

ein. Das ist von großer Wichtigkeit für die pädagog. Praxis. Er handelt sich bei dieser immer um Einwirkung einer Persönlichkeit auf andere individuelle Persönlichkeiten. Die Kenntnis individueller Besonderheiten, die sich zu einer persönlichen Einheit zusammensetzen, ist aber nicht Sache der Wissenschaft, sondern einer durch unmittelbare Beobachtung gewonnene Anschauung, also der Praxis. Die Wissenschaft ist in ihrem eigentlichen Sinne stets auf das Allgemeine gerichtet. So wichtig deshalb auch die Kenntnis der Grundzüge des Seelenlebens für die Pädagogik ist: sie kann den praktischen Blick für individuelle Behandlung eines individuellen Seelenlebens nicht ersetzen. An Stelle und neben die wissenschaftliche Theorie tritt die praktische Erziehungskunst. 2. In welchem Verhältnis stehen nun die einzelnen Anlagen zu einander und zur Gesamtanlage, und wie sind sie unter sich abzugrenzen? Im Gegensatz zu Ribot nimmt Elsenhans das volle selbständige Nebeneinander der leiblichen und geistigen Vererbung an, ohne damit zu leugnen, daß gewisse geistige Anlagen bestimmten körperlichen Dispositionen entsprechen. Unter Berücksichtigung dieses Gesichtspunktes soll im folgenden Teil der Abhandlung ein Überblick über die Anlagen des Menschen und deren psychologisch-pädagogische Bedeutung gewonnen werden. — H. Meyer kommt am Schlufs seiner Abhandlung zu der Forderung: Die nächstliegende Aufgabe der Schule ist es, zum ästhetischen Genufs der vorhandenen als wertvoll anerkannten Musik zu verhelfen. Als Bedingungen dazu werden angeführt: 1. die Fähigkeit, durch die Konsonanzverhältnisse einer Reihe von Tönen in normaler Weise affiziert zu werden, 2. die Fähigkeit beim Hören mehrstimmiger Musik die verschiedenen gleichzeitigen Töne auch gleichzeitig zu bemerken. Einen Anfang zur praktischen Durchführung seiner Gedanken sieht der Verfasser in Hövkers musikalischen Formenbildern. — Wegener sucht in seiner Abhandlung nachzuweisen, daß es

nicht richtig sei, aus jedem Auftreten linkshändiger Spiegelschrift zu schliessen, daß die Intelligenz des Schreibenden herabgesetzt sei. Die Spiegelschrift normaler Personen sei vielmehr eine rein physiologische Erscheinung. Es beruht diese Erscheinung auf dem Widerstreit zwischen den rein motorischen und den optischen Vorstellungen der Schriftzeichen.

Heft 6. Abhandlungen: Bolesław Błażek, Ermüdungsmessungen mit dem Federästhesiometer an Schülern des Franz-Joseph-Gymnasiums in Lemberg. — Heinrich Fischer, Schulgeographisches aus Amerika. — Theodor Elsenhans, Über individuelle und Gattungsanlagen. — J. Stimpfl, Stand d. Kinderpsychologiei. Europa u. Amerika.

Die Messungen von Błażek beruhen auf dem Weberschen Gesetz, wonach bei gleichzeitiger Berührung der Haut mit zwei Zirkelspitzen doch nur eine Empfindung wahrgenommen wird, sobald der Abstand der Tastspitzen nicht über eine gewisse Distanz hinausgeht. Griesbach behauptet, daß die Größe der Schwellen, d. h. der Entfernungen gereizter Stellen, welche deutlich zwei Berührungsempfindungen hervorrufen, von der Größe der Ermüdung bezw. Erholung abhängig ist. Die Ergebnisse der Messungen werden von Błażek als Kurven dargestellt. Sie ergaben die überaus interessante Thatsache, daß alle Ermüdungskurven auf drei Grundtypen zurückgeführt werden können, jeder Schüler arbeitet nach einem Typus, der seiner Individualität entspricht. Günstige und ungünstige Einflüsse, welche auf Art des Lehrstoffes, Lehrerpersönlichkeit und zufällige Disposition zurückzuführen sind, bestimmen den Verlauf der Kurven nur quantitativ, d. h. nach den Höhenunterschieden, nicht qualitativ d. h. den Charakter des ganzen Verlaufes. Die drei Arbeitstypen sind nun folgende: 1. Die Ermüdung wächst allmählich an, ihr folgt eine entsprechende Erholung. 2. Ermüdung und Erholung wechseln in kürzern Zeiträumen mehr-

mals ab. Es ist der Typus, nach welchem die meisten Schüler arbeiten. 3. Der Verlauf der Kurve unterscheidet sich von den beiden ersten nur quantitativ, er stellt eine fast horizontale Linie dar, welche Ermüdung und Erholung einmal oder mehrmals aufweist. Es ist der Typus der vorzüglich begabten Schüler, für welche die Schularbeit keine große Anstrengung bedeutet. Die anormalen Kurven beruhen einerseits auf sehr schnell zu erreichender starker Ermüdung, andererseits auf sehr kurzer Arbeit oder absoluten Mangel an Arbeit. Ob man die Ergebnisse dieser Messungen freilich ohne weiteres zu weitgehenden pädagogischen Forderungen umgestalten darf, scheint uns noch fraglich zu sein. — Elsenhans bespricht in der ersten Fortsetzung seiner Arbeit über individuelle und Gattungsanlagen in knapper Form Instinkte, Sinnesvermögen, Gedächtnis, Phantasie, Verstand, Temperament und Charakter als die verschiedenen Seiten, welche beim Menschen eine geistige Vererbung erkennen lassen und zwar so, daß in den einzelnen Individuen die Gattungsanlage modifiziert erscheint. — J. Stimpf orientiert den Lehrer gut über den Stand der Kinderpsychologie in Europa und Amerika. Das Ergebnis ist ja bekannt: die führende Rolle besitzt Amerika, Deutschland und Frankreich stehen hinter England zurück. In England sowohl wie in Nordamerika tritt auch besonders die praktische Natur der Bewegung hervor.

Altenburg.

O. Kipping.

**2. 6. Forchhammer,** Der imitative Sprachunterricht in der Taubstummenschule auf der Basis der Schrift (Lautschrift, Lautrechtschreibung) gestützt auf Erfahrungen in der kgl. Taubstummenschule zu Nyborg. Aus dem Dänischen übersetzt von E. Göpfert. Leipzig, Kommissionsverlag von Fr. Schneider. 1899.

Scheinbar ist die in der vorliegenden Schrift erörterte Frage nur eine interne Sache für die Taubstummschulen. Aber auch nur scheinbar. Denn in der That

bietet sie des Interessanten und für die Psychologie des Kindes, die Psychologie der Sprache und die psychologischen Grundlagen der Methoden des Sprachunterrichts für Taubstumme, für Sprachgebrechliche, für normal Begabte, insbesondere für den ersten Sprachunterricht und für den fremdsprachlichen Unterricht, außerordentlich viel Beachtenswertes. Kann die allgemeine Pädagogik ohnehin viel lernen aus der Pädagogik für Abnorme, insbesondere für Taubstumme, so ist das hier doppelt der Fall.

Über die für die Taubstummschulen internen methodischen Fragen wollen wir uns kein Urteil anmaßen, sondern es den Kollegen an den Taubstummenanstalten überlassen, diesen Streit unter sich anzufechten, auch über den Wert der imitativen Methode. Aber im allgemeinen bieten Forchhammer und Göpfert so viele gesunde Gedanken und beweisen so viele gesunde psychologische Beobachtungsgabe, daß auch wir im Interesse des Studiums der Kindheit nicht an dieser Schrift vorbeigehen können.

In den landläufigen Schriften über Didaktik für Schulen normaler Kinder finden wir nicht selten eine solche Engherzigkeit, ein solches Gebundensein an Herkommen und Brauch, eine so ungenügende oder keine psychologische Begründung und infolgedessen in der Schulpraxis in manchen Gegenden die reine Bezirks- oder gar bloß Kirchturms-Pädagogik, eine wahre Scheu, einen Gedanken, der von jenseits der Bezirksgrenze stammt, an sich herantreten zu lassen, und infolgedessen manchmal derartig engherzige schulbehördliche Vorschriften, daß man seinen Augen nicht traut, wenn man sie liest. Wie ganz anders mutet einen dagegen diese wie so manche Schrift über den Taubstummenunterricht an! Es arbeiten hier nicht bloß Dänen und Deutsche zusammen; Verfasser und Übersetzer zeigen, daß sie auch vertraut sind mit der Litteratur und den Anschauungen, wie sie in den übrigen Kulturländern Europas und vor allem auch in dem pädagogisch jetzt

riesig fortschreitenden Nordamerika herrschen. Die Erfahrungen an der Laura Bridgman und der Helene Keller, die individuellen Beobachtungen Graham Bells an seinem Zögling sind insbesondere berücksichtigt worden und der mitgeteilte Bericht von Graham Bell (dem Erfinder des Telephons) über eine »Sprachunterrichtsmethode angewandt bei einem sehr jungen von Geburt an tauben Knaben«, ist insbesondere sehr lehrreich, — vor allem auch für unsere modernen Fabelschreiber. Während der Büchermarkt alljährlich mit Dutzenden von neuen Fibeln beglückt wird, findet man unter denselben nicht eine einzige, die einen wirklich bedeutsamen Fortschritt bekundet und die zeigt, daß der Verfasser fähig ist, den Grundursachen einer wissenschaftlichen Pädagogik und den Ergebnissen der psychologischen Beobachtung an abnormen und normalen Kindern gebührend Rechnung zu tragen, obgleich doch schon Männer wie Fröbel hier außerordentlich bedeutsame Anregung gegeben haben. Wir möchten darum gerade den Bearbeitern eines ersten Schulbuches wie den Schulobern, welche in so vielen Gegenden Deutschlands geistlose Lese-Lehrmethoden behördlich vorschreiben und damit für unabsehbare Zeit verankern, ganz besonders das Studium solcher und ähnlicher Schriften empfehlen. Sie werden dann sehen, daß auch noch andere Wege nach Rom führen als die oft öden, langweiligen alten Heerstrassen, daß durch etwas mehr psychologische Beobachtung der Kindheit alte Streitfragen in der Lese-Lehrmethode, die bisher eine so große Rolle spielten, im Grunde genommen gegenstandslos werden und daß die Prinzipienfragen für den ersten Sprachunterricht wesentlich anders gestellt werden müssen, als sie bisher gestellt worden sind. Wer mit abnormen Kindern zu thun hat, und zumal mit solchen, die taub und stumm sind und dann doch reden, lesen und schreiben

lernen sollen, dem kann allerdings auch eigentlich nur völlig klar werden, wo die Probleme des ersten Sprachunterrichts stecken.

Interessant ist es, wie der Verfasser die Methode, Taubstummen die Sprache zu lehren, und die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts miteinander zu vergleichen und die große Verwandtschaft einer naturgemäßen Methode in beiden Fällen nachzuweisen sucht.

So ganz bei Gelegenheit in einer Fußnote erfahren wir auch, daß in den nordischen Ländern der pädagogische Kastengeist weniger groß zu sein scheint als bei uns in Deutschland, und daß dort bereits verwirklicht ist, was ich in meinem vorjährigen Bericht über die Breslauer Versammlung der Idioten-Lehrer als dringend erwünscht hinstellte.<sup>1)</sup> Die nordischen Länder haben nämlich nach einer Fußnote S. 3 schon eine gemeinsame Jahresversammlung der Taubstummen-, Blinden- und Idiotenlehrer mit besonderen Sektionen für die einzelnen Zweige der Heilpädagogik.<sup>2)</sup> Das wird ohne Frage nicht unwesentlich zur Erweiterung des pädagogischen Gesichtsfeldes, wie es die Schrift des Herrn Forchhammer bekundet, beitragen.

Die Schrift bietet also in vieler Beziehung Anregendes und Belehrendes.  
Tr.

<sup>1)</sup> Kdf. 1899, S. 24.

<sup>2)</sup> Sie haben auch seit einem Jahre ein gemeinsames Organ: *Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet* omfattende Aands-svage-, Blinde- og Vanfre-Sagen i Norden. Fagredakterer: Professor Christian Keller; Forstander J. Moldenhawer; Justizråd P. Abrahams (Danmark) Abnormeskolleinspektor, Mag. F. Forsius (Finland) — Laerer Jon Laberg; Laerer H. M. Hauge; Froken Agnes Fleischer (Norge) — Dr. med. G. Hellström; Rektor Dr. T. Kerfstedt; Dr. med. A. Wide (Sverig). Hoverodaktor: Dr. med. V. Haderup.

Wir möchten unser, der nordischen Sprache kundigen Leser bei dieser Gelegenheit auf diese Zeitschrift empfehlend aufmerksam machen.

	1			Ar c El
	Beide Gatten sind taubgeboren			
	Anzahl der Ehen	Ehen mit tauben Nachkommen		
Zahl		Proz.		
Beide Eheleute haben taube Verwandte . . .	172	49	28,488	1
Einer von ihnen hat taube Verwandte, der andere nicht . . . . .	49	8	16,326	2
Einer von ihnen hat taube Verwandte, von dem andern ist nichts berichtet . . . .	73	17	23,288	1
Keiner von ihnen hat taube Verwandte . . .	14	1	7,143	1
Einer von ihnen hat keine taube Verwandte, vom andern ist nichts berichtet . . . . .	2	—	—	
Von keinem von beiden ist etwas berichtet .	25	8	32,000	
Summa	335	83	24,776	8

<sup>1)</sup> Die eigenen tauben Kinder sind nicht mitgerechnet.

	1			Ar c El
	Beide Gatten sind taubgeboren			
	Zahl der Kinder	Tauben Kinder		
Zahl		Proz.		
Beide Eheleute haben taube Verwandte . . .	429	130	30,303	
Einer von ihnen hat taube Verwandte, der andere nicht . . . . .	105	21	20,000	
Einer von ihnen hat taube Verwandte, von dem andern ist nichts berichtet . . . .	159	32	20,126	
Keiner von ihnen hat taube Verwandte . . .	21	1	4,167	
Einer von ihnen hat keine taube Verwandte, von dem andern ist nichts berichtet . . . .	1	—	—	
Von keinem von beiden ist etwas berichtet .	61	18	29,508	
Summa	779	202	25,931	1

t, oder wenn hierüber nichts berichtet ist.

10		11			12			13			
Gatten sind fraglich, ob geboren oder ertaubt		1 Gatte ist taubgeboren oder ertaubt, der andere hörend			1 Gatte ist taubgeboren oder ertaubt, fraglich, ob der andere taub oder hörend			Beide Gatten sind taub			
Ehen mit tauben Nachkommen		Zahl der Ehen	Ehen mit tauben Nachkommen		Zahl der Ehen	Ehen mit tauben Nachkommen		Zahl der Ehen	Ehen mit tauben Nachkommen		
Zahl	Proz.		Zahl	Proz.		Zahl	Proz.		Zahl	Proz.	
2	50,000	3	3	100,000	1	—	—	Summa:	402	93	23,1
1	100,000	5	1	20,000	—	—	—		499	33	6,6
1	7,143	35	15	42,857	2	1	50,000		473	56	11,8
—	—	1	—	—	—	—	—		414	8	1,9
—	—	3	1	33,333	2	—	—		189	3	1,5
3	6,667	51	17	33,333	32	3	9,375		400	27	6,7
7	10,294	98	37	37,755	37	4	10,811		2,377	220	9,2

oder nicht, oder wenn hierüber nichts berichtet ist.

10		11			12			13			
Gatten sind fraglich, ob taub- oder ertaubt		Ein Gatte ist taub, taubgeboren oder ertaubt, der andere hörend			1 Gatte ist taubgeboren oder ertaubt, fraglich, ob der andere taub oder hörend			Beide Gatten sind taub			
Tauben Kinder		Zahl der Kinder	Tauben Kinder		Zahl der Kinder	Tauben Kinder		Zahl der Kinder	Tauben Kinder		
Zahl	Proz.		Zahl	Proz.		Zahl	Proz.		Zahl	Proz.	
6	50,000	10	4	40,000	2	—	—	Summa:	956	201	21,0
2	40,000	13	2	15,385	—	—	—		1092	68	6,2
2	8,696	124	35	28,226	6	3	50,000		1017	98	9,6
—	—	5	—	—	—	—	—		874	9	1,0
—	—	2	2	100,000	1	4	—		339	4	1,1
6	8,000	137	29	21,168	37	—	5,479		794	49	6,1
16	12,598	291	72	24,742	82	7	8,537		5072	429	8,4

V. Jahrgang.  
1900.

Die Kinderfehler.

No. 3.  
Ausgegeben  
den 1. Mai 1900.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung  
der pädagogischen Pathologie.

Herausgegeben von

Dr. med. **J. L. A. Koch,**  
Staatsirrenanstaltsdirektor a. D.  
in  
Cannstatt

**Chr. Ufer,**  
Rektor  
der Reichenbach-Schulen  
in Altenburg

Prof. Dr. theol. et phil. **Zimmer,**  
Direktor d. Ev. Diakonievereins  
in  
Zehlendorf bei Berlin

Jährlich 6 Hefte  
von je 3 Bogen.

und  
**J. Trüper,**

Preis des Jahrgangs  
4 M.

Direktor des Erziehungshauses auf der Sophienhöhe bei Jena.

---

*Die Abhandlungen dieser Zeitschrift verbleiben Eigentum der Verlagshandlung.*

---

## A. Abhandlungen.

### 1. Zum Egoismus einziger Kinder.

Von **K. Ziegler**, Lehrer a. d. Erziehungsanstalt für Schwachsinnige in Idstein i. Taunus.

Es ist eine recht häufige Erfahrung, daß Kinder, die keine Geschwister besitzen und im elterlichen Hause als die »Einzigen« aufwachsen, hinsichtlich ihrer Erzogenheit oft viel zu wünschen übrig lassen. Durch ihre widerliche Empfindlichkeit und die häßliche Form ihrer Eigenliebe stechen sie meist scharf von ihren Kameraden ab, wie überhaupt ihr herrisches und anspruchsvolles Benehmen in vielen Kreisen sprichwörtlich geworden ist. »Wenn sie«, schreibt Dr. SCHINZ (Die Sittlichkeit des Kindes. Übersetzt von CHR. UFER), »sich dann und wann in einer Gesellschaft von Kindern wie sie selbst befinden, so unterwerfen sie sich niemanden, verlangen im Gegenteil, daß sich jeder ihrem Willen füge, und die Rücksichtnahme ist ihnen eine fast unbekannte Sache.« Mag dieses Urteil auch nicht in jedem einzelnen Falle zutreffen, im allgemeinen charakterisiert es doch die bezeichnete Gruppe von Kindern, und noch im späteren Verkehrsleben bilden die »einzigen Erben« typische Figuren engherziger Selbstsucht.

Fragt man nach der Ursache dieser unerfreulichen Erscheinung auf dem Gebiete der Kindererziehung, so erhält man meistens dieselbe Antwort. Fast immer wird dafür die blinde Liebe der Eltern zu

ihren einzigen Sprößlingen, ihre falsche Nachgiebigkeit in der Erziehung der letzteren verantwortlich gemacht, und faktisch ist die Verzärtelung der einzigen Kinder nicht nur nichts seltenes, sondern sie verfehlt auch nie ihre unheilvolle Wirkung in der bezeichneten Richtung. Es wäre jedoch unrichtig, wollte man die verkehrten Erziehungseinflüsse der Eltern als die einzige Ursache der egoistischen Charakterentwicklung bei den genannten Kindern betrachten. Es giebt auch Elternpaare, die ihre einzigen Kinder vernünftig erziehen, und trotzdem sind auch diese meist nicht frei von auffallend hervortretenden Zügen von Eigenliebe und Selbstsucht. Das könnte nicht sein, wenn nicht noch andere zum Egoismus erziehende Momente vorliegen würden. Thatsächlich lehrt auch eine genauere Untersuchung, daß man hier nicht bloß das unpädagogische Verhalten der Eltern, sondern ebenso sehr den Mangel an direkter und indirekter Miterziehung seitens der Geschwister in Rechnung bringen muß. Wie und warum dieser Mangel das Aufschiefen der selbststüchtigen Triebe im Kinde besonders begünstigt, dies im einzelnen näher zu beleuchten, ist die Aufgabe der folgenden Zeilen.

Nur eines sei zuvor noch erwähnt. Wenn in den folgenden Ausführungen die Thatsache der Vererbung psychischer Eigenschaften auf die Kinder und die pädagogische Bedeutung der angeborenen Beanlage vollständig aufser Acht gelassen wird, so geschieht das nicht aus Verkennung dieser für die sittliche Entwicklung des Menschen gewiß wichtigen und sogar grundlegenden Momente, sondern nur deshalb, weil das biologische Gesetz der Vererbung bei allen Kindern und nicht allein bei den »einigen« wirksam ist und darum bei der vorliegenden Untersuchung nicht in Betracht kommen kann.

Wie grundverschieden ist der häusliche Boden, aus dem die einzigen Kinder herauswachsen, im Gegensatz zu den familiären Verhältnissen, unter denen Geschwister erzogen werden! Einsam und verlassen sitzt das einzige Kind in seiner Stube trotz der Puppen, Wagen u. s. w., die ihm Unterhaltung bieten sollen. Wenn sich die Mutter und der Vater auch aufrichtig bemühen, bereitwillige Spielgefährten des Kindes zu sein, so wird es ihnen doch nie gelingen, ganz in die kleine Gefühlswelt desselben hinabzusteigen. Denn auch der trefflichste Erzieher ist nur ein mittelmäßiger Umgang für ein Kind, dagegen ist das beste Spielzeug für ein Kind stets ein anderes Kind. Muß ein solches Kind seine reichere Erbschaft mit dem Verlust der schönsten Jugendfreuden nicht teuer genug erkaufen? Das fröhliche, heitere Klima der belebten Kinderstube ist ihm fremd, fremd sind ihm die stillen Reize des innigen, traulichen Verkehrs, an dem

sich liebende Geschwisterherzen gegenseitig erwärmen. Wohl blüht auch ihm das Paradies der kindlichen Unschuld und Sorgenlosigkeit, dem es weder an duftenden Blumen noch an süßen Früchten mangelt, und vom Himmel leuchtet ihm das Doppelgestirn der elterlichen Liebe in besonderem Glanze, aber es fehlt ihm jener stille Zauber, den erst die Gemeinschaft des Genießens über den Garten der Kindheit ausbreitet.

Doch würde dieser Verlust eines Teils der Jugendfreuden an sich die sittliche Entwicklung des Kindes wenig beeinträchtigen, wenn mit dem Verluste nicht verschiedene andere Momente wegfielen, deren Mitwirken bei der häuslichen Erziehung nicht unterschätzt werden darf. Die nächste Folge einer isolierten Erziehung ist, daß sich das Kind an das Alleinsein gewöhnt. Das natürliche und gesunde Bedürfnis nach geselligem Verkehr mit anderen stumpft sich allmählich ab, und es entwickelt sich in der kindlichen Seele gar leicht jener Zug selbstgenügsamer Abgeschlossenheit, der vor allen Dingen eben die einzigen Kinder so unsympathisch macht. Wenn man auch einerseits geneigt ist, darin das erste Anzeichen einer künftigen selbstbewußten Charakterentwicklung zu erblicken, so darf man andererseits doch nicht vergessen, daß die ersten Spitzen der Selbstsucht, welche zwischen dem lockeren Boden hindurchbrechen, den jungen Sprossen des natürlichen Ichtriebes zum Verwecheln ähnlich sehen. Ist aber die Keimkraft der egoistischen Anlagen erst einmal wachgerufen, so bedarf es nur noch geringer Anlässe, diese zum üppigen Unkraut aufschiefen zu lassen.

