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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 6 (1933-1934)

Heft: 6

Artikel: Umwertung der Schuldisziplin

Autor: Gross, Max

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851122

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: 15.07.2025

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

Die psychologisch richtige Durchbrechung aller der Formen passiver Resistenz, autistischer Abkapselung oder auch die Verhinderung von allerhand Ausweich- und Fluchtversuchen stellen an den Berater keine geringen Anforderungen. Um so mehr noch, als jede Schwierigkeit, die er mit dem Kinde hat, geeignet ist, das Mißtrauen der Eltern zu wecken, da sie von ihm eine sofortige Besserung erwarten, ohne den Preis eines vorausgegangenen Kampfes. Auch aus diesem Grunde ist es unbedingt notwendig, den engen Kontakt mit den Eltern aufrecht zu erhalten, um jedes Mißverständnis wenn möglich bei seiner Entstehung beseitigen zu können.

Gelegentlich ist den Schwierigkeiten am ehesten noch durch eine Umgehung zu begegnen. In einem Fall eigener Beobachtung ermöglichte bei einem schwer zugänglichen achtjährigen Mädchen die Puppe die Einleitung einer Nacherziehung. Auf die zufällige Frage, ob die Puppe sich gut aufführe, reagierte das Mädchen mit einer Reihe von Beschwerden, die seine Mutter in bezug auf seine eigene Person vorgebracht hatte. Die Identifikation mit der Puppe ermöglichte die Behandlung des pädagogischen Problems mit dem Kinde, ohne daß dabei ein einziges Mal die Puppenmutter selber in den Brennpunkt der Auseinandersetzungen zu treten brauchte. Nach einiger Zeit war dann der Bann gebrochen. Eines Tages erklärte das Mädchen plötzlich, es habe immer gewußt, wer eigentlich gemeint sei. Worauf ohne Schwierigkeiten die nun überflüssig gewordene Fiktion fallen gelassen wurde, und die Sache beim richtigen Namen genannt werden konnte.

Zur Erreichung des pädagogischen Zieles genügt es gewöhnlich nicht, dem Kinde seine „Fehler" zu zeigen. Es bedarf der ständigen Unterstützung in seinen Anstrengungen, zu einer besseren inneren Disziplin zu gelangen. Sie ist ein weiteres wichtiges Mittel in der Nacherziehung des Kindes. Vor allem ist große Sorgfalt zu legen auf die richtige Dosierung und Steigerung der Anforderungen. Das Kind soll sich nicht zu viel vornehmen, aber auch nicht zu wenig. Das gilt in bezug auf seine Arbeitsleistungen, gilt aber in gleicher Weise auch in bezug auf sein Betragen. Auch auf dem Gebiete des Willens ist der Grundsatz des allmählichen Trainings massgebend. Der Berater überwacht die Bemühungen des Kindes und verhindert, daß „Rückfälle" es veranlassen, sich wieder fallen zu lassen. Der Schwachheit des Kindes stellt er seinen festen eigenen Willen entgegen und sorgt dafür, daß das Kind sich immer wieder neu anstrengt. Dazu geeignet ist die Technik der „Ermutigung". Sie ist allerdings mit Vorsicht zu handhaben. Es wäre ein Kunstfehler, das Kind zu mehr zu „ermutigen", als zu was es im besten Falle fähig ist.

Daneben haben einher zu gehen alle die Maßnahmen, von denen eine weitere Förderung des Kindes zu erwarten ist. Dazu gehört, wie schon gesagt, die Ausschaltung der Milieuschadigungen, insbesondere der Erziehungsfehler, bessere pädagogische Einstellung der Eltern usw. Unter Umständen wird man auch gut tun, die kindlichen Auseinandersetzungen mit der Umwelt zu erleichtern, Anknüpfungspunkte für neue Interessen zu schaffen, Ersatz für aufzugebende Befriedigungen zu bieten u. dgl. m.

