ein Bruchteil der Kinder aus, die wieder durch neue ersetzt werden, eine ideale Sache für das Gemeinschaftserleben.

Bei der Niederschrift dieser Ausführungen erinnere ich mich an die Gebirgs-Grenz-Füsilier-Kompanien während des letzten Weltkrieges, in denen der Versuch unternommen wurde, Landsturm, Landwehr und Auszug zu einer Verteidigungsgemeinschaft zu vereinen. Das Resultat war, soweit ich es von meinem bescheidenen Posten als Pöstler feststellen konnte, ausgezeichnet. Den Kern der Kompanien bildeten die erfahrenen Landwehrler; die Landstürmer, die mehr als die andern auf Urlaub gehen konnten, bildeten mit ihren uns allen mehr oder weniger bekannten Lebensschicksalen etwas wie die Tradition der Kompanie. Auf die Auszügler sahen die Älteren mit väterlichem Stolz, besonders, wenn sie etwa von einem Festungswettkampf sieggekrönt zum Kompaniestandort zurückkehrten. Ich glaube kaum, daß es Verfechter der Einklasse waren, die den kühnen wie schönen Versuch der gemischten Kompa-

nien lanciert haben. Die hätten zu groÙe Befürchtungen gehabt, die Kompanie würde zu groÙe Unterschiede in der Leistungsfähigkeit, Marschbürtigkeit usw. aufweisen.

Die Mehrklassenschule als Bildungsstätte

»Der überragende Schauspieler hebt ein mittelmäßiges Ensemble auf eine höhere Ebene«, ungefähr mit diesen Worten hat Philius, der Kommentator im »Nebelspalter«, einmal die erzieherische Wirkung des Könners, des Stars, in der Gemeinschaft veranschaulicht. Von den Spitzen einer Gemeinschaft ströme eine magische Bildungskraft aus, bemerkt Philius im selben Kommentar. Es ist in der Tat so: in einer echten Gemeinschaft wirkt eine hintergründige, geheimnisvolle Kraft, und zwar nicht nur in den hervorragenden Persönlichkeiten, sondern in allen, auch den Jüngern, den Lernenden, den Begeisterten, die die mysteriöse Energie besonders spürsinnig, aufnahmefähig und aufgeschlossen für das GroÙe und Schöne macht.

Bücher, Vorträge, Vorlesungen sind aus unserm Bildungswesen nicht wegzudenken. Die überragende Persönlichkeit erhebt auch mittelbar durch das gedruckte Wort. Aber unvergleichlich wirksamer ist der Einfluß eines wahren Meisters, eines Künstlers im allgemeinen Sinne, in einer Gemeinschaft, auch wenn diese sich gar nicht ausdrücklich um des Lernens willen versammelt hat, sondern vielleicht zusammenkommt, um miteinander einen schwarzen Kaffee zu trinken. Vollkommen unprätentiöse, gleichsam hingeworfene Bemerkungen und Gespräche können entscheidende Bildungsimpulse auslösen.

Schlechte Kinderpsychologen werden hier bemerken, daß möglicherweise vielleicht für reife Menschen zu treffen, aber nicht für die unreife Jugend. Nein! eine Gemeinschaft hebt auch das Kind und den Jugendlichen auf eine höhere Ebene. Wenn Graham Greene im Essay »Verlorene Kindheit« schreibt: »Vielleicht üben Bücher nur in der Kindheit einen tiefen Einfluß auf unser Leben aus«, so muß dies Wort »Vielleicht« bestimmt weggelassen werden, wenn man an den Einfluß denkt, den ältere Kinder und Erwachsene auf Kinder ausüben, mit denen sie zusammen eine Gemeinschaft bilden. Der unerhörte Kampf, der in einem kraftvollen und gesunden Jugendlichen einsetzt, wenn es ihn zur Loslösung drängt, ist nur deshalb manch-

mal so bitter, weil er sich zeitweise dem Einflusse fast nicht entziehen kann.

Der Abbau der Lehrerkonferenzen und die gleichzeitige Entstehung von Lehrer-Arbeitsgemeinschaften ist ein Beweis, daß wir uns der »emporhebenden Kraft« der Gemeinschaft heute besser bewußt sind. Die Einführung des Gruppenunterrichtes in der Schule ist ein weiterer Beweis dafür. Auf jeden Fall liegt ihr die Meinung zugrunde, zur Erreichung bestimmter Lernstufen und für die Ausführung bestimmter Schularbeiten sei eine Klasse von 30 bis 40 Kindern zu schwerfällig, sagen wir ruhig, zu massiert.