Der Umstand, daß die einzigen Kinder sich niemals zu Gunsten von Schwestern und Brüdern vernachlässigt sehen und sich auch mit niemanden in die Liebe und Fürsorge der Eltern teilen müssen, führt notwendig zu einer Verengung ihres Vorstellungskreises auf die Person ihres »Ichs«. Von dem ersten Brei, mit dem das Kind entwöhnt wird, bis zum Geburtstagsschmaus des Gymnasiasten, von dem ersten Spielzeug bis zu den Geschenken, die der Konfirmand erhält, von der Schiefertafel des Abc-Schützen bis zu den Büchern der Oberklasse — immer und immer sieht und fühlt sich das einzige Kind als den alleinigen Besitzer. Nicht einmal der Gedanke an die Möglichkeit, seinen Apfel oder sein Butterbrot oder sein Spielzeug mit anderen teilen zu können, findet in seinem Herzen Raum, und die Zumutung, dies in Wirklichkeit zu thun, würde es höchstwahrscheinlich als eine harte, ungerechte Forderung empfinden. Braucht man sich da zu wundern, wenn sich dieses Bewußtsein im Gemüte des Kindes mit der Zeit so tief einwurzelt, daß es auch den späteren



Einwirkungen einer positiven Erziehung und namentlich den Vorstellungen des Wohlwollens und den damit verbundenen sittlichen Geboten trotz stand hält?

Dasselbe gilt von der Zuneigung und Liebe der Eltern. Der einzige Sohn weiß nichts von geteilter Liebe, er denkt nicht daran, daß die Mutter noch einen zweiten und dritten Bruder ans Herz drücken und diese vielleicht mehr lieben könnte, als ihn; ihm gilt es als etwas Selbstverständliches, daß er — aber nur er! — die volle Zuneigung seiner Eltern besitze, und daß er der kleine Planet sei, für den ihre Liebe allein leuchte. Darum ist es nur zu begreiflich, wenn ein solches Kind auch im außerhäuslichen Leben diesen Maßstab an seine Umgebung anlegen will, wenn es sich auf der Gasse als den Herrn unter den Kameraden fühlt, wenn es nicht verstehen kann, wie der Lehrer in der Schule andere Schüler vor ihm bevorzugt. Kommen dazu noch Vorzüge geistiger oder anderer Natur, die dem einzigen Kinde thatsächlich eine besondere Stellung unter seinesgleichen verschaffen, aber auch neue Reizmittel zur Eitelkeit, Eigenliebe, Ehrsucht u. s. w. sind, so muß das alles fast mit Naturnotwendigkeit in das egoistische Fahrwasser getrieben werden.

Wie ganz anders gestalten sich in dieser Hinsicht die Erziehungsverhältnisse in Familien mit mehreren Kindern. Nicht nur, daß hier die Kinder (wenigstens in den mittleren und unteren Ständen) erhaltene Eßwaren oft miteinander teilen müssen und auch hinsichtlich ihrer Spielzeuge, manchmal sogar ihrer Kleidungsstücke auf Gütergemeinschaft angewiesen sind, sondern sie werden auch schon frühe an den Wechsel der elterlichen Gunst und Liebe gewöhnt, den sie als etwas Selbstverständliches und darum meistens auch ohne nachhaltige Eifersucht hinnehmen lernen. Handelt es sich um Näschereien u. s. w., so haben gewöhnlich die älteren den jüngeren nachzustehen, während umgekehrt die älteren Vorrechte besitzen, die den letzteren versagt bleiben. Hunderte von Beispielen aus dem täglichen Leben der Geschwister ließen sich anführen, in denen immer ein Bruder oder eine Schwester auf Kosten der anderen bevorzugt wird, während diese zurückzustehen haben. Daß diese frühen, fortlaufenden Übungen im Ertragen der Bevorzugung anderer auf die Entwicklung des kindlichen Charakters von wesentlichem Einfluß sein müssen, liegt auf der Hand. Jedenfalls wird dadurch den selbstsüchtigen Trieben von vornherein ein gut Stück Boden und die Hauptnahrung entzogen.

Nicht als ob Eifersucht, Neid u. s. w. in Geschwisterkreisen keinen Eingang fänden; kleine Eifersüchteleien werden dort sogar

jeden Tag und recht häufig vorkommen. Aber dann sind es meist nur leichte, oberflächliche Erregungen, bei denen nie oder nur selten das Innerste des kindlichen Gemütes mitzittert; wenn sie aber je einmal tiefer gehen, so sind sie doch gewöhnlich nur von kurzer Dauer — ein kurzes Wort des Vaters oder auch schon das friedliche Zusammensitzen am Mittagstische macht ihnen ein baldiges Ende. Je häufiger solche Gemütsbewegungen aber eintreten und wieder verschwinden, desto mehr verlieren sie an Stärke und Heftigkeit und desto geringer ist die Gefahr eines krankhaften Erstarrens der einseitig auf das Ich gerichteten Vorstellungen und Gefühle. »Je mehr Affekte, desto weniger Leidenschaften.«

Eng mit dem vorigen hängt die Erziehung zur Verträglichkeit zusammen. Nirgends findet eine so intensive Reibung zwischen den kleinen Persönchen statt wie in dem engen Raume der Kinderstube. Da muß der ältere Bruder es ertragen (oder seine Empfindlichkeit in dieser Richtung stumpft sich mit der Zeit wenigstens ab), wenn die jüngeren Geschwister ihn — sei es aus Absicht oder aus kindlichem Unverstand — beim Spiele oder gar beim Ausarbeiten der Schulaufgaben stören, während diese wieder die Autorität des Älteren und Stärkeren respektieren müssen, und gar manche häusliche Bequemlichkeit, die der einzige Sohn als etwas durchaus Selbstverständliches genießt, kennt man in der bevölkerten Kinderstube nicht. Damit soll gewiß nicht behauptet werden, daß die Aufenthaltszimmer der Kinder in starken Familien stets geweihte Stätten des Friedens seien; die Erfahrung lehrt nur zu häufig das Gegenteil. Jedoch wird die Harmonie des geschwisterlichen Zusammenlebens einmal gestört, so ist auch gleich die wachende Mutter zur Stelle, unter deren beschwichtigendem Einfluß bald aller Groll und Streit verschwindet oder wenigstens nicht weitergreifen kann, und kaum hat die Gehässigkeit ihre giftigen Wurzeln in das junge Kindesherz geschlagen, so fangen diese unter dem warmen Sonnenschein der häuslichen Liebe auch schon wieder zu welken an. So sind diese Kinder von Jugend auf nicht nur zu einem — wenigstens äußerlich — friedlichen Zusammenleben gezwungen, sondern — und das hat vielleicht noch größere Bedeutung — sie lernen auch schon frühe sich versöhnen. Nichts hält aber den selbstischen Stolz und die eitle Selbstgefälligkeit des Menschen so sehr nieder, als gerade das demütigende Nachgebenmüssen bei Streitigkeiten. Wer sich frühe in der »Versöhnlichkeit« übt, dem wird im späteren Leben manche schmerzliche Demütigung erspart bleiben, welche namentlich die einzigen Kinder häufig über sich ergehen lassen müssen, die in ihrer häuslichen Einsamkeit zwar

streitlos, darum aber auch ohne die biegsame Nachgiebigkeit und ohne den weichen Zug der Versöhnlichkeit aufwachsen. — Ein recht naheliegender Ersatz für den mangelnden Umgang mit Geschwistern darf hier allerdings nicht unerwähnt bleiben: der Verkehr mit Gassen- und Schulkameraden. Gewiß bietet auch dieser reichlich Gelegenheit zu frühzeitiger Übung in den erwähnten Tugenden, aber so tief und nachhaltig wie das enge Zusammenleben der Geschwister vermag er doch nicht auf das Gemüt und den Charakter des Kindes einzuwirken, ganz abgesehen von den mancherlei Gefahren und Schattenseiten, die mit ihm verbunden sind. Wir werden darauf weiter unten noch einmal zurückkommen.

Dafs auch die übrige Gemütsbildung der einzigen Kinder unter den Nachteilen ihrer isolierten Erziehungsweise notleidet, erhellt schon aus dem Bisherigen. Die Familie ist diejenige Stätte, wo das Gemütsleben am meisten gepflegt und namentlich das Gemeinsamkeitsgefühl am naturgemässesten wachgerufen und großgezogen wird. Und zwar liegen die ursächlichen Momente für diese Thatsache weniger in den Beziehungen des Kindes zu seinen Eltern als vielmehr in dem täglichen Umgang desselben mit Brüdern und Schwestern. Denn dafs die natürliche Liebe des Kindes gegen die Eltern und sein unbewusstes Abhängigkeitsgefühl von diesen an sich nichts positiv Sittliches sind und auch kaum die Grundlage bilden können für die spätere Gesinnung, läßt sich nicht leugnen. (NB. Man darf hier nicht vergessen, dafs bei der vorliegenden Frage die Stellung der Eltern zu den Kindern als Erzieher nicht in Betracht kommt.) Die Tochter kann ihre Mutter bis zur Schwärmerei verehren und lieben und doch dabei eine kalte Egoistin sein. Gerade bei den einzigen Kindern findet man es häufig, dafs sie ihre Eltern in der Jugend geradezu vergöttern und über den etwaigen Verlust derselben kaum zu trösten sind, für ihre Mitmenschen aber herzlich wenig Teilnahme empfinden, als ob durch die unnatürliche Glut ihrer Liebe zu den Eltern alle anderen sympathischen Gefühle absorbiert worden wären. Einflußreicher auf die Bildung sittlich-sympathischer Gefühle im Kinde sind darum dessen Wechselbeziehungen zu den Geschwistern. Jedenfalls führt aufrichtige Geschwisterliebe viel eher zur allgemeinen Nächstenliebe als dies bei der Liebe zu Vater und Mutter der Fall ist. Wer noch bis ins spätere Alter hinein sich die ursprüngliche selbstlose Gesinnung gegen seine Geschwister bewahrt hat, dem wird es nicht schwer fallen, dieselbe auch gegen seine übrigen Nebenmenschen zu bethätigen. —

Von frühester Jugend auf sind Brüder und Schwestern in Leid

und Freud miteinander verknüpft; widerfährt dem einen ein Ungemach, so ist Teilnahme und Mitgefühl die natürliche Resonanz in den Herzen der anderen, wurde ihm dagegen etwas Gutes zu teil, so stellt sich ebenso rasch aufrichtige Mitfreude ein. Denn in keiner Gemeinschaft fühlt sich der Einzelne so innig mit dem Ganzen verwachsen wie in der Familie, und die Bande der Geschwisterliebe sind im allgemeinen — wenn auch nicht immer — so dauerhafter Natur, dafs sie nur selten vom Gifte der Selbstsucht zerfressen werden. Und wie, diese Gefühle, die so tief in den Herzen der Geschwister wurzeln, sollten sie nicht auch dann noch Früchte treiben, wenn das Kind bereits aus dem engen Kreise der Familie herausgetreten ist auf den gröfseren Schauplatz des öffentlichen Lebens, wo es auch mit Brüdern und Schwestern, nur im weiteren Sinne, zu verkehren hat? Jenes Gefühl der Zusammengehörigkeit, welches ganz unbewusst durch den ununterbrochenen, intimsten Verkehr mit Geschwistern geweckt und genährt wurde, sollte es nicht allmählich hinüberleiten zu dem sozialen Gemeinsinn, der dem bürgerlichen Gemeinschaftswesen die Lebenskraft einhaucht? Die geschwisterliche Liebe ist die natürliche Brücke, welche zur allgemeinen Nächstenliebe führt; wem das Familienleben nicht die Gefühle des Wohlwollens gegen andere ins junge Herz pflanzte, der wird Zeit seines Lebens diese Lücke der Jugenderziehung empfinden, und Liebe und Teilnahme werden bei ihm stets mehr ein Erzeugnis sittlichen Wollens als der natürliche Ausflufs eines hingebenden Herzens sein.

Brauchen wir uns darüber zu wundern? Nie flüchtet sich zu dem einzigen Sohne ein weinendes Brüderchen, das auf seine Teilnahme rechnet, nie spiegelt sich seine Freude unter dem Christbaum in einem treuen und liebenden Schwesterherzen wieder, nie fühlt er jene Macht der Liebe, welche die Kinderherzen aufs engste miteinander verbindet, wenn sie gemeinschaftlich den Worten des Vaters, den Erzählungen der Mutter lauschen; er weifs nichts von dem gemeinsamen Kummer, mit dem Geschwister am Krankenbette ihres Lieblings stehen, er kennt nicht die heimlichen Zähren, welche Brüder und Schwestern in verborgener Ecke um die leidende Mutter weinen, und auch das Glück jener seligen Winterabendstunden, in denen die Kinder eines Hauses gemeinsam das fröhliche Fest der Geschenke herbeisehnen, ist ihm fremd. Es wäre auffallend, wenn unter diesen Umständen das Gefühlsleben eines Kindes nicht ärmer und kälter würde als dasjenige seiner Kameraden.

Aus den Gefühlen entstehen Strebungen; die teilnehmende Liebe soll zur helfenden That, zur Dienstbereitschaft fortschreiten. Auch

das kann bei dem engen Zusammensein der Geschwister nicht ausbleiben. Thatsächlich geschehen unter diesen eine Menge kleiner Dienstleistungen, die unmittelbar aus der Gesinnung des Kindes fließen, also völlig selbstlos und ohne das »Mufs« einer gebietenden Autorität geschehen. Eben darin aber liegt die besondere erzieherische Bedeutung dieser Dienstbereitschaft, daß sie nicht eine durch einen fremden Willen anerzogene, sondern eine unter dem Einflusse entsprechender Verhältnisse selbst gewordene ist. Den raschen Blick für das Leid des Nächsten und den inneren Drang zur Hilfe findet man weit mehr bei den verschwisterten als bei den einzigen Kindern, die mit ihrem verengten und verknöcherten Ich-Bewußtsein an ihren Nebenmenschen oft achtlos vorübergehen, und bei denen es immer eines besonderen, oft mühsam hervorgebrachten Entschlusses bedarf, wenn sie einmal thätliche Teilnahme zeigen wollen. Wohl haben auch sie im Elternhause Hilfsbereitschaft und Dienstgefälligkeit gelernt, aber dahinter standen doch meist gewisse Erziehungsmittel als bewegende Triebfedern, zum mindesten jedenfalls ein autoritativer Befehl.

Auch ist es vom erzieherischen Standpunkt aus nicht dasselbe, ob Kinder ihre Dienstgefälligkeit nur Erwachsenen oder auch ihresgleichen erweisen. Das letztere erfordert einen höheren Grad von Selbstverleugnung als das erstere. Wenn z. B. ein Mädchen teilweise die Verpflegung der kleineren Geschwister übernimmt, wenn es dieselben ankleidet, wäscht und kämmt, wenn es sie beaufsichtigt, sie spazieren führt, sich an ihren Spielen beteiligt u. s. w., so muß diese Art der Dienstleistung auf die sittliche Entwicklung doch eine viel tiefere und nachhaltigere Rückwirkung ausüben, als die kleinen Einkäufe, Ausgänge oder anderen häuslichen Arbeiten, welche die einzige Tochter (vielleicht gar nur übungsweise) der Mutter besorgt. Zur Arbeitsamkeit, zur Pünktlichkeit und zum Fleiß mag die letztere wohl erzogen werden, aber Hilfsbereitschaft und praktische Nächstenliebe ist mehr als das. Auch an die gegenseitige Beschenkung der Geschwister sei hier erinnert, an die Art und Weise, wie sie sich an Geburtstagen und ähnlichen Anlässen durch kleine (oft selbstverfertigte oder wenigstens selbstersparte) Gaben erfreuen, und an die Spuren, welche hierbei die Freude des Gebens wie auch die Dankbarkeit des Nehmens als Samen künftiger Entfaltung in den kindlichen Gemütern zurücklassen.

Noch manches liefse sich über die Nachteile der isolierten Erziehungsweise bei einzigen Kindern anführen, doch mögen hier diejenigen Momente genügen, welche speziell die egoistischen Triebe im Menschen hervorlocken und zur Verkümmern der altruistischen

Regungen führen. Soviel dürfte aus der bisherigen Betrachtung wohl mit Bestimmtheit hervorgehen: die Gefahr einer Erziehung zur Selbstsucht ist bei einzigen Kindern eine besonders große. Wenn auch die eine oder andere Erfahrung dagegen spricht, so kann die allgemeine Thatsache durch einzelne Ausnahmen doch nicht geändert werden.

Trotzdem dürfte es nicht an Bedenken fehlen, die den bisherigen Ausführungen gegenüber geltend gemacht werden könnten; namentlich liegt ein Einwand recht nahe, nämlich der: bietet der Verkehr der Kinder mit ihren Gassen- und Schulkameraden nicht in vielen Fällen genügenden Ersatz für den mangelnden Umgang mit Geschwistern? Wir sind weit davon entfernt, die erziehliche (oft freilich auch verziehliche) Bedeutung des ersteren zu verkennen, aber der Umstand, daß der Verkehr mit Geschwistern in der Regel schon stattfindet, ehe ein regelmäßiger Umgang mit fremden Kindern möglich ist, verleiht jenem einen überwiegend höheren erziehlichen Wert als diesem. Von der Zeit an, da die äußeren Vorgänge auf die sittliche Bildung des Kindes einzuwirken beginnen, macht sich auch schon der erziehliche Einfluß der Geschwister geltend. Da aber in jenem Alter die kindliche Seele die größte Weichheit und Empfindlichkeit besitzt und nicht nur jedem guten und bösen Eindruck augenblicklich nachgiebt, sondern auch viel länger als in den späteren Jahren dabei verharrt, so ist es ganz natürlich, wenn die Verhältnisse des Hauses und mithin der Verkehr mit Geschwistern besonders tiefe Eindrücke im Gemüte des Kindes zurücklassen. Tritt dann das Kind in den späteren Jahren in den Verkehr mit Nachbarskindern und Schulkameraden, so trägt es bereits die Grundzüge einer bestimmten individuellen Charakterentwicklung in sich.

Aber schon an sich ist der geschwisterliche Verkehr viel inniger und zarterer Natur als der oberflächliche und mehr zufällige Verkehr zwischen Spielkameraden. In der Kinderstube und im Elternhause schlagen die Gefühle der Zuneigung viel tiefere Wurzeln als auf dem Spielplatze, darum wird dort auch der Boden für die Einpflanzung künftiger Gesinnung am tiefsten umgeackert und am besten vorbereitet, und die zarten Triebe selbstloser Hingabe an den Nächsten gedeihen in der konstanten Wärme geschwisterlicher Zuneigung weit besser als in dem launischen Aprilwetter unbeständiger Gassenfreundschaften. Freilich dürfen jene Triebe keine schwächlichen Treibhauspflänzchen bleiben, die der erste heiße Strahl des Sommers welken macht; sie müssen soweit erstarken, daß sie auch in der Hitze und unter den rauhen Stürmen des Lebens ihre Früchte zur Reife bringen. Diese kurzen Andeutungen mögen genügen um zu zeigen, daß der

Verkehr zwischen Geschwistern verschiedene, nicht unwichtige Momente in sich birgt, die dem kameradschaftlichen Umgange abgehen.

Es fehlt ferner aber auch nicht an solchen Stimmen, die in den egoistischen Auswüchsen des kindlichen Charakters keine Gefahr erblicken und die den Egoismus überhaupt zu beschönigen suchen: dieser sei eine allgemeine menschliche Schwäche, welche im natürlichen Selbsterhaltungstrieb ihren Grund habe und darum dem einzelnen Individuum auch nicht als sittlicher Mangel angerechnet werden dürfe; wenn aber die Selbstsucht bei dem einen oder anderen doch einmal in zu schroffer Weise hervortrete, so werde das Leben die scharfen Ecken schon von selbst wieder abstumpfen.

Ohne uns näher in die verwirrende Moralphilosophie über den Egoismus einzulassen, sei hier nur das Wichtigste erwidert. Auch wir erkennen an, dafs nicht aller und jeder Egoismus verwerflich ist und dafs man in ihm oft nur eine Erweiterung des natürlichen Selbsterhaltungstriebes erblicken darf. Denn jede menschliche Handlung, sogar die selbstloseste und erhabenste, hat schliesslich zum letzten Beweggrund egoistische Motive. »Egoismus ist nicht allerwegen eine rohe Gier nach Haben und Geniefen, eine unedle Leidenschaft, sondern recht oft ist's ein tugendhafter, gemeinnützigter altruistischer Trieb, welcher nur deshalb ein egoistischer genannt werden mufs, weil er unserem Ich Befriedigung und Genufs, Freudigkeit und Glücksempfinden verheifst.«<sup>1)</sup> Jedoch von dem wohlberechtigten Ichtrieb oder Persönlichkeitstrieb, unter dem man die dem Menschen von Natur gebotene Kraftanstrengung versteht, sich in seiner Eigenheit und Wesenheit unentwegt zu erhalten, mufs sehr unterschieden werden die verwerfliche Selbstsucht, in der zwar auch dieselbe natürliche Kraftbethätigung des Ichtriebs sich äufsert, dabei aber die Rücksichtnahme auf andere niedertritt und die sittliche Idee des Mitgeföhls und Wohlwollens verletzt. Dafs aber der Erzieher diesem Auswuchs der Sittlichkeit nicht gleichgiltig gegenüberstehen kann und darf, liegt auf der Hand.