Selbstverständlich bedarf es nicht immer eines großen pädagogischen Aufwandes. Nicht wenige Erziehungsprobleme finden von selber ihre Lösung für den, der die Kunst des verständnisvollen und geduldigen Abwartens versteht. Entweder zeigt sich später ein günstiger Moment des Eingreifens, oder ein Eingriff erweist sich überhaupt als überflüssig. Zum Glücke finden viele Kinder von sich aus eine größere seelische Ausgeglichenheit, wenn man sie darin nur nicht stört. Und das ist immer die beste Lösung. Besteht die Möglichkeit einer Selbstheilung, ist sie sorgfältig zu pflegen, vor allem durch eine Fernhaltung aller störenden äußeren Momente.

Allerdings muß man sich darüber im Einzelfalle klar sein, ob Abwarten tatsächlich der richtige Weg ist. Es wird sehr viel abgewartet in der landläufigen Erziehung, wo man energisch durchgreifen sollte. Und viele unkorrigierbar verfuhrwerkte Situationen sind nur deshalb zustande gekommen, weil aus Schwäche, Bequemlichkeit oder Hilflosigkeit den Dingen ihr Lauf gelassen wurde.*)

*) Die vorliegende Arbeit von Dr. Hegg wird als Beitrag im „Handbuch für Schulärzte" erscheinen, das der Verlag Paul Haupt in Bern im Verlaufe dieses Jahres noch herauszubringen gedenkt. Die Redaktion.

Umwertung der Schuldisziplin

Von Max Gross, St. Gallenkappel

I.

Die Existenz der Schuldisziplin ist durch drei Zwecke gerechtfertigt. Sie ist einmal eine *organisatorische* Maßnahme; sie regelt das Leben und Treiben im Schulzimmer, auf dem Spielplatz, bei einem Spaziergang usf. Die Disziplin ist weiter eine *unterrichtsmethodische* Maßnahme. Aller Unterricht und besonders der sogenannte Lernunterricht bedarf der disziplinierten Haltung der Schüler. Sie ist aber auch eine *erzieherische* Maßnahme. Das Kind soll durch sie ein brauchbares Glied der Klassengemeinschaft als einer Vorstufe der menschlichen Gemeinschaft überhaupt werden; es soll weder ein Fremdkörper bleiben, noch irgendwie störend noch infizierend den Entwicklungsgang der Klasse hemmen.

Praktisch allerdings lassen sich die disziplinären Verordnungen nicht derart nach ihren Zwecken scheiden. Organisatorische wie unterrichtsmethodische Disziplin sind letzten Endes auch erzieherisch wirksam. Wenn wir uns aber darauf besinnen wollen, ob unsere durchschnittlich anzutreffende Schuldisziplin richtig ist, so müssen wir uns eben ihre Ziele ins Bewusstsein zurückrufen. Dann lautet die Frage: Orientiert sich heute die Schuldisziplin wirklich an den obgenannten Zwecken?

Durch die organisatorischen Maßnahmen muß der Aktionsradius des Kindes gekürzt und die natürliche Funktionslust in ihren Auswirkungen gebremst werden, um so mehr, je größer die Schülerzahl und je kleiner der Raum ist. In der Regel wird die Beschränkung des kindlichen

Raumes zu weit getrieben. Man will nicht „nur“ Ordnung haben, sondern unbedingte Ruhe. Da wird die Ordnungsdisziplin zum Zweck, und als solcher scheint sie besser, je konsequenter sie durchgeführt wird. Diese Disziplin, die bereits den Boden der innern Sachlichkeit verlassen hat, geht auf Kosten des Kindes: Übertriebene Maßnahmen organisatorischer Art sind ungerechtfertigte Eingriffe in das kindliche Leben und die kindliche Entwicklung.

Die allgemeine Unterrichtsmethodik hat sich in den letzten Jahren in ihren Grundsätzen verändert. Man ist von der bloßen Wissen- und Urteilvermittlung zu einer selbsttätigen und erarbeitenden Methode übergegangen. Das bedingt eine Änderung der Unterrichts-Disziplin. Der „alte“ Unterricht verlangt eine passive Haltung des Schülers, der Arbeitsunterricht dagegen eine initiative und aktive Einstellung. Ein an Händen und Füßen gebundenes Kind kann diese unterrichtliche Grundstellung nicht einnehmen. Dasselbe gilt in noch vermehrtem Maße von der eigengestaltenden Arbeit: hier ist der freie Spielraum unerläßlich. Formänderungen, wie die teilweise Ersetzung des Lektionenunterrichtes durch den Gruppen- und den individuellen Unterricht bedingen ebenfalls eine Umwertung der unterrichtlichen Disziplin.