Aber eine Gruppe ist nicht ohne weiteres eine Gemeinschaft. Es fehlen fundamentale Voraussetzungen, wenn z. B. alle schlechten Leser oder alle schlechten Rechner in Gruppen zusammengefaßt werden, oder wenn die Kinder bei der Gruppenbildung kein Mitspracherecht haben, oder wenn eine Gruppe längere Zeit ohne Ergänzung ist, oder wenn der Lehrer die überragende Rolle als Schullehrer aufgibt und sozusagen als Kamerad oder nur noch als Kontrolleur in Erscheinung tritt. Damit müssen in einer Gruppe – die übrigens zu gewissen Zwecken wie den des Einübens durchaus legitimiert ist – folgende Voraussetzungen eingehalten werden:

1. In einer Gemeinschaft müssen verschiedene Kinder sein.
2. Die Kinder müssen mitentscheiden können, in welcher Gemeinschaft sie mitmachen wollen.
3. Die Gemeinschaft ist offen, Abgänge und Neueintritte sind grundsätzlich stets möglich.
4. In jeder Schulgemeinschaft ist der Lehrer die oberste Autorität.

In einer mehrklassigen Schule wird man diesen Voraussetzungen am besten nachkommen können. Die Mehrklasse ist denn auch jene Schule, in welcher die Gemeinschaftsidee am leichtesten verwirklicht werden kann. Die Einwände sind bei genauer Untersuchung durchaus nicht so stichfest, wie die Anhänger der Einklasse glauben.

Ein erster Einwand bezweifelt, daß die betonte Verschiedenartigkeit in der Mehrklasse dem einzelnen Kinde gerecht werde, eine begreifliche Auffassung, geht doch die heutige allgemeine Tendenz der Schulorganisation in umgekehrter Richtung,

nämlich möglichst gleichartige Kinder miteinander zu unterrichten, Kinder im gleichen Alter und mit ähnlicher Begabung.

In Wirklichkeit wird man dem einzelnen Kinde am ehesten gerecht, wenn man es zu Kindern tut, die nicht von derselben Art, demselben Alter und derselben Begabung sind. Der Hochbegabte ist in einer Begabtenklasse viel mehr isoliert als in einer Normalklasse. Er kann sich unter den weniger begabten Kindern besser entwickeln. Ein verständiger Lehrer wird ihn besser fördern können, als wenn er mit lauter Gescheiten ein schwereres Pensum bewältigen muß. Das schwächer begabte Kind wird dort, wo begabte Kinder in seiner Umgebung sind, besser vorwärtskommen als in einer Spezialklasse. Das schwierige Kind kann überhaupt nur dann auf die Dauer geheilt werden, wenn es unter weniger schwierigen Kindern leben kann. Daß bei der gewollten Verschiedenartigkeit für die soziale Bildung vielmehr herausschaut, ist wohl selbstverständlich.

Ein zweiter Einwand kommt von der spezifischen Aufgabe der Schule her: die unterrichtliche Leistung der Mehrklassenschule sei zuwenig ausgeglichen, das würde zum mindesten dort eine Erschwerung des Lehrerberufes bedeuten, wo die Kinder nun nach drei Jahren zu einem andern Lehrer und dann auf die höhere Volksschule vorbereitet werden müssen.

Hier muß man wohl einen Unterschied machen zwischen den Elementarklassen 1–3 und den Realunterrichtsklassen 4–6. Bei den unteren drei Klassen ist die Erreichung eines gemeinsamen Unterrichtsziels kein schwer zu lösendes Problem, sofern die Schülerzahl nicht zu groß und nach Art etwa der von mir im St.-Galler Unterstufenlehrplan formulierten Minimalziele eine genaue Zielsetzung vorhanden ist.

In den Klassen mit Realunterrichtsfächern sind nun die Einklassenlehrer in der Lage, ein ziemlich umfangreicheres Pensum durchzuarbeiten als etwa Gesamtschullehrer, einmal in den Realien, dann auch in der Grammatik und im Rechnen. Über den bildenden Wert dieser Mehrleistung bin ich aber der gleichen Meinung wie Willy Wagner, der sie in seiner mutigen und gut fundierten Schrift »Unsere Schule, Erziehung und unsere Zeit« unverblümt als »Zirkus« bezeichnet. (Der Verfasser sitzt in den stadtzürcherischen Schulbehörden,

und seine Kritik richtet sich im einzelnen gegen die Stadtschulen von Zürich.)

Es wäre nur begrüßenswert, wenn durch die Konzentrierung auf die wesentlichen Schulaufgaben, wie es eine gut geführte Mehrklasse gar nicht anders kann, auf ungesunde Forcierung, Vielwisserei und Vorbereitungs-Training verzichtet werden müßte.