Wohl wird auch hier vielleicht eingewandt, dafs die Selbstsucht nicht immer in jener die Mitmenschen verletzenden Weise zu Tage trete, dafs sie bei einsichtigen und willensstarken Naturen oft auf den inneren Kreis des Fühlens und Empfindens zurückgedämmt bleibe, und dafs dann der Egoismus kein großes Unglück sei. So können nur solche Leute sprechen, die sich — sei es aus Absicht oder aus Gleichgiltigkeit — über die Regungen und Vorgänge in

<sup>1)</sup> Dr. K. SCHMIDT, Egoismus oder Altruismus? Versöhnung, Juniheft 1898.

ihrem eigenen Innersten hinwegtäuschen. In welcher Form die Selbstsucht sich beim Einzelnen auch äußern mag, im Grunde genommen ist sie doch immer ein giftiger Zahn, der, wenn nicht fremdes, so doch ganz bestimmt das eigene Glück, den eigenen Seelenfrieden, zerstört. Wie Glückseligkeit nicht der Lohn der Liebe, sondern Liebe selbst Glückseligkeit ist, so ist auch Egoismus an sich schon Unglück genug. »Liebe macht reich, Egoismus arm. Wohl errichtet der Egoismus seinen Mittelpunkt in sich selber. Die Liebe aber pflanzt ihn ausschließlichs in die Achse des Ganzen. Liebe zieht nach Einheit, Egoismus ist Einsamkeit. Liebe ist die mitherrschende Bürgerin eines blühenden Freistaates, Egoismus ein Despot in einer blühenden Schöpfung. Wenn jeder Mensch alle Menschen liebte, so besäße jeder Einzelne die Welt. Egoismus aber ist die höchste Armut eines erschaffenen Wesens.«<sup>1)</sup> Ja selbst von denjenigen, welche vermöge ihrer bevorzugten Stellung in der menschlichen Gesellschaft fast alle ihre Launen und Wünsche befriedigen und ihren Egoismus ungehemmt nach allen Seiten ausleben können, die also den harten Widerspruch zwischen dem eigenen Wollen und einer unabänderlichen Schicksalsführung nicht zu fühlen bekommen, selbst von diesen gilt das Wort des Marquis von Posa: »O Karl, wie arm bist du, wie bettelarm geworden, seitdem du niemand liebst als dich.«

Also auch von diesem Standpunkte aus ändert sich für den Erzieher das Bild der Selbstsucht nicht, ebenso wird er sich auch nicht mit dem Gedanken beruhigen können, daß der spätere Lebensverkehr am Erwachsenen das vielleicht noch nachhole, was die Erziehung des Elternhauses am Kinde versäumte. Denn wenn das Leben mit seinen oft demütigenden Führungen diese in der Selbstsucht groß gewordenen Leute in seine Schule nimmt und ihnen die Ecken und Kanten ihres Charakters rücksichtslos abschleift, so ist das eine recht schmerzvolle Prozedur, die bis ins innerste Mark angreift, und die gewiß jeder Vater seinem Sohne erspart wissen möchte. Doch nicht immer ist das der Fall; sehr oft facht der erbitterte Kampf ums Dasein die egoistischen Neigungen vollends zur Flamme zügelloser Leidenschaft an, und dann sind die Bedingungen für ein zufriedenes und ruhiges Dasein von Grund aus zerstört.

Aber es giebt auch edlere Naturen, die in hartem Ringen nach dauerndem Seelenfrieden zur Erkenntnis ihrer egoistischen Schwäche gelangen und nun mit sittlichem Ernste den Kampf gegen dieselbe aufnehmen. Jedoch wenn sich an irgend jemand das Wort vom

<sup>1)</sup> TÜRK, Der geniale Mensch.



Wollen und Vollbringen bewahrheitet, so ist es bei diesen Menschen. Wie unendlich tief muß ihnen der Widerspruch in die Seele schneiden, den sie empfinden, wenn sie die eigene Selbstsucht in ihrer ganzen Erbärmlichkeit und Häßlichkeit erkennen, dieselbe verabscheuen und mit brennendem Verlangen nach Heilung dürsten, dabei aber zu dem schmerzlichen Bewußtsein kommen, die Wurzeln dieses giftigen Unkrautes nie vollständig ausmerzen zu können. Äußerlich mag es ihnen vielleicht gelingen, ihrer Leidenschaft Zügel anzulegen, um so wütender tobt aber der Kampf im Innern. Wenn dem lieben Freunde ein unerwartetes Glück begegnet und statt der aufrichtig gewollten Mitfreude erwachen im Herzen nur die nagenden Gefühle des Neides und der Mißgunst — —! Ist das nicht der bitterste Kampf, der sich im Menschenherzen abspielen kann? Und gerade die einzigen Söhne und Töchter werden davon am meisten zu erzählen wissen.

Was läßt sich nun von Seiten der Eltern einziger Kinder thun um frühzeitig den üblen Folgen einer isolierten Erziehung vorzubeugen? Fast ist es überflüssig, darüber weiter zu reden. Wenn man die Selbstsucht in ihrem Wesen genau kennt und namentlich weiß, wie leicht sich dieselbe in die Herzen der Kinder einschleicht und welche Momente ihre Entstehung und Entwicklung besonders begünstigen, so bedarf es nur eines aufrichtigen Wollens, gepaart mit dem rechten Geiste der Liebe, um der drohenden Gefahr ein wirksames Gegengewicht zu bieten. Nur muß man sich hüten, das habüchtige und oft gewalthätige Gebahren des Kindes während seiner ersten Entwicklungsstufen schon als unsittlichen Egoismus verdammen zu wollen; so lange des ersteren Handlungen noch nicht mit der Ichvorstellung in Verbindung treten, so lange darf von einer Ichsucht noch nicht geredet werden, man hat es nur mit einem charakteristischen Zuge des kindlichen Selbsterhaltungstriebes zu thun. Wird dagegen »das Begehren und Verabscheuen des Kindes von dem Bewußtsein seiner Zusammengehörigkeit mit dem eigenen Ich-Bewußtsein bekleidet, so können sich die Vorstellungsarten des Kindes recht gut zu einem bestimmten Fehler innerhalb der individuellen Charakterbildung verdichten.«<sup>1)</sup> Immerhin dürfte es zu empfehlen sein, bei den einzigen Kindern auf die Erziehung zur Selbstlosigkeit so früh als möglich besonderen Nachdruck zu legen. Dabei suche man weniger die angeborenen egoistischen Triebe zu schwächen, als vielmehr die entgegengesetzten sittlichen Kräfte zu stärken. Gewaltsame Unterdrückung selbstsüchtiger Äußerungen, z. B. Eigensinn, Trotz u. s. w., sollte man

<sup>1)</sup> W. REIN, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. »Egoismus«.

nur selten anwenden. Ein konsequentes Verharren auf den einmal gegebenen Befehlen und im übrigen ein gleichgiltiges Ignorieren der Auflehnung des Kindes mag für den Anfang vielleicht das beste sein. Alle Verzärtelung bleibe fern, dagegen werde das Kind früh an sittliche Abhärtung (Entsagen u. s. w.) gewöhnt. Vor allem hüte sich die Mutter, daß ihre Liebe zum Kinde selbst keine egoistische, empfindliche sei; nirgends übertragen sich die Gefühle so unmittelbar, wie zwischen Mutter und Kind, und der Weg vom Mutterherzen zum Herzen des Kindes ist ein recht kurzer. Wenn der Knabe auf Schritt und Tritt fühlt, daß seine »Person« der einzige Brennpunkt der Liebe seiner Eltern ist, wie soll er dann lernen, die Strahlen seiner eigenen Liebe auf andere zu zerstreuen?

Den mangelnden Verkehr mit Geschwistern suche man soweit als möglich durch frühe Kameradschaft zu ersetzen. Dabei darf die Mutter den Spielgefährten ihres Kindes durchaus nicht in der gleichgiltigen Weise gegenüber stehen, wie es meistens geschieht. Einerseits hat ihre Wachsamkeit die unreinen Elemente fernzuhalten andererseits muß sie ihre persönliche Zuneigung sichtbar auch auf die fremden Kinder ausdehnen, um dadurch den Verkehr inniger und brüderlicher zu gestalten. Kann der einzige Sohn als ständiger Spielkamerad in einen Geschwisterkreis eintreten, und findet er dort freundliche Aufnahme, so wird ihm das zu besonderem Segen gereichen. Ferner gewöhne sich das Kind daran, der Mutter auch seine Erlebnisse außerhalb des Hauses anzuvertrauen. Dadurch ist der Mutter Gelegenheit gegeben, den selbstgefälligen Anschauungen und Urteilen des Kindes entgegenzutreten und in ihm das Tätigkeitsgefühl zu wecken. Immer sei die Mutter dem Kinde bei derlei Anlässen eine unparteiische Richterin, aber keine leichtzugewinnende Parteigängerin. Selbstverleugnung betrachte man beim einzigen Kinde als die höchste Tugend. Mitfreude schätze und begünstige man mehr als Mitleid. Selbststüchtige und teilnahmlose Äußerungen überhöre man nicht gleichgiltig; man rücke ihnen energisch zu Leibe. Auch die Ausübung der Höflichkeit hat, obwohl diese mehr in äußerlichen Formen besteht, auf die Gesinnung eine wohlthätige Rückwirkung. »Der Anstand ist Niederhaltung und Überwindung des Egoismus durch die Rücksicht auf andere.«<sup>1)</sup> Frühzeitiges Anhalten zur praktischen Bethätigung einer teilnehmenden Gesinnung führen wir zuletzt aber nicht als letztes an; ebenso das persönliche Vorbild, das Geheimnis aller Erziehung.

<sup>1)</sup> W. REIN, Handbuch der Pädagogik.

## 2. Die heimlichen Jugendsünden als Ursache der Schwächlichkeit unseres Geschlechts.

Von Dr. med. **O. Preiss**, Besitzer und ärztlicher Leiter der Preiss'schen Wasserheil- und Kuranstalt in Bad Elgersburg.

### I.

Bei dem sittlich gesunden Kerne unseres deutschen Volkes ist es nicht merkwürdig, daß trotz unserer naturwissenschaftlich angehauchten Zeit noch immer ein dichter Schleier des Geheimnisses ausgebreitet liegt über alle jene Fragen, welche den Geschlechtstrieb und dessen Zusammenhang mit der körperlichen und geistigen Gesundheit betreffen. — Selbst in ärztlichen Kreisen mißt man heutzutage diesen Fragen noch nicht diejenige Bedeutung zu, welche ihnen zweifellos zur Bekämpfung der immer weiter um sich greifenden nervösen Schwächlichkeit unseres Geschlechtes zukommt. — Aber selbst der vertraute Hausarzt der Familie, wenn er eine Ausnahme unter Vielen machen und reden will, begegnet einem gewissen Widerwillen der Eltern, über Geschlechtsdinge zur Behütung erwachsener Kinder zu sprechen. Dem kleinen Kinde wird auf die Finger geklopft, wenn man Unarten bemerkt; damit begnügt man sich. Und doch! Wenn es einen Zeitpunkt im Leben giebt, wo Vater und Mutter bethätigen können, daß sie die besten Freunde ihrer Kinder sind, so ist es die Zeit des erwachenden Geschlechtstriebes der Kinder. Das ist die Zeit, wo die Eltern das Schicksal der Kinder in die rechten Wege leiten müssen; denn niemand aufser ihnen ist hierzu berufen.

Wird Euer Mädchen oder Knabe etwa in den Jahren des Besuches höherer Schulklassen in seinem körperlichen und geistigen Verhalten auffällig, scheu, launisch, blaß und rot, so fallet nicht immer gleich in den Ruf ein, die Schule stelle zu hohe Anforderungen, die Bewältigung derselben mache die Kinder blutarm und nervös. Seid in solchem Falle mehr als bisher geneigt, daran zu glauben, daß diese Störungen des Befindens, diese Unterbrechungen der Lebensfrische Eurer Kinder vorwiegend mit der begonnenen Reife des Geschlechtstriebes zusammenhängen können. Verfallt nicht der schweren Verantwortung, dieses Thema erst dann ernstlich zu behandeln, wenn die Rückkehr der Jugendfrische trotz aller ärztlichen Hilfe, trotz der Enthaltung von Schularbeit und Turnen nicht gelingen will, und aus Euren jungen Patienten schon eine Art von Kreuz für den Arzt wie für den Lehrer geworden ist. Es fehlt noch an Stimmen, welche darthun,

dafs die bei der reiferen Schuljugend sich zeigenden Schäden zu einem wesentlichen Teile zurückgeführt werden müssen auf zerrüttende heimliche Gewohnheiten.

In Wahrheit ist heutzutage in der Sprechstunde des mit Nerven- und chronischen Leiden sich befassenden Arztes sowohl in den Städten als namentlich in den Kurorten, im Gebirge wie an der See, die junge Ruine beiderlei Geschlechtes zur festen Kundschaft geworden. Bald ist es der Schüler und die Schülerin, bald der aus dem Examen davon geeilte Abiturient, Referendar, Kandidat, ebenso wie der jugendliche Kaufmann, der Landwirt, der seinen besorgten Eltern die Erntearbeit überlässt, und im bunten Bilde auch recht oft der junge Vertreter der Armee, die ihre geschwächten Nerven unter den unglaublichsten Erzählungen vorführen, gerade in den Jahren jugendfrischer Kraft, wo Anstrengungen durch Stunden lang andauerndes Schwimmen, Turnen, Radfahren, Rudern durch um so tieferen Schlaf in einer Nacht nicht nur wieder vollständig ausgeglichen werden, sondern sogar zur Erhöhung der Widerstandskraft führen.

Und diese jugendlichen Patienten entstammen nicht etwa vorzugsweise krankhaft belasteten Familien!

Die oft in üppiger Kraft strotzende noch jugendfrische Mutter führt, als die schönere von beiden, ihr unlustig dreinschauendes, träges Töchterchen herein, dessen Gebahren mehr an ein alterndes Mütterchen erinnert, denn an die oft einzige Freude ihrer Eltern.

Da bringt sie den Begleitbrief des Hausarztes, und so mannigfaltig und eindringlich auch die Klagen lauten, die Resultate aller Sachverständigen gehen dahin: »Organe im wesentlichen gesund.« — Man findet aber positive Ergebnisse, und diese lassen sich dahin zusammenfassen, dafs im Bereiche der geschlechtlichen Sphäre ein Reizzustand besteht, über welchen wir das Nähere hier verschweigen können. Nicht immer erblickt man das Bild der Trägheit, zuweilen ist im Gegenteil eine beängstigende Unruhe vorhanden, welche kaum Sekunden lang ein ruhiges Stehen, Sitzen, Liegen gestattet. Die gequälte Patientin klagt ausserdem abwechselnd über Kopfdruck, Herzklopfen, schlechten Appetit, gestörte Verdauung und allerhand Schmerzen und Brennen, auch Kreuzschmerzen.

Bei Knaben sind häufiger Klagen über Schmerz und Mattigkeit im Verlaufe des Rückgrats.

Hand in Hand hiermit geht ein auffälliges Verhalten der Geistes- und Charakter-Eigenschaften, welche dem Auge der Eltern nicht verborgen bleiben können. Das bedrückte Gewissen und die Energielosig-

keit kennzeichnen sich im Verhalten der jungen Sünder und prägen denselben einen unsteten Gesichtsausdruck auf, der weder kindliche Freude noch Schmerz zeigen und niemals aus einer ängstlichen Erregtheit den Weg zu Ruhe und Gemütlichkeit zurückfinden kann. Bald gesellt sich unruhiger Schlaf, ja Schlaflosigkeit hinzu, und damit beginnt stets eine deutliche Abnahme der körperlichen und geistigen Arbeitsfähigkeit, sowie eine Zerfahrenheit, welche eine natürliche Fortentwicklung der Geistesbildung und des Charakters verhindert.

In so geschwächtem Zustande zeigt sich nicht selten Neigung zu Husten, Nasenbluten und anderen Schwächen. Wo aber in der Familie eine krankhafte Anlage existiert, spitzt sich die erworbene Schwächlichkeit des Kindes nach jener ererbten Anlage zu, z. B. nach einer Krampfform oder nach Lungenkatarrh oder nach einer geisteskranken Richtung. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die jähe Fortentwicklung solcher erblichen Leiden in den betroffenen Familien durch ein verständiges Aufmerken auf die Kinder in ihrer geschlechtlichen Entwicklungszeit sehr wesentlich gehemmt werden kann. Ein fernerer Gesichtspunkt ist, daß manches im späteren Leben der Frauen auftretende schwere Wochenbett und auch wieder manche Unfruchtbarkeit in der Ehe auf die Folgen heftiger Reizungen in jenen Jugendzeiten zurückgeführt werden können. Das sind für die Eltern gewichtige Gründe genug, um die geschlechtlichen Gewohnheiten der reifenden Jugend zu überwachen.

## II.

Die erste Pflicht der Eltern besteht darin, ihre Kinder zu ermahnen. Es ist gar nicht zu leugnen, daß für die Jugend ein Aufwand moralischer Kraft dazu gehört, den zwingenden Lockungen des Geschlechtstriebes zu widerstehen, und daß in den Jahren des erwachten Triebes die Jugend einer Belehrung und kräftigen Stütze seitens der Eltern bedarf. Kinder glauben nur zu gern, der Trieb, der sich zeigt, dürfe oder solle befriedigt werden. Oft antworten dieselben ganz naiv, sie hätten nicht gewußt, daß man den Trieb beherrschen müsse — wenn ihnen das nur früher gesagt worden wäre! Ja solche Kinder zeihen gar oft ihre Eltern und die Hausärzte der Schuld an ihrem unglücklichen Zustande, weil sie nicht auf die Gefahren ihrer heimlichen Sünden hingewiesen worden seien.

Das Übel muß freilich erst am Kinde festgestellt, das Wissen des Kindes außer Zweifel sein, ehe eine Belehrung eintreten darf. Das ist Sache der Eltern. Zwar haben verdiente Männer verlangt,

dafs auch die Schule es sein müsse, welche von einem bestimmten Lebensjahre ab die Kontrolle, Ermahnung und Bestrafung der zu geschlechtlicher Selbstbefleckung neigenden Kinder zu übernehmen habe. Das ist aus mehreren Gründen nicht durchführbar und unseres Erachtens lediglich Sache der Familie. Ein Lehrer ist und bleibt ein Blutsfremder. Er kennt nicht, wie es Eltern kennen, die wichtigen in dem Familienblute gelegenen Dispositionen. Jeder Vater, jede Mutter kann sich dem Kinde zu liebe aus den eigenen Jugendjahren ehrlich prüfen und Annahmen machen, welche auf Tochter und Sohn, die ihres Fleisches sind, passen werden. Belehrungen, welche öffentlich stattfinden, müssen sich demnach an die Eltern wenden. Wenn der Staat oder die Schule für belehrende, kurz gefasste Druckschriften über diesen Gegenstand sorgen und dieselben beim Eintritt der Kinder in die Schule oder von einer bestimmten Klasse ab an Eltern oder Vormünder verteilt, so wäre dies gut zu heifsen.

Auch ist es Pflicht der Schule, dafs Bänke, Pulte jederzeit eine Übersicht über die Unterkörper der Kinder gestatten. Der Lehrer mufs zwischen allen Reihen verkehren können; auch die dem Lehrer zugekehrte Vorderwand der Pulte sollte niemals eine dichte Wand, sondern stets ein Gitter darstellen, durch welches man hindurchsehen kann.

Ferner hat die Schule für geeignete Sitze zu sorgen, damit das stundenlange Sitzen nicht Reize bewirke.

Die Lehrer dürfen nicht gestatten, dafs Kinder in den Zwischenpausen auf den Bänken sitzen bleiben, sondern müssen für Blutumlauf durch körperliche Bewegung sorgen. Die Hände der Schulkinder sollen stets oben auf dem Pulte bleiben.

Es wäre auch zu billigen, und nicht zu weit gegangen, wenn die Schule bei Knaben keine oder doch keine vorderen oder seitlichen Hosentaschen duldet, sondern nur etwas mehr nach hinten gelegene. Die Gewohnheit der Jungen, die Hände in den Hosentaschen zu halten, ist in den fraglichen Jahren oft unbewusst Gelegenheit zu geschlechtlichen Spielereien, und kann auch zur bewussten werden.

Auch im übrigen mufs Ventilation, Beleuchtung, Raumverhältnis, Reinlichkeit und Heizung der Schulzimmer und Korridore den hygienischen Anforderungen entsprechen. Das ist zu einem gesunden Blutumlauf unerläflich. — Fügen wir hinzu, dafs der Lehrstoff die Aufmerksamkeit der Kinder fesseln soll, dafs die Lehrer sich bemühen sollen, das Interesse für denselben so anzuregen, dafs Nebengedanken und Langweile nicht aufkommen. Je mehr diese Forderung neben

einer weisen Einteilung des Lehrstoffes sich erfüllt, um so weniger brauchen die Kinder zu Hause zu arbeiten und sich durch Schäden künstlicher Beleuchtung ihr Gehirn belasten. Vielleicht gelingt es in der That darauf gerichteten Bestrebungen, einer Überbürdung der Schulkinder mehr als bisher vorzubeugen, und den Körper von dieser Seite vor Einflüssen zu bewahren, welche für die Erziehung zur geschlechtlichen Selbstbeherrschung hinderlich werden können.

Inzwischen haben vor allem die Eltern zu Hause auf die gesunde körperliche Entwicklung der Kinder ihr Augenmerk zu richten, und gefährliche Unarten zu verhüten. Bei Knaben passe man auf, dafs unter der Vorhaut des Gliedes sich nicht Unreinlichkeiten ansammeln, welche durch Fäulnis und Zersetzung Hautreize mit Jucken hervorrufen.

Ebenso achte man darauf, wenn Kinder über Jucken am After klagen, was häufig durch Würmer verursacht wird. Das Schlafzimmer sei immer gut ventiliert und beim Zubettgehen und die Nacht hindurch kühl gehalten. Sonst tritt leicht Beklemmung, unruhiger Schlaf und Erwachen ein. Nichts ist gefährlicher für die Angewöhnung wollüstiger Neigungen als Schlaflosliegen.

Kinder sollen möglichst gewöhnt werden, ihre Arme auf der Zudecke liegen zu lassen. Die Zudecke soll kein Federbett sein. Morgens sollen die Kinder recht bald nach dem Erwachen aufstehen.

Bei der Ernährung werde besonders eine Beschwerung des Magens beim Abendessen verhütet. Im übrigen müssen Grundsätze herrschen, welche für die Kinderernährung als vernünftig und zeitgemäß anerkannt werden.

Die regelmässige Verdauung werde überwacht. Kinder müssen täglich morgens nach dem Abort gewöhnt werden. Anfüllung des Darmes und der Blase bewirken leicht wollüstige Gefühle.

Alkohol werde nicht gegeben. Bei den erwachsenen Knaben halte man den Tabak möglichst lange hin.

Bei den Mädchen behandle man die Frage der Korsettform mit Sorgfalt. Dasselbe reiche vorn nicht weit hinunter, damit beim Sitzen keine Hemmungen und Druckreize auf den Unterleib ausgeübt werden.

Das Halten der Hände in den Hosentaschen werde nicht geduldet, und durch Weglassen oder Verlegung der Taschen ausgeschlossen.

Die Lektüre werde kontrolliert, der Umgang überwacht.

Wie weit nun in vorkommenden Fällen Strenge nötig wird, und Rute und Stock ihr nützlich Werk thun müssen, musf der Einsicht der Eltern anheimgestellt bleiben.

Wenn sich bei Mädchen Bleichsucht einstellt, merke man auf.

Nach Eintritt der periodischen Blutungen, welche keiner Mutter verborgen bleiben, ist eine häufigere Aussprache zwischen Mutter und Tochter durchaus notwendig.

Das Gleiche gilt von Vater und Sohn, sobald des Letzteren geschlechtliche Reife vorhanden ist. Wenn der Sohn, der um diese Zeit meistens Schüler höherer Klassen ist, bis in die späten Abendstunden seine Schularbeiten unter bedeutendem Kräfteverbrauch anfertigen muß, so hat der Vater die ernste Pflicht, den Sohn dahin zu leiten, daß derselbe nun eine vor geschlechtlichen Anfechtungen gesicherte Nachtruhe halte. Je nach den Beobachtungen und Befürchtungen des Vaters muß diese liebevolle väterliche Fürsorge hartnäckig rege sein. Der Sohn wird es ihm einst innig danken.