Am wenigsten gerecht wird die Schuldisziplin ohne Zweifel ihrer erzieherischen Mission. Disziplinäre Maßnahmen sind in der Hauptsache Zwangsmaßnahmen, die eben nur eine künstliche Gemeinschaft bilden können. Eine Gewöhnung, die nur die Peripherie der kindlichen Seele berührt, verliert sich beim Milieuwechsel. Manche Kinder, denen die heutige Erziehungs-Disziplin das Zentrum des Charakters zu beeinflußen vermag, erleiden seelische Schädigungen. Die ständige Abdrosselung des kindlichen Eigenwillens und der besonders ausgeprägten Charaktereigenheiten und die andauernde Zurückdrängung der natürlichen Bewegungslust können über die Schule hinaus zu körperlicher und geistiger Passivität (das spezifische Charakteristikum heutiger Schulerziehung!) führen. Man berücksichtigt zu wenig oder gar nicht, dass Erziehung erst durch gegenseitige Liebe und Vertrauen möglich gemacht wird, — daß sie darum auch in der Schule erst durch die Mitarbeit des Zöglings fruchtbar wird, — daß jede erzieherische Einwirkung grundsätzlich für jedes Kind ihre besondere Methode (selbstverständlich aber immer das gleiche Ziel) hat.

Manche disziplinären Verordnungen können sich nicht oder nur scheinbar auf eines der drei Ziele berufen. Wir Lehrer kennen gewöhnlich ihre opportunen und egoistischen Motive schon: man will es sich bequem machen oder bei der Öffentlichkeit und den Inspektoren Eindruck „schinden“. Diese an sich unbedeutenden Unehrlichkeiten begünstigen die Bildung der Doppelmoral. — Routine und Schematismus erweisen sich auch hier als die geschworenen Feinde des warmen Lebens und der natürlichen Entwicklung. Sie schalten die Überlegung, die auch nach einem vierzigjährigen Schuldienst bei jeder Entscheidung notwendig ist, weitgehend aus und lassen die unselige Täuschung aufkommen, disziplinäre Maßnahmen seien unter allen Umständen erzieherisch gut.

Die Umwertung der Schuldisziplin vollzieht sich einesteils in der praktischen Rückkehr zu ihrer sachlichen Bezogenheit, andernteils in der Ersetzung der Zwangsverordnungen durch Maßnahmen, die auf dem gegenseitigen Vertrauen und dem guten Willen gegründet sind.

II.

Wie sieht die „neue“ Schuldisziplin in der Praxis aus? Wie führen wir die besprochene Umwertung in unserm Schulzimmer durch?

Die traditionelle Disziplin legt das kindliche Leben in der Schule zum vornherein durch negative Verordnungen fest: schwatzen verboten, rückwärtsschauen verboten, aus der Bank treten verboten usw. *Die „neue“ Disziplin läßt dem Schüler grundsätzlich ein gewisses Maß persönlicher Freiheit.* Der Zwang, der zur Aufrechterhaltung der äußern Ordnung und zur Erteilung des Unterrichtes nötig ist, wird von seinen unbeschränkten Ausmaßen auf das ihm vernünftigerweise zukommende Maß beschränkt.

Es wird ein *Minimum der äußern Ordnung* festgelegt. Jeder Schüler erhält wie in der „andern“ Schule seine bestimmte Arbeitsstätte. Pünktliches Erscheinen und ein geordnetes Verlassen der Schule wird auch hier gefordert. Die Schüler haben leise miteinander zu reden. Das Sprechen aber während 6 Stunden pro Tag zu verbieten, ist nicht zu rechtfertigen. Freilich ist es bei manchen Fächern ganz zu unterlassen. Bei gewissen Arbeiten, z. B. beim Einschreiben eines Aufsatzes, dürfen die Kinder ihre Plätze nicht aufgeben. Wenn aber beispielsweise ein Aufsatz entworfen wird, so ist es selbstverständlich, daß ein gemeinsames Erlebnis auch gemeinsam aufgezeichnet werden darf.