Der Lehrer in einer Mehrklassenschule könnte sich zuwenig der einzelnen Klasse widmen, ist ein dritter Einwand. Wenn ein Gesamtschullehrer jede Klasse für sich allein unterrichten würde, hätte jede Klasse freilich nicht mehr als eine Viertelstunde Unterricht pro Halbtag. Ein tüchtiger Gesamtschullehrer aber zieht, wie man sagt, seine Klassen zusammen, er macht genau das, was ich für entscheidend wertvoll halte: Gemeinschaftsklassen.

Bei einer dreiklassigen Schule, wie sie wohl für halbstädtische und städtische Verhältnisse in Frage käme, kann ein geradezu idealer Rhythmus von Unterricht und Beschäftigung eingehalten werden. (In den Einklassen wird ja durchs Band vom Lehrer zuviel zu der ganzen Klasse gesprochen.)

Der vierte Einwand, es sei bedeutend einfacher für einen Lehrer, nur eine Klasse zu unterrichten, ist an sich richtig. Alles, was die Arbeit vereinfacht – auch die Arbeit des Lehrers –, ist begrüßenswert. Aber wir täuschen uns, wenn wir eine Vereinfachung der Arbeit immer für eine Erleichterung gleichsetzen. In unserm Falle trifft das gerade nicht zu.

Die Einklasse verbraucht weniger Vorbereitungszeit, dafür mehr Nervenkraft. Die Arbeit des Lehrers in einer Einklasse gleicht der langweiligen Arbeit des Fließbandarbeiters, die Arbeit in der Mehrklasse ist abwechslungsreicher und reibt darum weniger auf.

Letzthin habe ich zufälligerweise einen früheren Kollegen getroffen, der wie ich vor etwa zwanzig Jahren in einem Landnestchen Schule gehalten hat. Auf die Frage, wie es ihm in der Stadt gehe, meinte er: »I bi scho 14 Tag vor de Ferie ame Rumpf gsy.« Er verbringe nun die Ferien auf dem Lande, wisse aber genau, daß er das nachfolgende Quartal nur schwer überstehen werde. Ich sah den hünenhaft gewachsenen Mann wohl etwas kritisch an und fragte: »Worom ejetli?« »Lueg, üsi Schuel isch kei Schuel meh, üsi Schuel isch e Hetzjagd«, bekam ich zur Antwort. Dabei handelte es sich um

den Lehrer einer nicht allzu großen Mädchenklasse in ausgezeichneten Verhältnissen, ein Lehrer, der früher eine Gesamtschule in erschwerten Verhältnissen mit Leichtigkeit geführt hat.

Das ist ein krasses Beispiel. Im allgemeinen aber ist es schon so: wir ertragen die Einklasse, auch wenn sie weniger Arbeit gibt, nicht so gut wie eine Mehrklasse. Vor allem ist immer wieder zu beobachten, daß in der Einklasse die Berufsfreude und das erzieherische Ethos viel stärkeren Prüfungen ausgesetzt sind.

Ich sehe wohl ein, daß eine Reform in der vorgezeichneten Richtung noch auf sich warten lassen wird. Man wird erst dann an ihre Verwirklichung schreiten, wenn man nicht mehr nur in schönen Reden und heftigen Anklagen von der Notwendigkeit der gemeinschaftsbildenden Schule spricht, sondern auch darangeht, sie in die Tat umzusetzen.

Gesamtschule! f. j.

Es geht auf allen Gebieten so: neue Ideen künden sich immer in scharfer Form und mit dem Anspruch auf ihre ausschließliche Richtigkeit an. In der Nähe besehen, auf den Alltag und die stetsfort wechselnden Verhältnisse angewandt, zeigen sich aber gar bald Haken und Häklein, über die die hohe Theorie großmütig hinwegsieht, aber auch nur zu oft hinwegstolpert.

An diese alte Erfahrung erinnert man sich beim Durchlesen des Artikels von O. Z. in Nr. 11, 1955, unseres Fachblattes. Wenn etwa der Satz zitiert wird: »Die Einklassenschule hat nur Nachteile«, so ist das bestimmt eine überspitzte Ausdrucksweise. Auch wenn ich noch nie eine Einklassenschule führte, so kann ich unmöglich diese scharfe und unverdiente Verneinung unterschreiben. Wie oft nur in einer Woche wünsche ich mir brennend mehr Zeit, um methodisch oder erzieherisch tiefer gehen zu können, mehr an den Einzelnen und das Ein-