Es giebt freilich heute noch viele Leute, die über solche Anschauungen zu lächeln geneigt sind. Diese sollen uns nicht abhalten, die wichtige Frage, von welcher ein gutes Stück Volkswohl abhängig ist, aufzurollen.

Noch eine Frage soll hier anhangsweise gestreift werden. Sollen Eltern dafür oder dagegen sein, daß Mädchen zeitig in den Ehestand treten?

Es ist kein Zweifel, daß Eltern fast immer dagegen sind, und dennoch muß vom Standpunkte einer naturgemäßen Auffassung gesagt sein: Wo es die Verhältnisse irgend gestatten, sollten die Eltern für, nicht gegen zeitige Ehen sein. Es ist insbesondere ein schädliches Vorurteil, daß schwächliche Mädchen im allgemeinen durch längeres Warten für die Ansprüche der Ehe besser vorbereitet werden. Namentlich bei solchen Mädchen, bei denen man geschlechtliche Leidenschaft wahrnimmt, ist sicher das Gegenteil der Fall.

Von den jungen Männern gilt im allgemeinen das Gleiche. Es wirkt auf die Moral eines jungen Mannes günstig ein und wird ihn stets vor Scheitern in seinem Berufe behüten, wenn derselbe zeitig sein Herz an ein würdiges Mädchen gefesselt fühlt, auch wenn er von der Gründung eines häuslichen Herdes noch absehen muß. Sein Verkehr in der Familie der Braut hält ihn in wichtigen Jahren seines Lebens von zahlreichen Verlockungen ab, denen junge Leute oft genug zum Opfer fallen. Das Streben, sich recht bald mit dem geliebten Mädchen zu vereinigen, spornt ihn zu emsigem Fleiße in seinem Berufe an; es kann daraus nur Gutes hervorgehen. Aber selbst wenn er naturgemäß in so mancher Stunde des Beisammenseins seine geschlechtliche Leidenschaft angefacht fühlt, so wird diese Erregtheit viel seltener zu unnatürlichen Regungen führen und viel weniger die



psychischen Schäden geschlechtlicher Verirrungen im Gefolge haben, als bei Erregungen von weniger idealer Herkunft. Das tödliche Gefühl der Selbstverachtung, das Bewußtsein erbärmlicher moralischer Schwäche nach fortwährenden Rückfällen unnatürlicher Befriedigung, welches jeder Berufstüchtigkeit im Wege zu stehen droht, findet in der zeitigen Annäherung zweier Herzen und in den Einwirkungen der beiderseitigen Familien die sicherste Wehr.

Für die Behandlung der an geschlechtlichen Schwächungszuständen leidenden Patienten, welche sich hochgradig reizbar fühlen, steht ohne Zweifel obenan das strenge Gebot der Enthaltbarkeit. Es ist geradezu als ein Unglück für die Betroffenen zu bezeichnen, wenn anders lautende Ratschläge erteilt werden. Die dem Geschlechtstrieb verfügbaren Stoffe kommen bei Enthaltbarkeit dem Körper zu gute. Es tritt thatsächlich eine bedeutende Besserung im gesamten Befinden der Patienten ein, welche nicht nur auf die psychische Wirkung des erfolgreich geleisteten moralischen Widerstandes bezogen werden kann. Ganz deutlich beobachtet man solche Besserung auch bei gleichzeitig vorhandenen Krankheiten der Sinnesorgane (Augen, Ohren), welche mit Sicherheit auf die gleiche sexuelle Ursache bezogen werden, und welche jeder sonst üblichen örtlichen Behandlungsmethode trotzen.

Das Gebot der Enthaltbarkeit ist freilich leichter gegeben als befolgt. Solche Patienten können ohne hartnäckige Stütze und Hilfe nicht über ihr gewohntes Laster hinwegkommen.

Neben Mäßigkeit in der Diät und gesunder körperlicher Arbeit, welche von der Geschlechtssphäre ablenken, ist man ärztlicherseits geneigt, mit an erster Stelle Wasserkuren zu empfehlen. Die oft so beliebten Sitzbäder sind der hier in Frage kommenden Jugend keine angenehme Bademethode. Sie lenken den Sinn auch wieder mehr auf die Geschlechtsgegend, als daß sie ihn ablenken. Sie reizen in den kälteren Graden nach einigen Tagen der Anwendung den Geschlechtstrieb, anstatt ihn zu mildern. Es bedarf schon einer sorgfältigen und erfahrenen Leitung, um Erfolge zu erzielen. Die empfehlenswerteste Form solcher Sitzbäder gegen die geschlechtliche reizbare Schwäche hat Verfasser im Jahre 1893 beschrieben. (Centralbl. f. d. Physiol. u. Pathol. d. Harn- u. männlichen Geschlechtsorgane). »Die hydrotherapeutische und diätetische Behandlung der Pollutionen.« Der Patient sitzt nicht im ruhigen Wasser der Sitzwanne, sondern sowohl am Rückgrat wie an Brust und Bauch werden Wellenbepflungen gemacht.

Günstigere Erfolge bei wesentlich angenehmerer Badeform erzielt man durch eine kräftigere Erschütterungsmassage im Wasser. Eine solche wird durch die vom Verfasser konstruierten Massagebäder (D.R.P.) erreicht.

Durch starke Kraft, deren nähere Beschreibung in einer Spezial-Abhandlung niedergelegt ist,<sup>1)</sup> wird eine mächtige Wellenbewegung erzeugt.

Die Wellen werden durch geeignete Vorrichtungen eingeschnürt, die Kraft kann verstärkt und abgeschwächt und an jede bedürftige Körperstelle geleitet werden. Die bisherigen dreijährigen Erfahrungen sind ermunternd, und es wäre zu wünschen, daß diese Badeform Beachtung fände.

---

## B. Mitteilungen.

### 1. Ein Entwurf eines Gesetzes über die Zwangserziehung Minderjähriger

steht im preussischen Landtage zur Verhandlung. Die Umstände, welche eine Zwangserziehung nötig machen, liegen zwar teilweise in unseren sozialen Notständen. Ein Hauptfaktor, der in der Regel bei der Beurteilung der jugendlich Entarteten übersehen wird, liegt aber auf einem anderen Gebiete, dessen Bearbeitung unsere Zeitschrift sich widmet: in den pathologischen Zuständen der Psyche, des Ethos und der Erziehung in Haus, Schule und öffentlichem Leben.

Wir werden darum genötigt, zu diesem Gesetzentwurf von unserem Standpunkte aus ebenfalls Stellung zu nehmen.

Der Entwurf hat folgenden Wortlaut:

#### **Entwurf eines Gesetzes über die Zwangserziehung Minderjähriger.**

Wir Wilhelm, von Gottes Gnaden König von Preußen etc. verordnen, mit Zustimmung beider Häuser des Landtags für den Umfang der Monarchie, was folgt:

##### § 1.

Zwangserziehung im Sinne dieses Gesetzes ist die Erziehung verwahrloster oder der Verwahrlosung ausgesetzter Minderjähriger unter öffentlicher Aufsicht und auf öffentliche Kosten in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungs- oder Besserungs-Anstalt.

##### § 2.

Der Zwangserziehung kann überwiesen werden ein Minderjähriger, welcher das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, wenn

---

<sup>1)</sup> Zeitschr. f. diätet. und physikal. Therapie, von B. v. Leyden u. A. Goldscheider, Jahrg. 1900. Verlag von Georg Thieme Leipzig.

1. die Voraussetzungen des § 1666 oder des § 1838 des Bürgerlichen Gesetzbuchs vorliegen und die Zwangserziehung erforderlich ist, um die sittliche Verwahrlosung des Minderjährigen zu verhüten;
2. wenn der Minderjährige eine strafbare Handlung begangen hat, wegen der er in Anbetracht seines jugendlichen Alters strafrechtlich nicht verfolgt werden kann, und die Zwangserziehung mit Rücksicht auf die Beschaffenheit der Handlung, die Persönlichkeit der Eltern oder sonstigen Erzieher und die übrigen Lebensverhältnisse zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung des Minderjährigen erforderlich ist;
3. wenn die Zwangserziehung außer diesen Fällen wegen Unzulänglichkeit der erzieherischen Einwirkung der Eltern oder sonstigen Erzieher oder der Schule zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens notwendig ist.

### § 3.

Die Unterbringung zur Zwangserziehung erfolgt, nachdem das Vormundschaftsgericht durch Beschluss das Vorhandensein der Voraussetzungen des § 2 unter Bezeichnung der für erwiesen erachteten Thatsachen festgestellt und die Unterbringung angeordnet hat.

### § 4.

Das Vormundschaftsgericht beschließt von Amtswegen oder auf Antrag. Zur Stellung des Antrages ist der Landrat (in den Hohenzollernschen Landen der Oberamtmann), in Stadtkreisen der Magistrat und der Vorstand der Königlichen Polizeiverwaltung berechtigt und verpflichtet.

Vor der Beschlussfassung soll das Vormundschaftsgericht, soweit dies ohne erhebliche Schwierigkeiten geschehen kann, die Eltern, den gesetzlichen Vertreter des Minderjährigen und in allen Fällen den Gemeindevorstand, den zuständigen Geistlichen und den Leiter oder Lehrer der Schule, welche der Minderjährige besucht oder zuletzt besucht hat, hören. Auch hat, wenn die Beschlussfassung nicht auf Antrag erfolgt, das Vormundschaftsgericht zuvor dem Landrate (Oberamtmann, Magistrate, Polizeibehörde) unter Mitteilung der Akten Gelegenheit zu einer Äußerung zu geben.

Der Beschluss ist dem gesetzlichen Vertreter des Minderjährigen, diesem selbst wenn er das vierzehnte Lebensjahr vollendet hat, dem Landrate (Oberamtmann, Magistrate, Polizeibehörde) und dem verpflichteten Kommunalverbände (§ 14) zuzustellen.

Gegen den Beschluss findet die sofortige Beschwerde statt. Die Beschwerde hat aufschiebende Wirkung.

### § 5.

Bei Gefahr im Verzuge kann das Vormundschaftsgericht eine vorläufige Unterbringung des Minderjährigen anordnen. — Die Polizeibehörde des Aufenthaltsortes hat in diesem Falle für die Unterbringung des Minderjährigen in einer Anstalt oder in einer geeigneten Familie zu sorgen.

Die daraus erwachsenden Kosten fallen, sofern die Überweisung zur Zwangserziehung demnächst endgültig angeordnet wird, dem verpflichteten Kommunalverbände (§ 14), anderenfalls demjenigen zur Last, welcher die Kosten der örtlichen Polizeiverwaltung zu tragen hat. Die Polizeibehörde hat in allen Fällen die durch die vorläufige Unterbringung entstehenden Kosten vorzuschießen.

### § 6.

Hat die in § 4 angeordnete Anhörung der Eltern oder des gesetzlichen Vertreters nicht stattfinden können, so sind dieselben berechtigt, die Wiederaufnahme des Verfahrens zu verlangen.

§ 7.

Soweit nicht in diesem Gesetze ein anderes bestimmt ist, finden auf das gerichtliche Verfahren die allgemeinen Vorschriften über die durch Landesgesetz den ordentlichen Gerichten übertragenen Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit Anwendung.

§ 8.

Die gerichtlichen Verhandlungen sind gebühren- und stempelfrei; die baren Auslagen fallen der Staatskasse zur Last. Verträge über die Unterbringung von Zwangszöglingen sind ebenfalls stempelfrei.

§ 9.

Die Ausführung der Zwangserziehung liegt dem verpflichteten Kommunalverbände ob (§ 14); er entscheidet darüber, in welcher Weise der Zögling untergebracht werden soll. Die Einlieferung der Zöglinge hat durch die Polizeibehörde des Aufenthaltsortes zu erfolgen.

§ 10.

Die Unterbringung der Zöglinge darf nicht in einem Arbeitshause oder Landarmenhanse erfolgen, in Anstalten, welche für Kranke, Gebrechliche, Idioten, Taubstumme und Blinde bestimmt sind, nur insoweit und so lange, als der körperliche oder geistige Zustand des Zöglings dies erfordert.

In Ausführung einer eingeleiteten Zwangserziehung kann die Erziehung in der eigenen Familie des Zöglings unter Aufsicht des Kommunalverbandes widerruflich angeordnet werden.

§ 11.

Für jeden in einer Familie untergebrachten Zögling ist von dem Kommunalverbände eine geeignete Fürsorge zur Überwachung der Erziehung und Pflege des Zöglings anzuordnen. Die Fürsorge kann auch Frauen übertragen werden.

§ 12.

Auf Antrag des verpflichteten Kommunalverbandes kann, unbeschadet der Vorschriften des Art. 78 § 1 des Ausführungsgesetzes zum Bürgerlichen Gesetzbuche, der Vorstand einer unter staatlicher Aufsicht stehenden Erziehungsanstalt vor den nach § 1776 des Bürgerlichen Gesetzbuchs als Vormünder berufenen Personen zum Vormunde der auf Grund der §§ 3 ff. in der Anstalt untergebrachten Zöglinge bestellt werden.

Das Gleiche gilt für Zöglinge, die unter der Aufsicht des Vorstandes der Anstalt in einer von ihm ausgewählten Familie erzogen werden; liegt die Beaufsichtigung der Zöglinge einem von dem verpflichteten Kommunalverbände bestellten Beamten ob, so kann dieses auf Antrag des Kommunalverbandes statt des Vorstandes der Anstalt zum Vormunde bestellt werden.

Neben dem nach den Vorschriften der Abs. 1, 2 bestellten Vormunde ist ein Gegenvormund nicht zu bestellen. Dem Vormunde stehen die nach § 1852 des Bürgerlichen Gesetzbuchs zulässigen Befreiungen zu.

§ 13.

Die Aufhebung der Zwangserziehung erfolgt durch Beschluß des Kommunalverbandes von Amtswegen oder auf Antrag der Eltern oder des gesetzlichen Vertreters des Minderjährigen, wenn der Zweck der Zwangserziehung erreicht oder die Erreichung des Zweckes anderweit sichergestellt ist. Die Aufhebung kann unter Vorbehalt des Widerrufs beschlossen werden.

Gegen den ablehnenden Beschluß des Kommunalverbandes kann der Antragsteller binnen einer Frist von zwei Wochen vom Tage der Zustellung ab die Ent-

scheidung des Vormundschaftsgerichts anrufen. Gegen den Beschluss des Vormundschaftsgerichts findet die Beschwerde statt. Die Beschwerde des Kommunalverbandes hat aufschiebende Wirkung.

Ein abgewiesener Antrag darf vor Ablauf von sechs Monaten nicht erneuert werden.

#### § 14.

Die Provinzialverbände, in der Provinz Hessen-Nassau die Bezirksverbände der Regierungsbezirke Wiesbaden und Cassel, der Lauenburgische Landeskommunalverband, der Landeskommunalverband der Hohenzollernschen Lande, sowie der Stadtkreis Berlin sind verpflichtet, die Unterbringung der durch Beschluss des Vormundschaftsgerichts zur Zwangserziehung überwiesenen Minderjährigen in einer den Vorschriften dieses Gesetzes entsprechenden Weise zu bewirken. Sie haben für die Errichtung von Erziehungs- und Besserungs-Anstalten zu sorgen, soweit es an Gelegenheit fehlt, die Zöglinge in geeigneten Familien, sowie in öffentlichen, kirchlichen oder privaten Anstalten unterzubringen; auch soweit nötig für ein angemessenes Unterkommen nach Beendigung der Zwangserziehung zu sorgen.

Zur Unterbringung verpflichtet ist derjenige Kommunalverband, in dessen Gebiete der Ort liegt, als dessen Vormundschaftsgericht das Gericht Beschluss gefasst hat.

#### § 15.

Die Kosten, welche durch Einlieferung in die Familie oder Anstalt und die dabei nötige reglementsmäßige erste Ausstattung des Zöglings und durch die Rückreise des Entlassenen erwachsen, fallen dem Ortsarmenverbände, in welchem der Zögling seinen Unterstützungswohnsitz hat, alle übrigen Kosten des Unterhalts und der Erziehung sowie der Fürsorge bei der Beendigung der Zwangserziehung den Kommunalverbänden zur Last.

Letztere erhalten dazu aus der Staatskasse einen Zuschuss in der Höhe der Hälfte dieser Ausgaben, dessen Betrag entweder im Einverständnisse mit den einzelnen Kommunalverbänden periodisch als Bauschsumme oder, soweit ein Einverständnis nicht erreicht ist, jährlich auf Liquidation der im Vorjahre aufgewendeten Kosten vom Minister des Innern festgestellt wird.

#### § 16.

Die Kommunalverbände sind berechtigt, die Erstattung der Kosten des Unterhalts eines Zöglings während der Zwangserziehung von diesem selbst und, soweit dies nicht möglich ist, von den zu seinem Unterhalt Verpflichteten zu fordern.

Für die Erstattungsforderung sind Tarife zu Grunde zu legen, welche von dem Minister des Innern nach Anhörung der Kommunalverbände festgesetzt werden. Die Kosten der allgemeinen Verwaltung der Zwangserziehung, des Baues und der Unterhaltung der von den Kommunalverbänden errichteten Anstalten bleiben hierbei außer Ansatz. Wird gegen die Erstattungsforderung Widerspruch erhoben, so beschließt darüber auf Antrag des Kommunalverbandes der Kreisausschuss (Amtsausschuss), in Stadtkreisen der Stadtausschuss. Der Beschluss ist vorbehaltlich des ordentlichen Rechtsweges endgültig. Die Hälfte der von den Erstattungspflichtigen eingezogenen Beträge ist auf den Beitrag des Staats anzurechnen.

#### § 17.

Die Kommunalverbände haben für die Ausführung der Zwangserziehung und für die Verwaltung der von ihnen errichteten Erziehungs- und Besserungs-Anstalten Reglements zu erlassen.

Dieselben bedürfen der Genehmigung der Minister des Innern und der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten in betreff derjenigen Bestim-

mungen, welche sich auf die Aufnahme, die Behandlung, den Unterricht und die Entlassung der Zöglinge beziehen.

In betreff der Privatanstalten behält es bei den bestehenden Vorschriften sein Bewenden.

§ 18.

Die gesetzlichen Bestimmungen über die religiöse Erziehung der Kinder finden auch auf die in diesem Gesetze geordnete Zwangserziehung Anwendung.

§ 19.

Wenn schulpflichtige Zwangszöglinge der öffentlichen Volksschule ohne erhebliche sittliche Gefährdung der übrigen die Schule besuchenden Kinder nicht zugewiesen werden können, so hat der Kommunalverband dafür zu sorgen, daß diesen Zwangszöglingen während des schulpflichtigen Alters der erforderliche Schulunterricht anderweitig zu Teil wird. Im Streitfalle entscheidet über die vorliegende Frage der Oberpräsident.

§ 20.

Die zuständigen staatlichen Aufsichtsbehörden der Kommunalverbände und in höherer Instanz der Minister des Innern haben die Oberaufsicht über die zur Unterbringung von Zöglingen getroffenen Veranstaltungen zu führen; sie sind befugt, zu diesem Behufe Revisionen vorzunehmen.

§ 21.

Wer, abgesehen von den Fällen der §§ 120, 235 des Strafgesetzbuchs, es unternimmt, einen Minderjährigen, gegen den die Zwangserziehung eingeleitet ist, dieser zu entziehen, oder ihn zu verleiten, sich der Zwangserziehung zu entziehen, oder wer ihm hierzu vorsätzlich behülflich ist, wird mit Gefängnis bis zu zwei Jahren und mit Geldstrafe bis zu Eintausend Mark oder mit einer dieser Strafen bestraft.

§ 22.

Der Minister des Innern ist mit der Ausführung dieses Gesetzes beauftragt.

§ 23.

Dieses Gesetz tritt mit dem . . . . . in Kraft.

Mit dem gleichen Zeitpunkte wird das Gesetz vom 12. März 1878, betreffend die Unterbringung verwahrloster Kinder, aufgehoben.

Beglaubigt. Der Minister des Innern. Freiherr von Rheinbaben.

Die Begründung des Entwurfes ist für den pädagogischen Pathologen außerordentlich beachtenswert; sie enthüllt uns zunächst ein trauriges Bild über die Zunahme der Verwahrlosung und Entartung unserer Jugend. Es heißt darin:

»Das Zwangserziehungsgesetz vom 13. März 1878 verdankt seine Entstehung dem § 55 des Strafgesetzbuches und der Novelle dazu vom 26. Februar 1876. Es beschränkt sich auf die verwahrlosten Kinder, die im Alter vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 12. Jahre eine strafbare Handlung begangen haben, aber wegen ihres Alters strafrechtlich nicht haben verfolgt werden können.

Das Gesetz hat sich nicht als ausreichend erwiesen, um der stetig wachsenden Kriminalität, Verwahrlosung und Verrohung unter den Jugendlichen zu wehren.

Auf Grund dieses Gesetzes befanden sich zwar am 31. März 1899 10759 jugendliche Personen in Zwangserziehung, die vor dem 12. Lebensjahre weiterer Verwahrlosung und weiterem Verfall ins Verbrechen entzogen waren. Aber indem man die verwahrlosten nicht verbrecherischen Jugendlichen unter 12 Jahren, und die Verwahrlosten über 12 Jahren sich selbst überließ und gegen die letzteren nur

strafrechtlich einschritt, wenn sie eine strafbare Handlung begangen hatten, ist die Kriminalität der Jugendlichen stetig in einer die Gesellschaftsordnung ernstlich bedrohenden Weise gestiegen.

Auch die Bestimmung des § 56 des Str.-G.-B., welche dem Richter die Befugnis giebt, Jugendliche, welche die zur Erkenntnis der Strafbarkeit der Handlung erforderliche Einsicht nicht befassen, freizusprechen und der Zwangserziehung zu überweisen, hat einen wesentlichen Erfolg nicht gehabt. Die Gerichte haben von dieser Befugnis nur in geringem Umfange Gebrauch gemacht.

Nach der Reichskriminalstatistik für 1896 (Statistik des deutschen Reiches Neue Folge Bd. 95 I, S. 28 ff.) sind Verurteilungen Jugendlicher wegen Verbrechen und Vergehen gegen Reichsgesetze ergangen:

1882 . . . . .	30697,
1896 . . . . .	43962,

das bedeutet eine Steigerung um 43,2%; im Jahre 1897 betrug die Zahl 45327, die Steigerung gegen 1882 47,3%. Eine vorläufige Ermittlung weist für das Jahr 1898 eine weitere Steigerung auf.

Aber nicht nur absolut ist die Steigerung, sondern auch relativ im Verhältnis zur Bevölkerung. Auf 100000 Jugendliche im Alter von 12—18 Jahren entfielen im Jahre 1882 568 Verurteilungen, 1896 697, Steigerung 22%. Diese Thatsache ist um so bedenklicher, als das Anwachsen der Kriminalität bei den Erwachsenen in demselben Zeitraum absolut nur 34,1, relativ nur 16% betrug.