Die Festlegung der Schulordnung ist also sachlich bedingt. Wichtig ist vor allem, daß die diesbezüglichen Maßnahmen schon von der ersten Klasse weg begründet werden. Die Kinder müssen von ihrer Notwendigkeit überzeugt sein. Damit wird der Kreis der Verantwortung bereits um die ganze Klasse gezogen.

Das größte Maß von Zwang verlangt natürlich der Unterricht in der Lektionsform. Dieser wird aber mit der fortschreitenden Verwirklichung der Schulreform immer mehr auf die ihm zukommenden Fächer wie Erzählen, Singen, Turnen, Schreiben und die allgemeinen Einführungen eingeschränkt werden. Die ihm wesenszugehörigen Fächer verlangen viel weniger unnatürliche Ruhe — denken wir nur an das Erzählen — als solche Fächer, die sich ganz oder teilweise besser für den Gruppen- und den individuellen Unterricht eignen. Die beiden letztern Unterrichtsformen sind nicht auf die absolute Schulzimmerstille angewiesen.

Den größten Einbruch in die starre äußere Disziplin hat zweifellos das *Postulat der Arbeitsschule* unternommen. Der Unterricht im Sinne des Selbsttätigkeits- und Arbeitsprinzipes kommt der Freiheitszuerkennung nicht nur entgegen, er ist direkt auf eine freie Disziplin angewiesen. Arbeit und Selbsttätigkeit im besonderen können nur auf einem Aktivitätsraum aufbauen, wo Phantasie und Gestaltungswillen sich auswirken können. Wahre Gruppenarbeit geschieht nur dort, wo sich die Kinder aus einem selbständigen Interesse heraus zusammenfinden, um eine Aufgabe zu lösen oder etwas zu gestalten.

Die Wirkung der grundsätzlichen Anerkennung des gewissen Maßes persönlicher Freiheit ist leicht vorstellbar: Die

Kinder schwatzen; sie suchen ihre Freunde auf; sie spielen und singen; sie arbeiten an selbsterfundenen Aufgaben; sie helfen schwächern Kameraden; sie pöbeln schließlich auch einmal; es gibt Streitigkeiten usw. Uneingeschränkte Aktivität ist die Rohform der „neuen" Disziplin. Es kommt vorderhand einfach darauf an, daß die Schüler tätig sind, daß sie ihre Bewegungslust in der Schule behalten. Es ist einstweilen gleichgültig, ob nun ihre Handlungen beherrscht oder unbeherrscht, impulsiv oder überdacht, nützlich oder zwecklos sind. Wenn wir die Funktionslust der Kinder zum vornherein schon auf ein Minimum hinabdrücken, wehren wir auch den zarten Anfängen individueller Verselbständigung und sozialer Einstellung. Wohl „schwatzen" die Kinder zunächst fast nur aus einem triebhaften Interesse heraus, aber in ihm liegt doch der erste Wille zur Auseinandersetzung und zum Verstehen. Und wenn sie vorerst aus dem Bedürfnis nach Abwechslung heraus Freunde werben, so ist darin der Anfang zu einem gemeinschaftlichen Leben zu erblicken. Das mehr spielende, scheinbar zufällige Miteinander-Arbeiten ist die erste Form des gemeinsamen Werkes und der tätigen Hilfe.

Die natürliche Aktivität ist noch in einer andern Hinsicht sehr bedeutungsvoll. Sie bietet uns Lehrern Gelegenheit, in das Wesen jedes einzelnen Kindes einzudringen. Wir lernen sie kennen wie sie wirklich sind, falls wir befähigt sind, Kinder unvoreingenommen auf uns wirken lassen zu können. Die Schule der Schablonendisziplin erlaubt höchstens eine Beurteilung der Intelligenz, der Gedächtniskraft und der körperlichen Entwicklung. Der allgemeine seelische Zustand eines Kindes kann hier nur an gewissen Symptomen geahnt werden.