Auch die Art der strafbaren Handlungen, an denen die Jugendlichen beteiligt sind, giebt zu den schwersten Bedenken Anlaß. Während die Zahl der Verurteilungen wegen Diebstahl relativ in diesem Zeitraume annähernd gleichgeblieben ist — auf 100000 Jugendliche entfielen 344 im Jahre 1882, 340 im Jahre 1896, Abnahme 1% —, ist die Verhältniszahl der Verurteilungen wegen gefährlicher Körperverletzung von 48 auf 102 — Zunahme 112,5% — gestiegen; die Verurteilungen wegen Nötigung und Bedrohung verdreifacht.

Überall aber zeigt sich, daß der Anteil der Jugendlichen an der Kriminalität in höherem Maße wächst als der der Erwachsenen.

Wie wenig die strafrechtlichen Maßnahmen geeignet sind, dieser wachsenden Kriminalität der Jugendlichen entgegenzutreten, mag aus folgenden Zahlen erhellen. Von den 43962 Verurteilungen Jugendlicher im Jahre 1896 bestanden 7191 in Geldstrafe, 9104 in Verweis, die übrigen 27667 in Freiheitsstrafen. Davon waren 62 Haftstrafen, die andern Gefängnisstrafen, und zwar 5524 weniger als 4 Tage, 4921 von 4 bis unter 8 Tage, 6851 von 8 bis unter 30 Tage, 4560 von 1 bis unter 3 Monate. Dafs von allen diesen 21918 Freiheitsstrafen unter 3 Monaten irgend ein Erfolg für die Verhinderung weiteren Rückfalles in das Verbrechen nicht zu erwarten ist, liegt auf der Hand. Ob von den weiteren 4863 Strafen von 3 bis unter 12 Monaten ein besserer Erfolg erwartet werde kann, mag dahingestellt sein. Im allgemeinen muß angenommen werden, daß die Zeit von 3 Monaten bis zu einem Jahre zu kurz ist, um einen Jugendlichen von seinen verbrecherischen Neigungen zu befreien und von seiner Verwahrlosung zu heilen. Es bleiben also nur die 911 Strafen von 1 bis 2 Jahren und die 287 Strafen von 2 Jahren und mehr, die wenigstens einen Erfolg versprechen.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Hier weicht unsere Ansicht wie Erfahrung von der juristischen ab. Durch Gefängnis- und Zuchthausstrafen werden selten Jugendliche gebessert und viele nur noch mehr verdorben. Gebessert wird der Sünder nur durch eine positive Seelenpflege oder Erziehung. In andern Ländern scheint man das auch einzusehen

Der Misserfolg dieser strafrechtlichen Mafsregeln spricht sich ziffernmäfsig darin aus, dafs der Rückfall unter den Jugendlichen von Jahr zu Jahr steigt. Auf 100000 Jugendliche der Bevölkerung entfielen 1889 614 Verurteilte davon waren früher schon bestraft 93, und zwar einmal 58, zweimal 20, drei- bis fünfmal 14, sechsmal und öfter 1. 1896 Zahl der Verurteilten 702, der Vorbestraften 132, davon einmal 77, zweimal 28, drei- bis fünfmal 24, sechsmal und öfter 3. Von den im Jahre 1898/99 in die preussischen Strafanstalten eingelieferten Zuchthausgefangenen waren 26% vor dem 18. Lebensjahre bestraft. Nach einer im Jahre 1894 angestellten Erhebung befanden sich unter den 17867 Zuchthausgefangenen der preussischen Strafanstalten 9489 oder 53%, die drei Freiheitsstrafen (Zuchthaus, Gefängnis, korrektionelle Nachhaft) und mehr, darunter eine oder mehrere von 6 Monaten und darüber, erlitten hatten. Von diesen wurden 8789 oder 93% als solche bezeichnet, die sich in das gesetzmäfsige gesellschaftliche Leben nicht mehr einordnen lassen, und von diesen waren 34% vor dem 18. Lebensjahre mit einer Freiheitsstrafe belegt.

In klarer Erkenntnis dieser Unzulänglichkeit der Freiheitsstrafen gegen jugendliche Verbrecher ist man in allen Kulturländern dazu übergegangen, die Bestrafung der Jugendlichen durch planmäfsige länger andauernde Erziehung unter öffentlicher Aufsicht (Zwangserziehung) zu versetzen und damit nicht zu warten, bis den Jugendlichen eine Straftat vor den Strafrichter bringt, sondern sie schon dann anzuordnen, wenn die Spuren der Verwahrlosung, der Vorstufe zum Verbrechen sich zeigen.

Die wirtschaftliche und soziale Gestaltung unseres Volkslebens hat dahin geführt, dafs jetzt ein weit gröfserer Teil der heranwachsenden Jugend den festgefügtten Ordnungen des Hauses, des Lehr- und Dienstverhältnisses, welche sie früher schützend umgaben, entzogen wird. Kaum der Schule entwachsen, gehen sie selbständig ihren Weg in Erwerb und Genufs; viele stürmen zügellos in das Leben hinein, die jugendliche Kraft des Leibes und der Seele vergeudend. Durch schlechte Gesellschaft verdorben, folgen sie willenlos den eigenen Trieben oder fremder Verführung. Um ein oft ganz sinnloses Begehren zu erfüllen, zu dem die Mittel fehlen, wird ohne Überlegung gestohlen, betrogen, unterschlagen und vor einem Raubanfall nicht zurückschreckt; um die ungezähmten geschlechtlichen Triebe zu befriedigen, werden skrupellos die schwersten Sittlichkeitsverbrechen begangen. Wo es sich um eine Auflehnung gegen die staatliche Gewalt, um Auflauf oder Aufruhr handelt, stellen meist die halbwüchsigen Burschen dazu das grösste Kontingent, die gewaltthätigsten Angreifer.

Gilt das vorher Gesagte vorzugsweise für die männlichen Jugendlichen, so wird die bisherige Einschränkung der Zwangserziehung fast noch schwerer bei der weiblichen Jugend empfunden. Immer gröfser wird die Zahl der weiblichen Personen, welche im jugendlichen Alter — zuweilen noch schulpflichtig oder eben aus der Schule entlassen — der Gewerbsunzucht verfallen. Aus sanitätspolizeilichen Gründen werden Jugendliche unter 16 Jahren unter sittenpolizeiliche Kontrolle gestellt und die jetzige Gesetzgebung bietet keine Handhabe, sie dem unsittlichen Leben eher zu entziehen, als bis sie soweit gesunken sind, dafs sie auf Grund des § 361 Nr. 6

und dementsprechend zu handeln. Der vorliegende Gesetzentwurf weifs leider die vollen Konsequenzen aus diesen Erfahrungen noch nicht zu ziehen. (Vergl. Monroe, Über die Behandlung der Verbrecher. Kinderfehler 1898, S. 19 ff.; Grofsmann, Wie wird ein Kind zum Verbrecher? Kinderfehler 1898, S. 130 ff.; Yearbooks of the New-York State Reformatory. Kinderfehler 1898, S. 192.) Die Begründung macht jedoch erfreuliche Zugeständnisse.



und § 362 Abs. 2 Str.-G.-B. der korrektonellen Nachhaft überwiesen werden können. Aber auch damit ist wenig gewonnen. Die Dauer des Aufenthaltes im Korrektonshause ist in der Regel zu kurz, um erziehlich wirken zu können. Nun zeigt aber die Erfahrung, daß ein großer Teil der Prostituierten, wenn nicht der größte, vor dem 18. Lebensjahre der Gewerbsunzucht verfällt.<sup>1)</sup>

Wie sehr auch auf diesem Gebiete die strafrechtlichen Maßnahmen den Erfolg versagen, ergibt sich aus der Statistik der preussischen Korrektonshäuser. Im Jahre 1898/99 wurden 1192 weibliche Personen in die Korrektonshäuser eingeliefert, davon 910 wegen Gewerbsunzucht; aber auch die übrigen wegen Bettelns, Landstreichens, Obdachlosigkeit Überwiesenen sind fast ausnahmslos an der Gewerbsunzucht beteiligt. Unter den Eingelieferten waren 221 oder 19% Minderjährige, davon 54 im Alter unter 18 Jahren. Von den Eingelieferten hatten 296 oder 25% vor dem 18. Lebensjahre Freiheitsstrafen verbüßt.

Diese schweren sittlichen und sozialen Schäden unseres Volkslebens zu bekämpfen, sind in erster Linie Kirche und Schule geeignet und berufen. Der religiösen Einwirkung wird es insbesondere vielfach gelingen, die Verirrten wieder auf den Weg des Rechts zurückzuführen. Daneben ist es aber oft unabweisbar, die Jugendlichen aus der verderblichen Umgebung, in der sie sich befinden, herauszureißen, oder gegen die ihnen innewohnenden verbrecherischen Neigungen anzukämpfen, indem man die Jugendlichen einer geregelten und seelisch wie körperlich bessernd auf sie einwirkenden Erziehung unterwirft. Eine solche in ausreichendem Maße zu ermöglichen, muß als eine hohe Aufgabe des Staates und als ein Gebot erbarmender Menschenliebe wie der sozialen Fürsorge für die Zukunft unseres Volkes erachtet werden.“

Die Begründung legt nun dar, wie auf Grund der reichsgesetzlichen Bestimmungen

»fast sämtliche Bundesstaaten ihre bestehenden Zwangserziehungsgesetze geändert oder ergänzt, oder die Neuregelung der Zwangserziehung in Aussicht genommen haben. Daß auch für Preußen eine Neuregelung der Zwangserziehung notwendig ist, und daß sie auch über den Kreis der verbrecherischen, verwahrlosten Kinder ausgedehnt werden muß, kann nach dem oben angeführten einem Zweifel nicht unterliegen.

Bei der gesetzlichen Neuregelung der Zwangserziehung treten zunächst 3 Fragen in den Vordergrund.

- I. Wie weit ist der Kreis der Minderjährigen zu ziehen, die der Zwangserziehung unterworfen werden können.
- II. Wer soll der Träger der erweiterten Zwangserziehung sein.
- III. Wer soll die Mehrkosten der erweiterten Zwangserziehung tragen.

Wir wollen aus der Beantwortung dieser Fragen nur das hervorheben, was die Aufgabe unserer Zeitschrift berührt und die reinen Verwaltungsfragen (Kostenaufbringung etc.) übergehen.

Die Begründung meint:

»Die Zwangserziehung greift so tief in das Verhältnis des Minderjährigen zu seinen Eltern und seiner Familie ein, daß sie in vielen Fällen eine vollständige Lösung des Minderjährigen von der Familie zur Folge hat. Sie soll daher nur im

<sup>1)</sup> Die Folgerung sollte sein, daß man in der lex Heinze sich für die Hinaufrückung des Schutzalters bis zum 18. Jahre entschieden hätte. Wer war aber dagegen und damit für den Schutz der Verführer?!

äußersten Notfälle, wenn alle anderen dem Vormundschaftsrichter zu Gebote stehenden Mafsregeln versagen, zur Anwendung kommen.«

»Das Reichsgesetz legt aber den Landesregierungen die Befugnis bei: Die Zwangserziehung auch in den Fällen anzuordnen, wo ein schuldhaftes Verhalten der Eltern, oder eine mit Strafe bedrohte Handlung der Minderjährigen nicht vorliegt. Jedoch darf diese Mafsregel nur dann angeordnet werden, wenn sie zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens des Minderjährigen notwendig erscheint. Von dieser Befugnis des Art. 135 Gebrauch zu machen, ist im allgemeinen Interesse dringend geboten. Nur durch rechtzeitiges Einschreiten wird vielfach verhütet werden können, daß Jugendliche der gänzlichen Verwahrlosung und in weiterer Entwicklung dem Verbrechen verfallen.«

Die Altersgrenze, welche der Entwurf zieht, ist in Übereinstimmung mit dem Reichsrecht die der Minderjährigkeit.

»Nachdem nun durch das Bürgerliche Gesetzbuch die Zwangserziehung aus dem engen Rahmen der eigentlichen Erziehung heraus auf den breiteren Boden der vormundschaftlichen und sozialpolitischen Fürsorge für Minderjährige gestellt ist, haben bei der Neuregelung der Zwangserziehung einzelne Staaten, z. B. Braunschweig, Oldenburg, als obere Altersgrenze sowohl für die Anordnung als die Ausdehnung die vom Bürgerlichen Gesetzbuch [zugelassene der Minderjährigkeit angenommen; andere, z. B. Mecklenburg, Württemberg, haben als Grenze für die Anordnung das 16., wieder andere, z. B. Hessen und Elsaß-Lothringen, das 18. Lebensjahr festgesetzt; alle aber lassen die Ausdehnung der Zwangserziehung bis zum Alter der Volljährigkeit zu.

Der vorliegende Gesetzentwurf hat als obere Altersgrenze für die Anordnung das 18. Lebensjahr und für die Ausdehnung das Alter der Volljährigkeit angenommen und zwar aus folgenden Gründen. Die Gefahr der Verwahrlosung tritt für die Jugendlichen nicht nur im schulpflichtigen Alter ein, sondern in fast noch höherem Mafse in den Jahren nach Entlassung aus der Schule, wo sie, freiwillig oder unfreiwillig vom Elternhause losgelöst, selbständig ihren Weg zu gehen versuchen. Es ist von höchster Bedeutung, den Zeitraum, innerhalb dessen das Eingreifen zur Verhütung der Verwahrlosung gestattet ist, gerade auf diese Zeit auszudehnen. Andererseits muß aber die Grenze für das Eingreifen derart festgesetzt werden, daß der Zeitraum vom Beginne der Zwangserziehung bis zu ihrem gesetzlichen Ende ausreicht, um den Erfolg der Mafsregel zu sichern. Wird die Zwangserziehung kurz vor vollendetem 18. Lebensjahre angeordnet, so bleiben für ihre Durchführung bis zum Ende der Minderjährigkeit immer noch 3 Jahre, ein Zeitraum, der erforderlich ist, aber auch ausreicht, um den Erfolg sicher zu stellen.«

Der Entwurf regelt nur die Zwangserziehung auf öffentliche Kosten. Die Begründung erkennt aber an:

»Die freiwillige, namentlich auch kirchliche Liebeshätigkeit hat in Preußen auf dem Gebiete der Fürsorge für die gefährdete, verlassene und verwahrloste Jugend eine sehr umfassende Wirksamkeit entfaltet. Nach den angestellten Ermittlungen waren am 1. Oktober 1898 in Preußen vorhanden 678 Erziehungsanstalten für verwaiste, verlassene, verwahrloste Kinder, die die freiwillige Liebeshätigkeit gegründet hat und unterhält. Das Vermögen derselben an Grundbesitz und Kapital beträgt fast 100 Millionen, die jährliche Ausgabe mehr als 11 Millionen. In den Anstalten ist Raum für 40 626 Zöglinge, während nur 30 722 darin untergebracht sind. Daneben bestehen noch zahlreiche Erziehungsvereine, welche gefährdete und verlassene Kinder in geeigneten Familien unterbringen und die dafür erforderlichen Mittel ganz oder

zum Teil beschaffen. Es wird die Sache der Vormundschaftsgerichte sein, die Mitwirkung dieser freiwilligen Liebeshätigkeit bei der Fürsorge für die gefährdete Jugend in weiterem Umfange als bisher in Anspruch zu nehmen. Die Befugnis dazu ist durch die §§ 1666 und 1838 des Bürgerlichen Gesetzbuches gegeben, zugleich aber auch die Möglichkeit, die Arbeit der freien Liebeshätigkeit wesentlich zu erleichtern und zu fördern. Das Haupthindernis für die gedeihliche Wirksamkeit dieser Anstalten und Vereine bestand darin, daß der Eintritt und das Verbleiben der Kinder in den Anstalten und Familien an die Zustimmung der Eltern gebunden sind. Thörichte und gewinnsüchtige Eltern weigern sich, ihre Kinder diesen Anstalten anzuvertrauen, oder lassen sich die unentgeltliche Erziehung gefallen, solange die Kinder nicht erwerbsfähig sind. Sobald jedoch Aussicht vorhanden ist, aus der Arbeit der Kinder Gewinn zu ziehen, werden sie zurückgenommen, auch wenn die Erziehung noch unvollendet ist und die ungünstigen Lebensverhältnisse, in welche die Kinder eintreten, die Erfolge der Erziehungsarbeit vernichten. Hier kann der Vormundschaftsrichter in all den Fällen einschreiten, wo das leibliche und geistige Wohl der Kinder durch die Art der Ausübung der elterlichen oder vormundschaftlichen Gewalt gefährdet ist.

In diese freie Liebeshätigkeit durch gesetzgeberische Maßnahmen einzugreifen könnte ihre Arbeit nur stören und ihre Weiterentwicklung hindern. Es ist aber sozialpolitisch von höchster Bedeutung, daß die Fürsorge für die gefährdete und verwahrloste Jugend in weitestem Umfange durch die freie Liebeshätigkeit ausgeübt wird und die öffentliche Fürsorge nur da eintritt, wo die erstere versagt.

Die Zahl der Zwangszöglinge würde sich nach den Erfahrungen in Baden, Hessen, Elsaß-Lothringen in Preußen nach Inkrafttreten des Gesetzes etwa verdoppeln. Gegenwärtig beträgt sie für 31 585 123 Einwohner 10 687 oder 3,4 auf je 10 000 Einwohner.

Interessant ist es endlich, welche Stellung der Entwurf zu der alten Streitfrage, ob Familien- oder Anstaltserziehung für die Verwahrlosten zweckmäßiger sei, einnimmt.

»Der Streit kann jetzt als dahin ausgetragen angesehen werden, daß weder eine prinzipielle Entscheidung für die eine oder andere Maßregel, noch gesetzliche Vorschriften über die Anwendung derselben getroffen werden können. Es muß vielmehr von Fall zu Fall, je nach der Eigenart des Zöglings, der Art und den Ursachen seiner Verwahrlosung und nach der Möglichkeit, geeignete Familien zu finden, Entscheidung getroffen werden. Die Praxis wird sich so gestalten, daß jüngere, nur leicht verwahrloste Kinder von Anfang an der Familienerziehung überwiesen werden; erweist diese Maßregel sich als unzulässig, so muß Anstaltserziehung an die Stelle der Familienerziehung treten. Zöglinge, die nicht mehr im schulpflichtigen Alter stehen, oder Zöglinge, deren sittliche Verwahrlosung weiter vorgeschritten ist, werden zunächst in einer Anstalt unterzubringen sein, um hier einen körperlichen und moralischen Reinigungsprozeß durchzumachen. Sobald dieser beendet ist, sind sie in Familien, unter Aufsicht des Anstaltsvorstehers unterzubringen, die schulpflichtigen in Pflege, die schulentlassenen als Lehrlinge und Dienstboten. Führen sie sich schlecht, oder erweist die Familie sich als ungeeignet, so sind sie in die Anstalt zurückzunehmen, um nach einiger Zeit einen erneuten Versuch mit der Familienerziehung zu machen. Das Ergebnis muß sein, daß der weitaus größte Teil der Zöglinge in Familienerziehung, in der Lehre, im Dienste unter sorgfältig geordneter Aufsicht sich befindet.«

Soweit die Begründung.

Da Preußen auf dem Gebiete des Erziehungswesens zwar nicht immer, und so auch nicht in diesem Falle, der bahnbrechende und vorangehende Staat ist, so ist er doch der tonangebende, und die Staaten, welche ihre Zwangserziehungsgesetze noch nicht revidiert haben, werden sie ohne Frage an der Hand des preussischen Gesetzes mit der Zeit verbessern. Der Entwurf gewinnt dadurch noch eine allgemeinere Bedeutung. Treten wir ihm darum prüfend näher.

(Schluß folgt.)

## 2. Gerrit W.,

ein psychopathisch minderwertiger Knabe der öffentlichen Schule.

Von A. J. Schreuder, Schuldirektor im Haag in Holland.

Durch nachfolgende Zeilen hoffe ich einen praktischen Beitrag zu der Kenntnis der pädagogischen Pathologie oder der Lehre von den Kinderfehlern zu liefern. Es ist die Charakteristik einer meiner Schüler, der zu jener Gruppe abnormer Kinder gerechnet werden muß, welche Dr. Koch, Direktor der Staatsirrenanstalt zu Zwiefalten, zuerst psychopathisch Minderwertige genannt hat.

Die Voraussetzung, auf welche unsere Methode, Bücher und Lehrpläne sich gründen, daß wir nämlich in unseren Klassen ausschließlicly uns zu beschäftigen haben mit normalen Kindern, wird leider durch die Erfahrung Lügen gestraft. Es ist das dieselbe falsche Voraussetzung, die unser psychologisches und pädagogisches Studium sich auf die Sphäre des normalen, geistig und körperlich gesunden Kindes beschränken läßt. Auch ist die Anzahl der mehr oder weniger abnormen Kinder viel größer, als man gewöhnlich meint, weil man nur die groben, stark abweichenden Formen unterscheidet und die geringeren übersieht. Dadurch, daß man diese leichteren Formen der Minderwertigkeit nicht als solche erkennt, werden eine Anzahl Kinder zu den trügen und unwilligen gerechnet, die eigentlich nicht dazu gehören. Daraus erwächst den Kindern selber viel Leid, insofern sie durch dieses Mißverständnis erstens verkannt und zweitens unzweckmäßig erzogen werden. Auch Lehrer und Eltern haben davon Verdruß, insofern sie ihre Bemühungen mißlingen sehen, sich abquälen, oft ratlos dastehen und manchmal die Sache schließlich aufgeben.

Keineswegs sollen alle Kinderfehler krankhaften Abweichungen zugeschrieben werden. Auch im gesunden Kinderherzen steckt viel Böses. Aber es gilt sorgfältig zu unterscheiden zwischen demjenigen, was wohl und demjenigen, was nicht pathologisch ist.

So giebt es dreierlei Formen der Lüge<sup>1)</sup>, die bösertige, vorsätzliche Lüge, die Gewohnheitslüge und die pathologische Lüge. Letztere kann ihren Grund haben in einem intellektuellen Fehler und ist dann entweder die Äußerung einer nicht gehörig in Schranken gehaltenen Phantasie, oder sogar einer Verwechslung der Wirklichkeit und der Einbildung; auch kann das Lügen aus einem Willensdefekt entstehen und nimmt dann den Charakter einer Neigung oder eines Hanges zum Lügen an. Es ist klar, daß folgenschwere Irrtümer begangen werden können, wenn der

<sup>1)</sup> Wegen Raummangel im nächsten Hefte, aber gleichzeitig in diesen Tagen schon als besondere Schrift. Tr.

<sup>2)</sup> Vergl. den Artikel: »Lüge« von Trüper in Reins Encyl. Handbuch der Pädagogik.

Erzieher diese Unterschiede nicht kennt. So ist, um ein anderes Beispiel zu nennen, die Unruhe des einen Kindes eine Folge des natürlichen Bewegungstriebes eines durch und durch gesunden Körpers, bei einem anderen Kinde dagegen die einer neuropathischen Disposition. Daß Kleptomanie sich schon im Kindesalter zeigt, ist bekannt; es wurde sogar schon bei einem vierjährigen Kinde Kleptomanie konstatiert.<sup>1)</sup> Es muß also genau unterschieden werden zwischen Unart und Krankhaftigkeit.<sup>2)</sup> Oft zeigen sich in letzterem Falle auch körperliche Abweichungen an Schädel, Augen und Ohren und andere von größerer oder geringerer Bedeutung, die zur Erkenntnis des wahren Zustandes wichtige Fingerzeige sein können.

Es kommt nur sehr zweckmäßig vor, daß derjenige, der über diesen Gegenstand etwas zu sagen hat, seine Betrachtungen an einen konkreten Fall anknüpft. Hier fehlt es noch sehr an ausführlichen Monographien.<sup>3)</sup>

Ohne jedoch eine Biographie meines kleinen Freundes geben zu wollen, will ich versuchen, den Krankheitsfall so deutlich wie möglich zu demonstrieren. Absichtlich habe ich diesen Jungen zur Behandlung ausgesucht, weil erstens sein Fall — Unruhe — viel vorkommt in verschiedenem Grade und auch weil er so auf den ersten Blick nicht als ein pathologischer angesehen wird. Weil ich die Überzeugung wecken will, daß unter der gewöhnlichen Schülermasse so viele sind, die ein besonderes Studium und eine absichtliche Behandlung erfordern, so ist es am besten, ich nehme keinen Fall, bei dem man gleich das Abnorme erkennt. Darum nehme ich nicht C. Br., einen aufgeblähten Jungen mit Gesichtszucken (tics) und Anlage zum Veitstanz; nicht C. V., foetus und böseartig; nicht W. B., ein stark entarteter Knabe, ein Lombroso-Typus, lügenhaft; nicht C. B., einziges Kind einer während der Schwangerschaft schon in vorgeschrittenem Stadium der Schwindsucht sich befindenden Mutter, zart; nicht H. H., das Kind eines Trinkers, mit starrem, ältlichem Gesicht, Onanist, zerstreut und schläfrig; nicht F. Br., ein Beispiel von »moral insanity«, gemeiner Junge, lügen, Streiche machen, stehlen. — Alles Kinder aus meiner Klasse von kaum vierzig Schülern. Die Wahl fiel auf Gerrit W., einen netten, lebhaften Jungen mit einem guten Herzen, in manchen Sachen etwas zurück, manchmal schlau, aber — er macht dem Lehrer viel zu schaffen.

Wir betrachten: 1. Den heutigen Zustand, 2. Die Ursachen dieses Zustandes, 3. Die Mittel zur Verbesserung oder zur Vorbeugung von etwas Schlimmerem.

Wir werden im Anschluß an den konkreten Fall dabei öfter Gelegenheit finden zu Bemerkungen allgemeiner Art.

#### I. Charakteristik des gegenwärtigen Zustandes.

Gerrit W. ist ein zart gebautes Kerlchen von 10 Jahren, 1,25 m groß, mit beweglichem Gesicht, gespannter Haut, kurzem Haar mit einer Locke vorne, die meistens über seine Stirne hängt.

<sup>1)</sup> Die Kinderfehler 1897, 1. Heft, S. 24. In dem dritten Hefte desselben Jahrganges findet man einen interessanten Fall bei einem 11jährigen Mädchen beschrieben.

<sup>2)</sup> Hierfür verweisen wir an erster Stelle auf die ausgezeichnete Abhandlung des Leipziger Professors Ludwig Strümpell: »Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Eltern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte.« Leipzig 1892.

Zusatz der Red.: Inzwischen ist die 3. Aufl. erschienen. Wir werden in nächsten Hefte dieselbe in einem besonderen Artikel besprechen, möchten dieselbe unseren Lesern aber schon jetzt zum fleißigen Studium empfehlen.

<sup>3)</sup> Beachtenswert ist das Büchlein von Siebert: »Problematische Kindesnaturen«, Kreuznach und Leipzig, 1889.

Es ist morgens vor der Schule, die Kinder kommen herein und fangen wie gewöhnlich ein wenig an zu zeichnen. Ich sitze am Tische vor der Klasse. Da kommt Gerrit herein, gerade auf mich zu. »Herr Lehrer, ich habe einen Griffel.« (Den vorigen Mittag hatte er keinen gehabt und dafür gelinde Schelte bekommen.) Er lehnt sich einen Augenblick mit beiden Armen auf das Tischchen und sagt dann: »Herr Lehrer, wir haben ein Hündchen. Pluto heißt er.« Zwei Sekunden Pause. »Herr Lehrer, können Sie aber gut radfahren.« Gleich darauf summt er einen Gassenhauer auf das Radfahren und wiederholt dann immer das letzte Wort. Unterlassen ist er in fortwährender Bewegung.

Jetzt greift er in seine Taschen, holt ein Stückchen roten Pastell hervor, setzt sich, nimmt seine Schiefertafel, fängt an mit dem Pastell zu zeichnen, nimmt jedoch gleich wieder seinen Griffel, und summt unterdessen: »O, dierbaar plekje grond.«<sup>1)</sup> Es dauert kaum 10 Sekunden, so kommt er wieder zu mir. Er sitzt auf der vordersten Reihe, gerade beim Tischchen, wegen seiner Augen, (er ist kurzsichtig.) »Herr Lehrer, ein belgischer Cent?<sup>2)</sup>, wollen Sie den haben? Der Vater hat mir erlaubt, ihn zu verschenken. Da liegt er.« Und gleich darauf zu einem anderen Jungen: »Rühre ihn nicht an, hörst du! Gold!«

Fort ist er. Zwei Bänke weiter sieht er sich eben um. Sitzt wieder auf seinem Platz. Nimmt den Griffel in die Hand. Sieht sich um. Zeichnet wieder. Wenn er zwei Striche gemacht hat, streift er den Ärmel in die Höhe, zeigt seinem Nachbar etwas auf seinem Arm und schlägt mit seinem Griffel darauf. Dann greift er in die Tasche, nimmt seinen Griffel und fängt an zu zeichnen, nimmt dann den Pastell wieder aus dem Schränkchen. Er summt unterdessen den Anfang der zweiten Stimme von »O dierbaar plekje grond. Do-la-fa...« und dann auf einmal mit heiserer Stimme »fa-fa-fa...«

Sein Nachbar an der Übereite des Ganges, der die Bänke scheidet, lacht (er hat ein komisches Kerlchen auf seine Schiefertafel gezeichnet). Gleich ist Gerrit dabei. Ehe er noch genau hingesehen hat: »Wer ist das? O jee-ee-ee! Das will ich auch zeichnen.« Sieht noch einmal hin. Lacht. »Ein Polizeidiener, der einen Jungen beim Kragen faßt.« Lacht wieder, setzt sich und summt vor sich hin.

Einen Augenblick darauf schieft er auf mich zu, mit der Schiefertafel in der Hand. »Sehen Sie mal her, Herr Lehrer, da habe ich den Polizeidiener schon.« Geht wieder an die Arbeit und summt wie soeben: »do-la-fa-sol-la-si«. Da steht er wieder, und brummt vor sich hin, auf die Schiefertafel sehend: »ein halber Polizeidiener, ein halber Polizeidiener. Ja, gewiß!« Sitzt wieder, steht gleich wieder beim Nachbar Jaap, sieht zu, wie der die Zeichnung fortgesetzt hat, schwatzt und summt, guckt nach dem Jungen, der hinter Jaap sitzt, sieht da eine kleine Pistole im Schränkchen liegen und erwischt sie, sie wird ihm jedoch abgenommen und jetzt besieht er sie so ein paar Sekunden. Setzt sich wieder, steht... »ein ganzer Polizeidiener«, sitzt, steht.

Mit strahlenden Augen kommt er zu mir und zeigt mir seine Zeichnung. »Ein roter Polizeidiener!« Die Augenbrauen emporgezogen, den Mund mit den dünnen, trocknen Lippen breit und straff gespannt, alles infolge des Lachens. Gleich schieft er wieder in seine Bank, schiebt auf seinem Platz hin und her, »ein roter Polizeidiener.« Macht das Männchen fertig... »Es ist Haseberg (der in der Nachbarschaft allgemein bekannte Polizeikommissar). Zu seinem Nachbar aus derselben Bank, der neugierig herbeikommt und sich auf ihn lehnt: »Geh doch!« pfeift, springt auf,

<sup>1)</sup> Der Anfang eines niederländischen Volksliedes.

<sup>2)</sup> Ein 2 Centimes-Stück, in Belgien in Umlauf.

kommt mit seiner Schiefertafel zu mir und aufs neue strahlend: »Herr Lehrer, es ist Haseberg mit dem Schmerbauch« (eine der auffallendsten Eigenschaften des Kommissars ist seine Wohlbeleibtheit.) Zu einem der anderen Knaben: »Ja, ja, du darfst nicht darüber lachen, hörst du!«

Jetzt läßt er seine eigene Zeichnung wieder im Stich und guckt nach Jaap, der indessen weiter an dem Bilde gearbeitet hat. »Hat er das Kind hingeworfen? (nämlich den Jungen, den der Polizeidiener am Kragen faßt). O je, o je! jetzt bekommt er Schläge!« Sitzt wieder. Kommt einen Augenblick darauf mit den Händen in den Taschen lachend aus der Bank. »Chi, chi. . ., ich muß Jaap etwas erzählen.« Zeigt Jaap seine Schiefertafel, kichernd: »eine Wurst an seiner Nase!« Schallendes Gelächter. . . . eine rote Wurst! Jungens, habt ihr wohl einmal eine rote Wurst gesehen?« Zu Jaap: »Willst du dem Jungen, der da liegt, auch eine rote Wurst geben?«

Da wird geschellt. Ich stehe auf und klopfe an den Tisch, zum Zeichen des Anfangs. Die Klasse setzt sich gerade, Gerrit auch. »O, mein Auge!« Faßt seine Nase an und bringt dann wieder die Hände in der vorgeschriebenen Haltung an den Tischrand. Er dreht den Kopf um und wird der oben erwähnten »Pistole« wieder ansichtig. »Pistole, Pistole« sagt er leise vor sich hin »Pistole, Pistole.« Sieht mich wieder an, einen Augenblick, reckt die Arme über dem Kopfe aus und gähnt sehr gedämpft: »O je, je, je!«

Siehe da eine Probe von Gerrits Manieren. Dies alles fand statt in einer Zeit von vielleicht sechs, sieben Minuten. Diese Beschreibung ist für jeden Lehrer genügend, um sich den Jungen vorzustellen in seinem unruhigen, wechselvollen Treiben. Wir kennen den Typus alle.

In der Lehre der Kinderfehler heißt Gerrits Fall Unruhe, und die in allerlei Variationen wiederkehrenden Symptome bilden eine Krankheitserscheinung für sich. Wir wollen diese Erscheinung in großen Zügen skizzieren.

Die auffallendsten Eigenschaften sind »Bewegungsdrang« und »Ideenflucht.«

1. Der Bewegungsdrang ist deutlich pathologisch, darum, weil in all den Fällen, in welchen ein normales Kind keine oder wenig Bewegungen macht, der Unruhe stets in Bewegung ist. Gerrit geht nie mit ruhigen Schritt nach dem Wasserkrahn oder nach der Tafel, immer hüpfend oder auf den Zehen drehend. Das Verschieben der Schiefertafel beim Zeichnen, das Aufnehmen von Griffel oder Bleistift aus dem Schränkchen, alles thut er mit übertriebener Bewegung. Nie kommt er Schritt für Schritt das Treppchen hinunter, wenn er vor der Tafel gewesen ist, sondern er springt immer herab. Das Unzweckmäßige kennzeichnet viele seiner Handlungen.

Nicht nur unzweckmäßig sondern auch unmotiviert sind die Bewegungen oft. So runzelt Gerrit oft die Stirne und zieht die Augenbraunen empor. Während der Arbeit klopft er fortwährend mit dem Lineal auf die flache Hand oder auf den Tischrand, alles, ohne dabei zu denken. Wenn er eben hinausgegangen ist und er kommt zurück, geht er zwei Bänke an seinem Platz vorbei und setzt sich dann erst hin. Dies geschieht nicht, wie man vielleicht denken sollte, um zu scherzen und die Aufmerksamkeit der andern Kinder zu erregen, sondern ist nichts anderes als eine Äußerung unmotivierten Bewegungsdranges.

Während des Sprechens macht er Gebärden mit Händen und Armen, zwinkt mit den Augen, und verzieht das Gesicht auf allerlei Weise. Ab und zu steckt er die Zunge zwischen die Zähne und beißt dann bisweilen darauf.

Die Sprachbewegungen sind schnell, manchmal zu schnell, so daß sie nicht gleichen Schritt halten mit dem Gedankengang, dann stockt er, wiederholt ein

Wort vier, fünfmal, oder füllt die Lücke aus mit e-e-e-e oder anderen Lauten. Aber die Bewegung der Sprachorgane bleibt ununterbrochen. Eigentliche Sprachfehler kommen nicht vor. Nur leidet durch sein Jagen die scharfe Artikulation. Beim Lesen zeigt sich dasselbe: er liest immer eilig, und wenn die Augen der Zunge nicht folgen können, dann stockt oder wiederholt er.

Charakteristisch ist auch das Laute in seinem Betragen. Das Sprechen, Lesen und Singen ist unter normalen Umständen stets laut, sein Lachen ist ausgelassen und durchläuft alle Stadien vom leisen Gekicher bis zum schallenden Gelächter. Oft summt er still vor sich hin. Während der Arbeit plötzlich aufzuspringen, mit dem Arme hin und her zu schwenken und zu rufen: »Herr Lehrer!« ist etwas ganz gewöhnliches. Kurz, er liebt den Lärm. Als seine Schwester heiratete, war er entzückt über die türkische Trommel, die die Festfreude erhöht hatte.

Auch kommen nachahmende Bewegungen vor, obwohl nicht oft; manchmal haben sie den Charakter unwillkürlicher Nachahmungen, wie man sie antrifft bei Personen, welche an Epilepsie und Veitstanz leiden und in geringerem Maße bei der viel öfter vorkommenden »Echolalie«. Sehr beliebt ist die Nachahmung von Musikinstrumenten; mit Gebärden und Stimme thut er, ob er auf der Flöte, der Trompete, der Harmonika, der türkischen Trommel spiele. Eine Gruppe Mädchen sitzt und singt ehe die Schule anfängt, Gerrit kommt herein, springt auf das Treppchen und ahmt den Lehrer nach, wie er den Takt schlägt. Eine halbfertige Zeichnung läßt er im Stich, um einem Einfall seines Nachbarn nachzufolgen. Auf dem Spielplatz muß man Gerrit sehen! Ein bestimmtes Spiel spielt er nicht, dazu ist er zu unruhig. Jetzt spielt er hier mit, dann da. Die Mädchen unterhalten sich damit, daß sie Schule spielen und Lieder singen. Gerrit schlägt den Takt mit übertriebenen Bewegungen des ganzen Körpers. Die Mädchen marschieren, Gerrit geht hinterher und parodiert ihren Gang.

Eine andere Äußerung dieses Bewegungsdranges ist das ausdrucksvolle Gesicht; Freude und Leid, Begierde und Enttäuschung leben auf der beweglichen kleinen Schnauze, in all ihren Schattierungen. Plötzlich ist oft die Veränderung in den Zügen. Und wie sein Gesicht aussieht, so ist er in dem Augenblick: es absichtlich in gewisse Falten zu ziehen, oder auch nur seine Gefühle zu verbergen, dazu ist der Wille der motorischen Nerven nicht genug Herr. Daher kommt es auch, daß Gerrit nicht nur den Eindruck macht, offenherzig zu sein, sondern es auch wirklich ist.

Die Bewegungen der Gesichtsmuskeln sind reine Reflexbewegungen. Diesen Charakter nehmen bei Gerrit zahllose Bewegungen an, die bei normalen Kindern willkürlich sind. Die abnorm schnelle Umwandlung eines sensorischen Reizes in einen motorischen Nervenreiz ruft dann eine Reaktionsbewegung zum Vorschein, ehe noch der Wille entstanden ist. Was bei gewöhnlichen Kindern »Handlungen« sind, bleiben bei Gerrit nur automatische Verrichtungen oder eine noch tiefere Stufe, nur Reflexe. Es fällt ein Stückchen Kreide vor der Klasse, gleich springt Gerrit aus der Bank. Andere Kinder warten einen Wink ab, es aufzuheben, er nicht. Er kann einfach keinen Widerstand leisten; eigentlich ist gar nicht von Widerstand die Rede, da die Bewegung schon ausgeführt ist, ehe er sich dessen bewußt ist. Das Bewußtsein kommt manchmal mitten in der Bewegung; dann hält er ein und sieht mich erschrocken an.

Jetzt brechen wir die Erörterungen über die Bewegungserscheinungen ab und wollen die charakteristischste Äußerung von des Knaben intellektuellem Leben, die Ideenflucht, einer näheren Betrachtung unterziehen.

2. Ideenflucht. (Intellektuelles Leben.) Aus obiger Beschreibung erkennt



man aufs deutlichste eine abnorm gesteigerte Association; auch die Apperception ist bedeutend gesteigert. Die Vorstellungen folgen sich schnell, werden in abgebrochenen Sätzen und kurzen Ausrufen in Worte gebracht und mit Lebhaftigkeit vorgetragen. Der Gedankengang nimmt die überraschendsten Wendungen. Kürzlich war sein Großvater gestorben. »Herr Lehrer, mein Großvater ist tot«, und gleich darauf: »Herr Lehrer, darf ich die Lineale herumgeben? Ja, Herr Lehrer?« Oft ist der Zusammenhang vollkommen unerforschlich. So springt er eines Morgens, nachdem er einen Tag versäumt hat, wegen Mangel an Schuhwerk ins Schulzimmer mit der frohen Kunde: »Herr Lehrer, ich habe schon etwas an den Füßen, Holzschuhe! Darf ich ein wenig Wasser trinken?« Auf dem Wege nach der Wasserkanne vergiftet er sein Vorhaben und springt mit einem krummen Sprung nach einem Bilde. Einen Augenblick später ist er wieder bei mir: »Herr Lehrer, ich habe gestern den Schnellläufer gesehen, er sprang.... Herr Lehrer, darf ich Würmer suchen?«<sup>1)</sup> Ja, Herr Lehrer? Herr Lehrer? Darf ich?... Herr Lehrer, sehen Sie mal, was ich für reine Hände habe... Herr Lehrer, der Spaan hat mich immerzu geschlagen... O je, sehen Sie mal dahin, ein Kreis auf dem Tische... Herr Lehrer, dort haben sie sich gerauft...«

Er gerät fortwährend vom hundertsten ins tausendste. Sein Reden ist immer oberflächlich. Das Nachdenken dauert kurz. Es ist unmöglich, beim Klassenunterricht fortwährend seine Aufmerksamkeit zu fesseln. Wenn er aufpaßt, giebt er gute Antworten. Beim Kopfrechnen z. B. ist er schnell fertig, wenn ich ihn vor der Aufgabe zur Aufmerksamkeit ansporne und ihn während des Aussprechens derselben ansehe. Ein Schema eines Lesestückchens wiedergeben, auch wenn das Stück zergliedert ist, kann er nicht. Episoden daraus in lebhaften Farben wiedergeben, um so besser. Gleichgiltig ist er nie, stets voller Interesse, aber dieses ist sehr flüchtig und unbeständig. Es sind oft nur Kleinigkeiten, die ihn zerstreuen. Einen Augenblick ist er aufmerksam, gleich darauf zählt er halb laut die Schnürlöcher meiner Stiefel. Während der schriftlichen Arbeit dagegen kann er ganz gefesselt sein. Dann ist er ganz eingeschlossen in den Gedankenkreis des Gegenstandes und von demjenigen, was außer demselben vorfällt, dringt nichts zu ihm durch. Auch während des Lesens und Erzählens kann seine ganze Aufmerksamkeit in Anspruch genommen sein. Er hängt an meinen Lippen und fortwährend entfahren ihm Ausrufe wie z. B.: »Herr Je, ist das ein Duckmäuser!« welche sein gespanntes Mitleben bezeugen.

Dieselbe Abwechslung scharfer Aufmerksamkeit und großer Zerstretheit und leichter Ermüdbarkeit, von Trüper das Kennzeichen reizbarer Schwäche genannt,<sup>2)</sup> zeigt sich auf dem ganzen Gebiete sinnlicher Wahrnehmung. Er hat einen scharfen Geruch und Geschmack. Wenn seine Mutter morgens Thee macht, riecht er es im Bett. Für Hautreize ist er sehr empfänglich. Sein Gesicht ist nicht scharf; dieses findet seine Ursache in einer immer wiederkehrenden Entzündung der Hornhaut. Auch hört Gerrit ab und zu nicht scharf. Ich schrieb dies der oben genannten Zerstretheit zu, also einer rein psychologischen Ursache; doch als seine Mutter sagte, der Junge sei etwas schwerhörig, habe ich es näher untersucht. Da stellte sich heraus, daß er in Gehörschärfe ein wenig hinter dem Durchschnitt zurückblieb, so daß er thatsächlich etwas schwerhörig ist. Dessenungeachtet ist Gerrit über das Normale musikalisch gebildet. Singen und Pfeifen thut er den ganzen Tag, und er spielt ganz hübsch Occarino.

<sup>1)</sup> Nämlich im Schulgarten für das Aquarium und das Terrarium.

<sup>2)</sup> J. Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter, Gütersloh 1893, Seite 10.

Farben- und Formvorstellungen sind dagegen sehr mangelhaft, besonders letztere. Beim Zeichnen regelmäßiger Figuren zeigt er sich sehr ungeschickt. Bei dem freien Zeichnen unterscheidet sich seine Arbeit durch lebhaftere Conception neben sehr mangelhafter Ausführung. Auch das Schreiben ist schlecht.

Durch die Flüchtigkeit der Beobachtung sind die Vorstellungen nicht scharf begrenzt und überdies nicht im richtigen Verhältnis stehend, Nebensachen nehmen einen viel größeren Platz ein, als ihnen zukommt. Die Begriffsbildung ist dadurch erschwert, daß die konkreten Vorstellungen sich schwerer zu Begriffen abstrahieren lassen.

Eine zusammenhängende Gruppe von Vorstellungen zu übersehen, Struktur in sein Wissen zu bringen, ist für Gerrit sehr schwer, da er von einem Augenblick zum andern ganz und gar in der sich ihm aufräugenden Wirklichkeit lebt.

Das mechanische Gedächtnis, besonders wenn dies beruht auf den Sprachbewegungen, ist über das Normale. Er zieht denn auch die motorische Lernmethode der sensorischen vor, daher kommt es auch, daß er während des Zählens so gerne »brummt.«

Sein Schlaf ist unruhig, er träumt viel und oft laut. Auf die Traumercheinungen kommen wir noch bei der Besprechung des Gefühlslebens zurück.

3. Gefühlsleben. Die mitgeteilten Proben von Gerrits Art und Weise haben ihn schon als eine aufgeräumte Natur gezeichnet. Er ist fast durchweg in einer guten Laune, die Gefühlstöne seiner Empfindungen und Vorstellungen sind meistens positiv.