Das beständig strömende und pulsierende Leben müssen wir in bestimmte Bahnen lenken. Es setzt die *Erziehungsarbeit* ein. Kinder, die mit dem Klassenstoff leicht und schnell fertig werden, müssen nach getaner Arbeit weder die Hände in den Schoß legen noch endlos Gleiches wiederholen, sie können sofort neue Aufgaben in Angriff nehmen. Soweit es nötig ist, beratet der Lehrer mit dem Schüler oder mit einer Schülergruppe die Möglichkeiten. Die einen machen freie Aufsätze; andere haben eine Gestaltungsarbeit in der Reserve; einer führt das Schultagebuch; Mädchen haben ihre Strickarbeit bei sich; wieder andere helfen den schwächern Kameraden oder einer unterklassigen Gruppe. Der Nebenarbeit kommt im Grunde dieselbe Wichtigkeit zu wie der Normalarbeit. Auch hier kontrolliert und hilft der Lehrer, er „lehrt" die Helfer geduldig zu sein. In einer vielklassigen Schule geht einer der obern Klassen mit einer untern aufs Spielfeld hinaus. Eine Gruppe übt im Nebenzimmer ein Theaterstücklein. *Die Hinführung zu einer steten und unverkrampften Arbeit ist das Grundmittel der wahren Disziplin.* Je vielseitiger und angemessener die Möglichkeiten zur Betätigung sind, desto größer ist die innerlich disziplinierte Wirkung. Je uniformer und mechanischer die Arbeit ist, desto mehr muß man der (äußern) Disziplinierung durch rigorose, letzten Endes schädliche Maßnahmen nachhelfen.

Unter die Erziehungsarbeit fällt natürlich auch die Behandlung der Kinderfehler. Hier ist sehr zu betonen, dass die meisten Störungen der Schuldisziplin nicht auf das Konto der Kinderfehler fallen. Da ist es natürlich verfehlt, das Kind auf die Anklagebank zu setzen. Man sagt vielleicht: „Siehst du nicht, dass wir Ruhe brauchen." Oder: „Das ist doch eine ganz unnötige Störung, die du jetzt verursacht hast." Tatsächliche Kinderfehler wie Verwöhnung, chronische Zerstörungswut, Kleptomanie usf. vegetieren viel eher im Schatten einer scheinbar disziplinvollen Haltung. Immerhin kommt gerade das stark verwöhnte Kind manchmal ziemlich schnell und oft mit der selbständigen, auf der Verantwortung der Kinder gegründeten Disziplin in Konflikt. Da braucht es allerdings eine andauernde und energische Behandlung, die es zwar nicht so sehr auf die Straferteilung, sondern vielmehr vorbeugend auf Arbeitsermöglichung und Erziehung zu seriöser Arbeit absieht.

Damit kommen auch diese Schüler dem einen allgemeinen Ziele moderner Schulführung näher, *der innern, selbstgewollten und selbst zu verantwortenden Disziplin.*

III.

Zahlreiche Bedenken sprechen anscheinend gegen diesen Weg.

Der Lehrer stehe vor einer zu schweren Aufgabe. Jeden Schüler in seiner Eigenart kennen und verstehen zu lernen, jeden auf seine Art zu fördern, nach hundert Mißerfolgen immer wieder an das Gewissen und den guten Willen des Kindes zu appellieren, immer sich klar zu sein, wo man eingreifen soll und wo nicht, das sei eine Aufgabe, die über jeden Lehrer hinauswachse. Das ist wahr. Aber wer leistet und leistete je *ganze* Erzieherarbeit? Gerade das Bewußtsein, nur einen kleinen Teil „seiner Pflicht" erfüllen zu können, muß sich außerordentlich heilsam auf uns Lehrer auswirken. Es wird uns vor der so schädlichen pharisäischen Einschätzung unseres Berufes behüten und die ganze Verworfenheit der erzieherischen Pose eindringlich vor Augen führen.