Fidel und zuthunlich, wie er ist, verzeiht er schnell. Ein Krakel wird bald wieder geschlichtet. Für Späße ist er immer zu finden, und das Gefühl für das Komische ist sehr stark bei ihm entwickelt. Kleinigkeiten, die andern Kindern höchstens ein Lächeln abnötigen, wecken bei ihm ein schallendes Gelächter.<sup>1)</sup> Für Belobung, kleine Belohnungen und Auszeichnungen ist er sehr empfindlich. Er ist so froh wie ein König, wenn er einmal die Bücher herumreichen darf. Und geht dieses an seiner Nase vorbei, so ist es ihm auch recht; wenn es ihm auch eine Enttäuschung bereitet, so ist dieselbe doch so schwach, daß sie nicht im stande ist, das Lustgefühl zu beeinträchtigen. Überdies überwindet er die Enttäuschung gleich, indem andere Vorstellungen, auch mit positivem Gefühlston, in seinem Bewußtsein die Vorstellung der nicht erlangten Sache verdrängen. Obgleich er alle Kinder ab und zu neckt, ist er doch mit allen gut Freund. Die anderen werden wohl einmal böse, wenn er sie zuviel mit seinen Späßen belästigt, aber sie bleiben es nicht, sie wissen wohl, mit wem sie zu thun haben. Ein starkes Lustgefühl entsteht bei ihm, wenn ich ihn über den Kopf und das Gesicht streichle. Diesem Gefühl giebt er sich bald ganz hin, wie eine Katze, die gestreichelt wird; ich vermute, daß dieses eigentümliche Gefühl, das manchen Menschen in hohem Grade eigen ist, sich dann durch den ganzen Körper verbreitet. Auch kennt er schon einiges sexuelles Gefühl; nicht daß Gerrit je unanständige Streiche macht, doch manchmal hat er verliebte Anwandlungen, die allerlei Anklagen verursachen gegen »den dummen Gerrit, »der mich immer küssen will.«

<sup>1)</sup> In dem oben mitgeteilten Beispiel (S. 124) wird seine Aufmerksamkeit erragt durch einen Kreis auf dem Tisch. Ein gewöhnliches Kind würde beim Anblick desselben höchstwahrscheinlich weder ein angenehmes noch ein unangenehmes Gefühl erfahren haben, höchstens ein geringes Lustgefühl; aber Gerrit ruft: »O je, sieh mal da, ein Kreis!« Von solch einem deutlich positiven Gefühlston ist diese einfache Wahrnehmung begleitet, welche sogar in leichtem Grade den Charakter der Exaltation annimmt.

Hartherzig ist er durchaus nicht; doch hat dies manchmal so den Anschein, wenn die Geschichte eines Hundes, den man mit Steinen wirft oder kleine Unfälle auf dem Spielplatze ihm Spafs machen. Von Schadenfreude ist hier durchaus nicht die Rede. Der Schmerz, den Tiere oder Kinder in solchem Falle erleiden, dringt nicht oder nur schwach zu seinem Bewußtsein durch, indem er ganz durch die äußeren Erscheinungen in Anspruch genommen wird: Geschrei, eigentümliche und starke Bewegungen und dergleichen, und diese reizen ihn durch ihren Gegensatz zu dem Gewöhnlichen — (nach Prof. Heymans das Kennzeichen des Komischen<sup>1)</sup>) — zu jener Beweglichkeit des Geistes, die sich in Lachen äußert; dieser Prozeß wird dadurch verschärft, daß Gerrit so wenig Widerstandskraft gegen Geistesreize besitzt. Wenn er also oft lacht, nicht über das Leiden anderer, sondern nur beim Anblick desselben, so ist er doch nicht ohne Mitgefühl. Ich habe noch nie gemerkt, daß er absichtlich ein Tier gequält hätte. Was Essen und Trinken angeht, ist er ein ausgesprochener Egoist. Als auf einer Schulreise Halt gemacht wurde und die mitgenommenen Erfrischungen zum Vorschein geholt werden durften, hatte Gerrit in einem Nu seinen Kuchen verzehrt und machte sich daran, von der Freigebigkeit der anderen zu profitieren. Diese Habsucht will alles, wovon augenblicklich zu genießen ist, doch — sehr bemerkenswert — keine Sachen, deren Wert nur in dem bleibenden Besitze liegt. An dem Beispiele, das wir am Anfang dieses Stückes gaben, sahen wir, wie er mir so freundlich seinen belgischen Cent anbot. Dieser Charakterzug steht sichtlich im Zusammenhang mit dem Flüchtigem und Oberflächlichen seines ganzen Wesens, das ihn verhindert, seinen Besitz lieb zu gewinnen.

Seine Mutter hat er sehr lieb; manchmal steht er früher auf, um ihr eine Tasse Thee ans Bett zu bringen und er hat mir errötend gestanden, daß er ihr jeden Abend einen Kufs giebt. Auch mich hat er sehr gern; wenn während derschriftlichen Arbeit unsere Augen sich begegnen, geschieht es wohl, daß Gerrit mir zunicke und »n Tag, Herr Lehrer!« sagt. Seinen Vater liebt er weniger, weil »der ihn immer schlägt, wenn er betrunken ist.« Einen Widerwillen hat er gegen niemand. Dazu brauchen unangenehme Eindrücke größere Dauerhaftigkeit, als in Gerrits Geist möglich ist. Schwarzblütig ist er jedenfalls nicht. Das Ereignis, daß sein Vater und seine Mutter sich gezankt hatten und daß die Mutter mit den Kindern zu ihrer verheirateten Tochter geflohen waren, nahm er nicht sehr ernst auf; im Gegenteil, er fand es außerordentlich spafsig, daß er bei seiner Schwester schlafen durfte.

Sein Pflichtgefühl steht auf ziemlich niedriger Stufe. Er weiß wohl, was er thun und lassen muß, aber er fühlt dieses nicht als Pflicht, er hat noch keine Ahnung von einem Sittengesetz unabhängig von und über dem Gesetzgeber. Wenn er thut, was er muß, so thut er dies entweder aus Gewohnheit oder weil mein Lob ihm angenehm und mein Tadel ihm unangenehm ist. Aber oft vergißt er seine Pflicht, weil andere Sachen ihn von einem Augenblick zum andern mehr in Anspruch nehmen. Doch nie wird er absichtlich gegen mein Gebot handeln, und heimlich Sachen thun, die er öffentlich lassen würde.

Sein größter ethischer Fehler ist, immer zu leugnen, wenn man ihn eines Vergehens zeihet. Zum Beispiel: ein Kind steht auf dem Treppchen bei der vordersten Bank, wo Gerrit sitzt und sagt: »Herr Lehrer, Gerrit stößt mit dem Fuß gegen das Treppchen.« »Nein, Herr Lehrer«, sagt Gerrit gleich. Aber ich kenne ihn schon und sehe überdies, daß er mit einer Bewegung des Schreckens den Fuß zurückzieht. Ein wenig scheu sieht er mich an. Aber wenn ich nachdrücklich frage:

<sup>1)</sup> Zeitschr. f. Psych. und Physiol. d. Sinnesorgane.

»Stiefest du nicht an das Treppchen?« dann gesteht er gleich seine Schuld ein und sagt mit emporgezogenen Augenbrauen und kopfnickend, leise und beschämt: »ja, Herr Lehrer.« Dieses Ableugnen folgt ungefähr automatisch auf jede Beschuldigung; zu Hause, wo auf jede Anklage und jeden Verdacht so leicht ein grobes Wort oder ein Puff folgt, hat er sich angewöhnt, die Verneinung unmittelbar zu ergreifen als Verteidigungsmittel. Dieses beweist auch die Thatsache, dafs er gleich seinen Fehler eingesteht, wenn er einen Augenblick Zeit gehabt hat, die Situation zur Klarheit zu bringen. Ich glaube denn auch, dafs seine Beschämtheit an erster Stelle oder ausschliesslich dem bewussten Fehltritt und nicht dem Lügen gilt. Und dafs diese abwehrende Verneinung wirklich einen reflektorischen Charakter erhalten hat, geht daraus hervor, dafs er sie auf die unbedeutendsten Beschuldigungen folgen läst, um so mehr, da ich ihn so gut als nie strafe, so dafs in der Schule eigentlich kein Grund dazu besteht. Das eigentümliche Kennzeichen der Reflexbewegungen ist, dafs sie, obgleich ursprünglich ausschliesslich zweckmäfsig, auch auf den Reiz folgen unter solchen Umständen, wo sie unzweckmäfsig, sogar schädlich sind. Die Therapie dieses Lügens liegt auf der Hand: Gegen-Gewöhnung.

Das Ich-Gefühl ist bei Gerrit stark entwickelt. Jeder Mensch teilt das Universum auf eine eigene Art in zwei Teile, ein Ich und Nicht-Ich, und alles, was mit diesem Ich in Beziehung tritt, weckt ein eigentümliches Gefühl, Lust oder Unlust. Bei manchen sind diese Empfindungen stark, bei anderen schwächer. Das tägliche Leben zeigt die Erscheinung in tausendfacher Schattierung; neben den Trotzigen die Sanftmütigen, neben den Hoffärtigen die Demütigen, neben den Eigenwilligen die Nachgiebigen, neben den Jähzornigen die Gleichmütigen, neben den Ehrgeizigen die Bescheidenen, neben den Freiheitliebenden die Dienenden. Eine Anzahl Menschenleben werden in ihren Thaten und Stimmungen fast ausschliesslich durch dieses Ich-Gefühl beherrscht. Im allgemeinen kann man sagen, je beschränkter die Wahrnehmungen sind, je kleiner die Objektivität ist, je gröfser ist das Ich-Gefühl. Sich selber als den Mittelpunkt des Universums zu betrachten und die Sachen und Menschen zu schätzen je nachdem sie uns angenehm oder unangenehm sind, das ist die Folge eines unbekämpften Ich-Gefühls. Je schärfer man erkennt, welche Stelle man dem Universum gegenüber einnimmt auf philosophischem, und Gott gegenüber auf ethisch-religiösem Gebiet, je besser man seine Unbedeutendheit einsieht, um so tiefer sinkt das Ich-Gefühl. Philosophische Erkenntnis und Schuldbewusstsein aber sind bei Gerrit nur in minimalem Grade zu finden, so dafs man sich über ein starkes Ich-Gefühl bei ihm nicht zu wundern braucht.

Infolgedessen treten bei Konflikten mit diesem Ich-Gefühl plötzliche und manchmal heftige Stimmungsstörungen ein. Wenn die Knaben ihn ausschimpfen oder sagen, dafs er abgeschrieben habe, so wird er plötzlich und heftig böse. Mit großem Spektakel kommt er zu mir, die anderen zu verklagen, oder er pufft und schlägt darauf los. Auch fängt er manchmal an zu trotzen, wenn ich ihm sage, sich zu setzen. Das ist zuviel von ihm verlangt. Dann zeigt sich der Ellbogen auf dem Tische. Doch wenn ich ihn dann zu mir rufe und zum Schein frage: »Gerrit, bist du böse?« dann sagt er: »Nein, Herr Lehrer.« Und dann ich wieder: »O, ich meinte es; du thatest gerade, ob du böse seiest, das finde ich nicht hübsch von dir;« dann ist auch wieder alles gut. Aber wenn ich selbst einmal reizbar bin und die Geduld verliere und ihm erzürnt sage, dafs er still und gerade sitzen soll, dann gerät er in eine tiefe Niedergeschlagenheit, ist dem Weinen nahe und rafft sich lange nicht aus diesem Zustand empor, wenn ich ihn seinem Schicksal überlasse. Doch ich überlasse ihn nicht seinem Schicksal, denn kaum ist es geschehen, so reut mich meine Schwäche und Dummheit und Lieblosigkeit, und bald bietet sich

eine Gelegenheit dar, andere Vorstellungen mit positivem Gefühlston in seinem Bewußtsein auftreten zu lassen und so seine Stimmung zu verbessern.

Es ist auch dieses selbe erhöhte Ich-Gefühl, das ihn den mit ihm selber in Beziehung stehenden Dingen eine viel größere Bedeutung verleihen läßt, als er weiß, daß sie haben, — eine Erscheinung, die besonders bei Personen, die an Größenwahn leiden, in starkem Maße vorkommt, und als »Allegorisation« bei den Psychiatern bekannt ist. Wenn er zu einem Jungen sagt, daß sein belgischer Cent »Gold« sei, dann weiß er es wohl besser, aber er fühlt es doch als so wichtig. Wenn ein Junge vor dem Anfang der Schule fragt: »Herr Lehrer, darf ich das Körbchen fortbringen?« und Gerrit fällt ein: »Ja, ja, bringe es nur weg, ich bin der Lehrer, du darfst es wegbringen«, dann ist dies wieder dieselbe Erscheinung. Er redet in Hyperbeln. Er schneidet gerne ein wenig auf.

Dieser vorwiegend heitere Gemütszustand wird manchmal unterbrochen durch Perioden von Niedergeschlagenheit, die wohl drei Tage dauern können. Dann ist er gedrückt und in sich gekehrt, sitzt auf dem Spielplatz an der Mauer, macht keinen Lärm und lacht nicht, er ist ganz anders. Vielleicht hängt dies zusammen mit körperlichen Störungen oder mit häuslichen Umständen, doch ich habe keinen genügenden Grund dafür finden können. In einem solchen Falle — und eigentlich fortwährend wenn man minderwertige Schüler hat —, empfindet man die Notwendigkeit, fortwährend psychiatrisch gebildete Schulärzte zu Rate ziehen zu können.

Bestimmte negative Affekte habe ich selber höchst selten bei Gerrit bemerkt. Ich weiß jedoch, dass er im Dunkeln große Angst hat. Das Dunkel wirkt auf jeden mehr oder weniger verstimmend, um so stärker bei Gerrit, der für jeden Reiz so empfänglich ist; der überdies nicht in ruhigem Nachdenken und Besinnung das abwehrende Mittel besitzt gegen die negativ vorgezeichneten Phantasiegebilde, welche infolge des Mangels an sinnlichen Eindrücken seinen Geist erfüllen. Wenn dann doch aus der ihm umringenden Finsternis sinnliche Eindrücke auf ihn wirken, so veranlassen diese öfters die Bildung von »Illusionen,« d. h. falsch aufgefaßten Sinneseindrücken.<sup>1)</sup> Seine Mutter hat mir manche Probe davon erzählt und sehr charakteristisch ist folgendes, das ich aus seinem eigenen Munde aufschrieb:

»Kürzlich nachts um ein Uhr war ein Dieb oder ein Mörder an der Thür, das weiß ich nicht genau, ich hörte wenigstens so etwas rascheln; da war ich ein bißchen ängstlich und da morgens um acht Uhr sagte ich zum Vater: »es ist ein Mörder an der Thür gewesen«. Ich kroch ganz unter die Decken. Er hat auch noch an der Thür gepoltert und an dem Griff gedreht. Mein Brüderchen hat es auch gehört. Ich schwitzte nur so vor Angst.« Dann sagte er bisssig zu einem Jungen, der dem spannenden Abenteuer zugehört hatte und sich die Bemerkung erlaubte, er könne es geträumt haben: »Nein, ich habe es nicht geträumt!« Und dieses war wahr, es war ebensowenig ein Traum wie eine Hallucination, sondern eine Illusion; er hatte wohl Poltern gehört, aber falsch aufgefaßt.

Auch sein Schlaf ist unruhig und wird oft durch beengende Träume gestört. Er träumt oft, daß er ins Wasser fällt.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Unter Illusionen versteht man solche Sinnesempfindungen, für welche zwar ein äußerer Reiz existiert, welche aber qualitativ diesem äußeren Reiz gar nicht entsprechen. (Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie, 4. Auflage S. 213.)

<sup>2)</sup> Es ist allgemein bekannt, daß manche Menschen fortwährend durch denselben Traum gequält werden. So kenne ich eine übrigens geistig vollkommen normale Dame, die wiederholt träumt, daß ihre Kleider ihr abgenommen sind und sie nun in ihrem Nachtkleide über die Straße gehen muß.

Also, wie gesagt, die beiden Hauptkennzeichen von Gerrit's Gefühlsleben sind 1. das überwiegende Lustgefühl (Euphorie) und 2. das erhöhte Ich-Gefühl.

Es ist nicht zufällig, daß dieses Gefühlsleben Hand in Hand geht mit den früher beschriebenen Erscheinungen des Bewegungsdranges und der Ideenflucht. Bekanntlich besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Bewegungs- und Associationserscheinungen und dem Gefühlsleben, obschon die Art dieses Zusammenhanges so gut als unbekannt ist.<sup>1)</sup>

Bewegungsdrang, der sich frei äußern kann, so wie ein ungehemmter Lauf unseres Gedankenstromes, erweckt ein Lustgefühl, und wiederum äußert sich ein erhöhtes Lustgefühl in lebhafterer Bewegung und verschärftem Denkprozefs. Umgekehrt veranlaßt Hemmnis und Störung in der Bewegung oder gehemmter Gedankengang Unlust und geht Hand in Hand mit trägerer Bewegung und erschwertem Associationsprozefs. Dieser wechselseitige Einfluß ist aus dem täglichen Leben sehr bekannt und die wissenschaftlichen Untersuchungen hierüber haben die Erscheinung in all ihren Formen nur schärfer beobachten lehren.

Mit Hilfe dieses Gesetzes lernen wir in den verschiedenen abweichenden Ereignissen von Gerrit's geistigem Leben eine Einheit sehen, die uns sonst vielleicht entgehen würde und wodurch das Bestimmen seines ganzen Treibens uns sehr erleichtert wird.

Durch die wechselseitige Einwirkung der Bewegungs- und Associationserscheinungen an der einen, und Gefühlserscheinungen an der anderen Seite, entsteht ein Kreislauf, der in abnormalen Fällen von äußerst erster Bedeutung werden kann. Je nachdem ein vorherrschend positiver oder negativer Gefühlszustand vorhanden ist, wird die Bewegung lebhafter, der Gedankengang immer schneller und abwechselnder und das Lustgefühl stärker — oder das Bewegen und Denken wird stets träger und das Unlustgefühl stets drückender. Im ersten Fall führt dieser Prozefs zu der Form der Geistesstörung, bekannt als Manie, im letzteren Fall zur Melancholie. Nun ist es auffallend, daß Gerrit in seinem Thun und Treiben vollkommen dem Typus des Manie-Leidens entspricht, alles natürlich in kleinerem Mafsstabe.<sup>2)</sup> Und als einmal eins der Kinder sich entfallen liefs: »Der Gerrit ist wie verrückt«, da hatte das Kind im Prinzip nicht so ganz Unrecht.

4. Wollen und Handeln. Aus all' dem vorhergehenden geht deutlich hervor, daß das Wollen, im höheren Sinne des Wortes, noch sehr unfest ist und noch wenig geleitet wird durch höhere Gefühle, meistens sich um das Ich-Gefühl konzentriert und oft durch das nicht gehörige Nachsinnen über die Mittel zur Erreichung des Zieles nicht höher steigt als ein bloßes Begehren. Das Handeln ist impulsiv.

5. Körperliche Erscheinungen. Gerrit's Wachstum ist unter dem Normalen. Im ersten Jahr, das ich ihn in der Klasse hatte, ist er nur 4 cm gewachsen (von 121—125 cm), während das Wachstum durchschnittlich 5½ cm betrug. Dieses steht in Verbindung mit einer schlechten Nahrung. Sein Vater trinkt. Eine andere wichtige Erscheinung ist, daß sein Kopf ein wenig zu klein ist (Microcephalie?).

<sup>1)</sup> Sogar haben manche neueren Psychologen es so weit getrieben, daß sie starke Gemütseregungen betrachteten als eine Folge der Muskelempfindungen, die entstanden sind bei den Bewegungen, welche diese Gemütseregungen begleiten. Daß diese Bewegungen die Erregung ausdrücken, betrachten sie also als eine falsche Auffassung. Erst die Bewegung, dann die Empfindung, oder wie einer von ihnen es paradoxal ausdrückte: »Wir weinen nicht, weil wir betrübt sind, sondern wir sind betrübt, weil wir weinen.«

<sup>2)</sup> Vergl. z. B. Wismann, Vorlesungen over Psychiatrie, S. 68 u. f., oder ein anderes Werk über Psychiatrie.

Krank ist er nie, von den gewöhnlichen Kinderkrankheiten hat er Pocken, Masern und Scharlach gehabt. Seine Verdauung ist eine regelmässige. Er hat ungefähr zur rechten Zeit gehen, erst sehr spät, aber doch sprechen gelernt. Alle Kinder aus der Familie waren darin zurück; die älteste Tochter fing erst im 6. Jahre an und das jüngste Brüderehen von 4 Jahren spricht jetzt noch nichts. Das Einwässen hat er sich erst spät abgewöhnt.

## II. Die Ursachen (Pathogenese).

Die Feststellung der Ursachen des gezeichneten Zustandes läge natürlich nicht innerhalb meiner Befugnis. Nur ein Arzt, und zwar einer, der eine psychiatrische Bildung genossen hätte, wäre dazu im stande, wenn er überdies über eine genügende Anzahl genau konstaterter Thatsachen aus der »Vorgeschichte« verfügen könnte und Gelegenheit gehabt hätte, die Familie kennen zu lernen (individuelle und Familien-Anamnese). Was ich thun kann, muß sich aus der Natur der Sache beschränken auf die Angabe einiger wichtiger Umstände, die wahrscheinlich oder gewiß Einfluß ausgeübt haben.<sup>1)</sup>

Wir haben dabei zu achten auf die zwei Faktorengruppen, die bestimmen was und wie ein Individuum ist, nämlich die Anlage und die Erziehung, dieses Wort im weitesten Sinn alles umfassend, was Einfluß ausgeübt hat auf das einmal gewordene Leben. Mit anderen Worten, wir haben zu fragen, ob die Minderwertigkeit angeboren ist oder erworben oder beides.

Was die Anlage betrifft, so ist Gerrit erblich belastet. Sein Vater ist Alkoholist, und seine Mutter, die ihre Kinder selbst gesüßigt hat, ist ein kleines, nervösbewegliches Weibchen, mit welcher Gerrit sehr viel Übereinstimmung zeigt. Auch der Vater ist lebhaft und heftig. Eine Eigentümlichkeit von Bedeutung ist, daß alle Kinder aus der Familie so leicht weinen. Dieses weist darauf hin, daß diese reizbare Schwäche, das Hauptmerkmal von Gerrit's Wesen, in seiner Anlage liegt. Daß alle Kinder so spät zu sprechen angefangen haben, deutet in dieselbe Richtung.