Theoretisch neigt man gern zur Annahme, Schüler und Lehrer würden bei einer solchen neugearteten Schulführung noch nervöser, als sie es ohnehin schon sind. Selbstredend wird es mehr Reibungen unter den Schülern und zwischen ihnen und dem Lehrer geben. Man verzichtet ja auf eine Harmonie, die nur auf künstlichem Wege erzielt werden kann. Der Lehrer selbst hat während der Schulzeit die viel intensivere Arbeit zu leisten, er muß besonders immer innerlich dabei sein. Trotzdem zeigt es sich, soweit man von Erfahrungen sprechen darf, daß bei diesem Schulbetriebe die Nervosität zurückgeht. Um diese Tatsache mit einer Formel zu verallgemeinern: Nicht die Quantität (Intensität), sondern die Qualität (inhaltliche Bedeutung) der (Schul-) Arbeit ist bestimmend auf die Nervosität.

Gewiß ist auch der Lehrer von heute zu spärlich mit psychologischem Rüstzeug versehen. Psychologisch untalentierte und dilettantisch verbildete Lehrer laufen sehr Gefahr, durch eine rein formale Umstellung eine Verschlimmbesserung zu bewirken. Aber es ist doch die Möglichkeit vorhanden, diese Schwäche weitgehend zu beheben. Einmal durch die Verwirklichung der von allen Seiten postulierten Forderung nach vermehrter, solider psychologischer Bildung in theoretischer wie in praktischer Hinsicht (diesbezügliche Ausgestaltung der Übungsschulen). Wesentlich ist vor allem — ein ebenfalls schon bekannter Pro-

grammpunkt neuer Lehrerbildung —, daß die Auslese der Lehramtskandidaten und ihr Eintritt in eine selbständig zu führende Schule um ungefähr zwei Jahre verschoben wird.

Sehr viele Schwierigkeiten können durch Änderungen in der Schulorganisation verringert werden. Da ist in erster Linie die Herabsetzung der Schülerzahl pro Lehrkraft zu nennen, dann die Abschaffung veralteter Lehrpläne, die Errichtung von Arbeitsräumen, die Einschränkung der Unterrichtszeit, die Herabsetzung der obligatorischen Fächer und Unterrichtsjahre.

Neben diesen sachgemäßen Bedenken gibt es auch durchaus unsachliche Einwände. Erzieherischer Dilettantismus und eine völlige Verwirrtheit gegenüber dem Erziehungsproblem von heute vermischen sich in den betreffenden Urteilen mit einer chronischen Verärgerung (verdrängter Neid?) über unsere Jugend. Die meistens leichtfertigen Behauptungen treffen sich gewöhnlich in der affektiert-resigniert betonten Phrase: „Man läßt die Kinder heute machen, was sie wollen". Der offensichtliche Mißerfolg der heutigen Erziehung wird als Beleg angenommen. Wahrlich eine verhängnisvolle Fiktion, ein im Werden begriffenes Erziehungsideal für die jetzige erzieherische Lage verantwortlich zu machen! Schuld an dieser Urteilsverwirrung sind allerdings auch gewisse extremistische Versuche, die das weltanschauliche „Laisser-faire, laisser-aller" konsequenterweise auch in der Schule anwenden wollen.

Der neue Weg ist wohl schwierig, aber er steht nicht in Frage. Wir müssen diesen Weg beschreiten, wenn wir in der Schule auch *erziehen* wollen. Es wäre, um es nochmals zu sagen, unnütz, durch bloße äußere Maßnahmen eine auf individueller Verantwortung basierende Disziplin schaffen zu wollen. Man darf nicht einfach *nur* mehr Bewegungsfreiheit erlauben. Der Lehrer muß immer in der Lage sein, die Klasse zu beherrschen, nicht im Sinne der Machtanwendung, sondern im Sinne der Klassen*führung*. Die Atmosphäre, welche das entwicklungs- und zeitgemäß richtige Seelenwachstum erlaubt, fließt aus der *geistigen Einstellung* des Lehrers. Und diese geistige Einstellung ist nicht einfach die Opposition gegenüber der „alten" Schule. Sie ist der Ausfluß jenes Glaubens, der die Erlösung aus der heutigen Menschheitskrise in dem *Verpflichtet-Werden* gegenüber der Wirklichkeit durch das *individuelle* Gewissen und im Wachsen- und Wirkenlassen der natürlichen Kräfte des Menschen sieht. Aus dieser Einstellung kommt der unbeugsame Wille, die Schule unter allen Umständen in das *totale* Leben einzureihen, wo es nur *eine* Wahrheit und nur *eine* Sittlichkeit gibt. Die Objektivität dieses pädagogischen Glaubens anerkennt ohne weiteres, daß z. B. auch eine Schweigepflicht, wo sie nicht zu häufig und in einem unsachlichen Interesse erlassen wird, oder auch ein kontemplatives Verweilen, In-sich-gehen, das nicht in ein erotisches Meditieren ausartet, erzieherisch von Nutzen sind.

Die Buchstabenwörter

Von Prof. W. Bruckner, Basel

Dem ernsthaften Deutschlehrer, dem die Schönheit seiner Muttersprache am Herzen liegt, gibt heute gewiß die unerhörte Zunahme der sogenannten Buchstaben- oder Initialwörter zu schweren Bedenken Anlaß. Es sind das Wörter, die aus den Anfangsbuchstaben oder Anfangssilben längerer Benennungen gebildet, für den Uneingeweihten zunächst völlig unverständlich bleiben wie Suval oder Hafraban.

Wenn es die Aufgabe der Sprache ist, der Verständigung unter den Menschen zu dienen, wenn die Sprache uns die Mittel bietet, den Mitmenschen unsere Gedanken klarzumachen, so erfüllen ja diese Buchstabenwörter ihre Aufgabe nicht oder nur mangelhaft. Immer wieder passiert es uns, daß wir beim Lesen der Zeitung auf Wörter stoßen, deren Sinn uns dunkel bleibt: so z. B. wenn wir lesen, daß zwischen dem Vorstand des Schweizerischen Kirchenbundes und der Sevo eine Verständigung stattgefunden hat. Nur genaue Belehrung kann diese Wörter mit einem Inhalt füllen; ohne das sagen sie dem Leser nichts, sie bleiben tot. Wenn sich diese eigentümlichen Wortgebilde heute ins Ungemessene vermehren, so muß das seine besonderen Gründe haben. Es scheint eine reizvolle Aufgabe, den Kräften nachzudenken, die da am Werke sind.

Etwas ganz Neues und Unerhörtes sind nun freilich diese Buchstabenwörter nicht. Schon in früheren Jahrhunderten haben etwa Gelehrte solche Wörter gebildet, um sich gewisse Dinge gedächtnismäßig einzuprägen; aber diese Bildungen sind nicht aus dem Kreis der Fachleute herausgetreten. Als Beispiel sei das Wort *Milmo* erwähnt, womit man sich die Monate merkt, in denen die Iden (nach dem römischen Kalender) auf den 15. fielen. Ähnliche Gebilde – von außen gesehen – sind ferner so bekannte Abkürzungen wie SPQR oder INRI; aber diese waren nicht zum Sprechen da. Man stelle sich einen Römer vor, dem es eingefallen wäre, SPQR zu einem Wort zusammenzufassen und Senat und Volk von Rom in einer so wenig respektvollen Weise zu bezeichnen!

In ganz beschränktem Umfang sind allerdings ähnlich gebildete Wörter in der familiären Umgangssprache schon seit längerer Zeit im Gebrauch. Wenn es galt, Dinge zu bezeichnen, von denen man in guter Gesellschaft nicht gerne spricht, so begnügte man sich etwa damit, das anstößige Wort nur anzudeuten durch die ersten Buchstaben oder die erste Silbe. Als Beispiel sei etwa aus der Mundart das AB erwähnt oder aus der Kindersprache der Ausdruck Popo, der ja nichts anderes ist als die in kindlicher Weise verdoppelte erste Silbe des Wortes *podex*.

Aber heute treffen wir solche Buchstabenworte nicht nur im engern Kreis der Umgangssprache, sie begegnen uns auf allen Gebieten in einer Zahl, die alle Erwartungen übersteigt. Dabei mag hier nur daran erinnert werden, daß diese Erscheinung in ganz ähnlicher Weise auch in den andern Sprachen sich ausbreitet, ja einzelne Verwendungsarten dieses Sprachgebrauchs scheinen von den praktischen Angelsachsen ausgegangen zu sein. Wie schwierig solche Bildungen in einer fremden Sprache zu verstehen sind, das