<sup>1)</sup> Nach der Publikation dieses Aufsatzes in der von mir mit redigierten Zeitschrift »Vaktydschrift voor Onderwyzers« wurde mir von geschätzter Seite vorgeworfen, daß ich mit dem Artikel über Gerrit W. einen gefährlichen Weg betreten hätte. Man beurteilte diesen Stoff als nicht zur Kompetenz des Lehrers gehörig. Alles Pathologische gehöre zum Gebiete des Arztes. In diesem Punkte bin ich durchaus anderer Meinung. Dies ist eine Verkennung der heilkräftigen Bedeutung systematischer Erziehung und systematischen Unterrichtes, welche Verkennung jedoch von sachverständigen Ärzten keineswegs unterschrieben ist. Prof. Strümpell schrieb sein berühmtes Buch über »die Lehre von den Fehlern der Kinder« für gebildete Eltern, Studierende in der Pädagogik, Lehrer und auch für Schulautoritäten und Kinderärzte. Glücklicherweise nicht nur für letztere! Wahrscheinlich hat mein verehrter Korrespondent sich bei seinem Urteil beeinflussen lassen durch die Überzeugung, daß die Vorbereitung und das weitere Studium der meisten Lehrer diese Hilfswissenschaft nicht genügend berücksichtigen. Dieses gebe ich gerne zu, doch es muß doch einmal anders werden. »Auf keinem einzigen Gebiete stehen Arzt und Lehrer in so enger Beziehung zu einander — sollten sie wenigstens stehen — als auf dem Gebiete des Nervenlebens des Kindes,« schrieb ich einmal früher, »ist auf fast jedem Gebiete der Hygiene und Therapie der Arzt der erste Mann, hier ist es zweifellos der Lehrer, der durch seinen jahrelangen, täglichen Umgang mit dem Kinde und gerade durch die Art dieses Umgangs in Bedeutung den Arzt übertrifft.« Vergessen wir bei unserer Propaganda für Schulärzte doch nie, zu betonen, daß wir, als Lehrer, an erster Stelle Schulärzte nötig haben, die psychologisch und psychiatrisch und — könnte es sein — pädagogisch gebildet sind.

Er ist der Vorjüngste. Seine Mutter, die nun ungefähr 50 Jahre sein wird, hat nicht weniger als 22 Kinder gehabt, von welchen 16 gestorben sind. Seine erwachsenen Schwestern sind beide schwatzhafte, vorlaute Mädchen, die schon mehrere Liebschaften gehabt haben; die ältere ist jetzt verheiratet (große Festlichkeiten mit Musik, Tanz und Überfluss an geistigen Getränken), doch die andere ist ihren Schatz wieder los: der Vater hat ihn einmal ohne viel Federlesens zur Thür hinausgeworfen, »weil er immer so betrunken war,« motivierte Gerrit. Aus solch einer Familie ist Gerrit. Es liegt auf der Hand, daß die Erziehung — jetzt in engerem Sinn — seine angeborene nervöse Reizbarkeit in bedeutendem Maße erhöht hat. Bewegung erweckt Bewegung und Unruhe erregt Unruhe. Trunkenboldsszenen mit zugehöriger Angst, Spannung, nächtlichem Unfug, Zanken und Schimpfen, Gerrit hat sie in seiner engen Wohnung wiederholt mitgemacht.

Wo eine ruhige, gedämpfte Umgebung die Entwicklung seines Fehlers hätte mäßigen können, wirkte hier der Zustand der Familie gerade in entgegengesetzter Richtung. Und noch verschlimmert ist dieser ungünstige Einfluß durch die abscheuliche Gewohnheit, sich zu amüsieren mit dem verrückten, geräuschvollen Treiben eines solchen Kindes und es absichtlich dazu zu ermuntern.

Auch besteht Grund anzunehmen, daß direkte Verletzung des Gehirnes teil gehabt hat an der Entwicklung der angeborenen psychopathischen Minderwertigkeit. Erstens hat er im Alter von 3 Jahren einen schweren Fall von der Treppe gethan, infolgedessen er, wie seine Mutter mir mitteilte, zwei Stunden ununterbrochen in Krämpfen gelegen hat. Als diese nicht schnell genug nachließen, hat man ihn einfach in kaltes Wasser gesteckt! Und als er sechs Jahr war, hat er eine Gehirnentzündung gehabt.

Vielleicht hat auch eine mangelhafte Nahrung zur Entfaltung seiner ungünstigen Aulage mitgewirkt. Ungleicher Verdienst dadurch, daß der Vater wiederholt wegen Trunkenheit weggeschickt wurde, von diesen Verdiensten noch ein großer Teil in die Hände des Wirtes wanderte und dabei noch ungefähr jedes Jahr ein Kleines — wahrlich, von den heilsamen Folgen einer modernen Mastkur wird Gerrit wohl wenig Erfahrung gehabt haben.

### III. Behandlung (Therapie).

Die Art und Weise, wie solche Schüler behandelt werden müssen, ist ein Terrain, auf welchem ein Lehrer sich wieder mit mehr Sachkenntnis bewegen kann, als auf dem der Pathogenese. Die Beratung mit einem Arzte bleibt jedoch stets notwendig. Es ist deutlich, daß Individualisation hier eine erste Forderung ist. Große Klassen erhöhen in bedeutendem Maße die Schwierigkeiten einer richtigen Behandlung minderwertiger Kinder. In kleinen Klassen müssen sie sitzen, aber doch in einer Klasse. Dergleichen Kinder zeigen meistens anti-soziale Neigungen und diese können nirgendwo besser bekämpft werden als in einer Klasse, wo sie lernen sich als einen Teil des Ganzen zu fühlen, wo gemeinschaftlich gearbeitet und gespielt wird, wo man sich zu fügen hat nach dem Gesetz, das für alle gilt.

Das Prinzip, worauf die ganze Behandlung unruhiger Kinder, wie Gerrit ist, sich gründen muß, ist dieses, daß Unruhe verschlimmert wird durch Unruhe und bekämpft wird durch Ruhe.

Eine ruhige stille Klasse, wo pünktlicher Gehorsam herrscht, wo alles mit Ordnung geschieht ohne merkbaren Zwang, das ist die Atmosphäre, wo der unruhige bewegliche Junge auf die Dauer aufatmen wird. Als Nachbarn gebe man ihm ruhige, arbeitsame Naturen. Der beste Platz ist auf der vordersten Reihe Bänke,



da dann sein Gesichtsfeld und damit die Gelegenheiten zur Ablenkung und zu immer wechselnden Eindrücken am kleinsten sind. Von der allergrößten Wichtigkeit ist die Persönlichkeit des Lehrers. Ist dieser geräuschvoll und beweglich und heftig, dann steckt er seinen Schüler an statt ihn zu beruhigen. Heitere Ruhe, wenig und ruhige Bewegung, Geduld, Liebe, Übergewicht, Konsequenz, Ausdauer, Selbstbeherrschung, — all diese Lehrertugenden, welche die »Regierung« zu einem Segen machen für jeden Schüler, thun dies in noch viel höherem Maße für neuropathisch angelegte Kinder wie mein Freundchen. Eine gute »Regierung« ist die Hauptsache aus dieser Therapie. Aber so kurz die Vorschrift ist, so umfassend ist die Aufgabe der Ausführung. Hier ist vor allem das Arbeitsfeld für hingebende Liebe und pädagogisches Talent. Das Fehlen einer der erwähnten Eigenschaften rächt sich entschieden an Kindern wie mein Gerrit eins ist. Ich will wohl sagen, daß die Anwesenheit dieses Jungen mich zu gewissenhafter Selbstbeherrschung gebracht hat. Und darum steht meiner Meinung nach die Thätigkeit des Lehrers solchen Kindern gegenüber so weit über der des Arztes, weil der erste selber ein Faktor für die Heilung ist. Seine Seele und seine Kunst sind eins.

Durch Verhütung der Unruhe und Gewöhnung an Ruhe tritt die »Regierung« hier besänftigend auf. Wenn Gerrit aufgeregt ist, lege ich meine Hand auf seinen Kopf, und er wird ruhig. Oder ich sehe ihm ruhig in die Augen und schüttele leise den Kopf. Wenn er mit viel Lärm vom Treppchen springt, muß er es ruhig noch einmal thun, oder vorher sage ich: »Jetzt gehst du Tritt für Tritt hinunter, hörst du!« Auf dem Spielplatz nehme ich ihn an der Hand und gebe ruhig mit ihm umher. Immer muß er unter dem gleichmäßig beruhigenden Einfluß meiner Autorität sein. Scherze fange ich nie mit ihm an. Noch besser kühl als lebhaft.

An zweiter Stelle hängt viel ab vom Unterricht. Die »Ideenflucht« in Gerrits Geist wird direkt bekämpft durch einfachen, klaren Unterricht nach einem wohlgeordneten, nicht zu viel umfassenden Lehrplane. Die flüchtigen Beobachtungen müssen fortwährend berichtigt werden. Vor allem muß man der Wiederholung besondere Sorgfalt widmen; jedesmal in anderer Gestalt wird das Gelernte ins Bewußtsein zurückgerufen und in Verbindung gebracht mit anderem Wissen. So muß gearbeitet werden an einem bescheidenen Kapital klarer, wohl verbundener Kenntnis. Keines der Hilfsmittel der Didaktik darf hier unbenutzt gelassen werden. Interesse das Fundament, Anschaulichkeit und Selbstthätigkeit die Lehrform, Einsicht und Herrschaft der Kenntnis das Ziel. Dann erst ist dem Gerrit geholfen, wenn er sich Herr fühlt über dasjenige, was er gelernt hat. Dann wird er nicht länger durch den Strom seiner Gedanken mitgeführt, sondern dann bekommt er in diesem Strom festen Boden unter die Füße, dann kann er sich demselben widersetzen, dann kann er demselben eine Richtung geben, dann fängt das freie Denken an, das Urteil und der Wille, die Selbstregierung.

Zur Selbstregierung muß der Unterricht Gerrit fähig machen. Dann kann schließlich die Zucht ihren höchsten Einfluß geltend machen. Vorläufig sage ich ihm, was erlaubt ist und was nicht und gewöhne ich ihn — durch Liebe und Autorität, selten durch Strafe — an das Thun des Guten. Sein Gewissen versuche ich zu schärfen, indem ich sein Betragen mit dem meinigen vergleiche oder indem ich ihn erinnere an das Grundgesetz des Gemeinschaftslebens: »was du willst, daß die anderen dir thun, thue du ihnen desgleichen.« Aber ach, das Schuldgefühl ist noch so schwach und schnell vorübergehend.

In diesem dreifachen Einfluß von Regierung, Unterricht und Zucht liegt für den Lehrer die Hauptsache. Aber er kann noch etwas mehr thun und zwar da-

durch, daß er Einfluß ausübt auf die häuslichen Umstände. Ich bin wiederholt bei den Eltern gewesen, um sie über die Art ihres Kindes aufzuklären und ihnen zu raten. Dem Mangel an guter Nahrung kann der Lehrer doch höchstwahrscheinlich einigermaßen abhelfen. »Die Kinderspeisung« ist dem Gerrit einen Winter entgangen, weil sich bei einer Untersuchung herausstellte, daß der Vater trinke. Was für ein fataler Kreislauf ist doch das! Ferner beuge der Lehrer soviel wie möglich allem Gebrauche von Alkohol und Tabak vor, wo möglich auch von Kaffee und Thee. Aber in diesem Punkt kann man sich schwer mit seinen Eltern verständigen. Als seine Schwester heiratete, ist Gerrit entschieden halbbetrunken gewesen, ungeachtet meiner vorhergehenden ersten Warnung an die Eltern.

Zu der Verschaffung ruhiger Beschäftigung außer den Schulstunden kann der Lehrer auch etwas beitragen. Guter Fröbel- und Handarbeitsunterricht ist auch aus diesem Gesichtspunkt sehr erwünscht. Interesse meinerseits für zu Hause gemachte Zeichnungen und Schreiarbeit hat Gerrit schon manches Stündchen ruhig gehalten.

Schließlich gebe ich mir Mühe, daß er regelmäßig nach dem Schwimmbad geht (warum haben wir noch nicht überall Schulbäder!) und daß er Lust am Spaziergehen bekommt.

#### IV. Der vermutliche weitere Verlauf der Krankheit (Prognose).

Die Prognose ist ungewiß. Es ist nicht vorherzusehen, welche hinzutretenden Umstände als mitwirkende Ursachen zum Guten oder zum Bösen auftreten werden. Ich vermute, daß seine Belastung einen milden Charakter hat, weil bei keinem der anderen Kinder eine Psychose eingetreten ist, aber dieser Grund ist bei weitem nicht genügend. Viel wird in dieser Hinsicht abhängen von seinen späteren Lehrern und von den häuslichen Umständen, die allmählich wohl besser zu werden scheinen. Zu meiner Befriedigung wird in der Schule konstatiert, daß Gerrit in den zwei Jahren, während welcher er in meiner Klasse sitzt, bedeutend ruhiger geworden ist. Meiner Meinung nach ist es für ihn äußerst wichtig, daß er sich allen Alkohols und Tabaks enthält und von ganzer Seele hoffe ich, daß mein Nachfolger in dieser Hinsicht nichts unversucht lassen wird. Wenn der leicht zu verführende Gerrit mit den Trinkgewohnheiten in Berührung kommt, ohne daß er sich allmählich an den Gedanken gewöhnt hat, nicht trinken zu wollen, dann ist große Gefahr vorhanden, daß erstens seine angeborene Minderwertigkeit mit voller Kraft sich geltend machen wird und zweitens, daß er geradeswegs ein Opfer des Alkoholismus wird.

### C. Zur Litteratur.

**I. Verhandlungen der II. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen** in Aarau am 29. u. 30. Mai 1899. Herausgegeben von K. Auer, Sekundarlehrer in Schwanden, Cant. Glarus, und F. Kölle, Direktor der Schweiz. Anstalt für Epileptische in Zürich. Aarau, Verlag von H. R. Sauerländer u. Cie. Preis 1 M.

Das 11 Bogen starke Büchlein enthält

folgende Vorträge: Über den gegenwärtigen Stand des Idiotenwesens in der Schweiz. Von Herrn Kirchenrat Pfarrer Ritter, Präsidenten der Konferenz. — Die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. I. Referent: Herr Sekundarlehrer Auer

in Schwanden. II. Referent: Herr Dr. Guillaume, Direktor des eidg. statistischen Bureau in Bern. — Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern mit spezieller Berücksichtigung der Aetiologie und Therapie des Schwachsinn. Von Herrn Dr. med. Schenker in Aarau. — Über bisherige Erfahrungen betreffend Organisation der Spezialklassen für Schwachbegabte. Von Herrn Alb. Fisler, Lehrer der Spezialklassen für Schwachbegabte in Zürich und Leiter des ersten Bildungskursus in Zürich für Lehrer an Spezialklassen. — Vor- und Schlusswort (Besuch der Anstalt Biberstein bei Aarau) von F. Kölle in Zürich.

Das Büchlein wird jedem Freunde des Idiotenwesens mannigfache Belehrung und Anregung bringen, besonders aber auch Aufschluß geben über den neuesten Stand der Frage in der Schweiz.

Der Preis von 1 Mark konnte deshalb so niedrig gestellt werden, weil der schweiz. Bundesrat zu den Herstellungskosten einen namhaften Beitrag verwilligte.

Zürich.

F. Kölle.

**2. Dr. Oskar Altenburg**, Direktor des königl. Gymnasiums zu Wohlan, Die Kunst des psychologischen Beobachtens. Praktische Fragen der pädagogischen Psychologie. Berlin, Verlag von Reuther & Reichard, 1898. — II. Band, 3. Heft der Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie von Schiller und Ziehen. Preis 1,60 M.

Unlängst machte mich ein Gymnasiallehrer darauf aufmerksam, daß in den sämtlichen Jahrgängen von Fricks »Lehrproben und Lehrgängen« sich kaum ein Abschnitt finden werde, der sich auf dem Gebiete der Individualforschung bewege. Er meinte: »Unsere ganze Stellung zwingt uns ja leider immer zur Massenbearbeitung und Massenbeurteilung, und wie trügerisch die letzte ist, davon kann sich ein jeder gelegentlich eines der seltenen Klassenausflüge überzeugen.« Mit diesen Behauptungen stimmen auch Beobachtungen überein, die ich bei Auf-

nahmen von Zöglingen oft zu machen Gelegenheit habe.

Die Mutter eines Quartaners entwarf schriftlich ein Bild von ihrem Sohne, woraufhin ich erklären mußte, daß ich kaum glaube, meine Anstalt für abnorm veranlagte Kinder sei für ihren Sohn geeignet; jedenfalls würde ich ihn nur versuchsweise und unter Aufsicht eines eigenen Pflegers aufnehmen können. Zwei Tage nach seinem Hiersein überwie ich ihn im Einverständnis mit seiner noch anwesenden Mutter der Irrenanstalt, nachdem auch die nervenärztliche Untersuchung die geschlossene Irrenanstalt als geeignetsten Aufenthalt bezeichnet hatte. Der Knabe war schon seit Jahr und Tag geisteskrank gewesen; er war verrückt. Am Gymnasium hatte man ihn für schwach gehalten, was er in mancher Beziehung durchaus nicht war, und für ungezogen, wo seine Krankheit zum Ausbruch kam. Dementsprechend hatte man ihn auch behandelt. Das Gymnasium hat darum keine ernsten Bedenken getragen, den Knaben in der Schule zu behalten. Der Vater, selbst Lehrer an dem Gymnasium, hat nur seine Einwilligung gegeben, um den »Qualgeist der Mutter« loszuwerden, die mit Recht tief besorgt war um ihren Sohn. Der Knabe war schon in früher Kindheit geistig nicht voll gesund und das Krankhafte hatte sich von Jahr zu Jahr, zumal in der Schule, verschlimmert. Die Kunst des psychologischen und psychopathologischen Beobachtens würde ihn wahrscheinlich gerettet haben. Jetzt wird er nicht fähig, ein einfaches Handwerk selbständig zu betreiben, obgleich er in der Irrenanstalt und später bei uns sich wesentlich gebessert hatte.

Der Bruder eines anderen Zöglings, ein Jurist, erzählte mir gelegentlich, mit 42 hätten sie in der Sexta gegessen; außer ihm hätten nur noch 2 die Abgangsprüfung gemacht. 39 hat also das Gymnasium im Laufe der Jahre auf der Strecke liegen lassen. Ist die auf öffentliche Kosten unterhaltene Anstalt diesen

Individuen wie der Gemeinschaft gerecht geworden?

Das sind gewißs beides aufsergewöhnliche Fälle, aber sie lehren doch gleich den zahlreichen vom Verfasser angeführten weniger drastischen Beispielen, wie aufserordentlich wichtig es ist, dafs auch die Lehrer höherer Schulen Interesse und Verständnis gewinnen für die Fragen des kindlichen Seelenlebens in gesunden und kranken Tagen. Hinzu kommt noch, dafs die Bildung und Erziehung der zukünftigen Führer im gesamten öffentlichen Leben in ihre Hand gelegt ist und dafs es darum von weittragenderem öffentlichem Interesse ist, dafs sie die Kunst verstehen und die Kunst üben, die Eigenart ihrer Schüler zu beobachten und der Eigenart so Rechnung zu tragen, dafs sie zu einer Stärke des Individuums und zu einem Segen der Gesamtheit werde, nicht aber, dafs das Individuum dadurch auf Abwege geführt und die Führerschaft der Nation dadurch geschwächt werde.

Von diesen Erwägungen aus müssen wir die vorliegende Abhandlung freudigst begrüßen. Der Verfasser regt in derselben das Nachdenken an über allerlei praktische Fragen der pädagogischen Psychologie wie des Unterrichts und der Erziehung der gymnasiellen Jugend.

Doch nicht blofs für den Gymnasiallehrer darf diese Abhandlung ein Interesse beanspruchen. Die meisten Fragen liegen den Lehrern aller Schulen ebenso nahe. Aber, wie gesagt, auch die Öffentlichkeit, die Gemeinschaft, hat ein Interesse daran. Wer die Jugend hat, zumal die, welche später zur Führung berufen, der hat die Zukunft; wer die geistige und leibliche Gesundheit der Jugend pflegt und hegt, der sorgt für die leibliche und geistige Gesundheit und Kräftigung unserer Nation.

Auf die Einzelheiten der Abhandlungen können wir hier nicht weiter eingehen. Das Eine hätten wir allerdings wohl erwarten dürfen, dafs der Verfasser zur Anregung des Weiterstudiums die vorhandenen Arbeiten auf diesem Gebiete

etwas mehr berücksichtigt und erwähnt hätte. Es fehlt fast jeder Litteraturhinweis. Der Verfasser selbst würde dabei auf manche Dinge, die er nur in die Form einer Frage gehüllt hat, entschieden schon bestimmtere Antwort gefunden haben. Er hat ohne Frage während seiner ganzen Lehrpraxis fleißig psychologisch beobachtet. Das verrät jede Seite der Schrift. Er scheint sich aber darin noch als Einsamer zu fühlen, weil er Mitforschende nicht nennt. Möge ihm dieses Gefühl, u. a. auch durch unsern neugegründeten Verein, recht bald genommen werden! Tr.

**3. H. Stelling**, Taubstummenlehrer in Emden, Die Fürsorge für die schwachbegabten Kinder der Volksschule und der Taubstummen-Anstalten. Ein Beitrag zur Durchführung der Trennung nach Fähigkeiten. Emden & Borkum 1900. Verlag von W. Haynel. 62 Seiten.

Der Verfasser giebt in seiner Broschüre eine kurze Übersicht über die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand der Fürsorge für schwachbegabte Kinder und macht sodann Vorschläge für den weiteren Ausbau der Sache. Er geht von der Fürsorge für die Schwachbefähigten der Volksschule, welche in vielen Städten in den Hilfsschulen geeigneten Unterricht empfangen, aus. Der Verfasser hat verschiedene Hilfsschulen besucht, deren Einrichtung und Thätigkeit aus eigener Anschauung kennen gelernt und von dem Sagen derselben für ihre geisteschwachen Schüler erfahren. Er weiß, welch große Erleichterung es für den Lehrer der Volksschule ist, wenn solch minderwertige Elemente ihn und seine übrigen Schüler in seinem Unterrichte nicht mehr hemmen. Auch unter den Taubstummen treffe man eine größere Anzahl Schwachbegabter, — etwa 20%, — die aus denselben Gründen von den begabteren abzusondern seien, damit sie überall in besonderen Klassen oder eigens eingerichteten Anstalten die ihrem geistigen

Zustande angepaßte Unterweisung erhalten könnten. Dabei wird hingewiesen auf die nach dieser Seite hin im deutschen Reiche bereits bestehenden verschiedenartigen Einrichtungen und den als Vorbild dienenden Maßnahmen in nordischen Ländern (Norwegen, Dänemark) »Nimmt Deutschland nicht das Teilungsprinzip auf«, so heißt es in der Broschüre, »so wird dieses Land von allen anderen Ländern bald überflügelt werden« (Jørgensen, Direktor der Anstalt in Friedericia).

»Wenn man auch zu den 14 Anstalten, die wenigstens im Unterricht nicht mehr durch die Schwachen geschädigt werden, noch diejenigen hinzurechnet, die durch Bildung von Parallelklassen immerhin etwas für sie thun können, so bleiben doch noch ungefähr 50 Anstalten übrig, in denen auch beim besten Willen so eine sachgemäße Scheidung nicht durchzuführen ist.« Ein Unding ist es, diese am Geiste Schwachen durch Nachhilfestunden so fördern zu wollen, daß sie am Unterricht begabterer Schüler erfolgreich teilzunehmen vermögen; deshalb sind Wege anzubahnen, die eine Ausscheidung derselben für alle Anstalten ermöglichen. In einem weiteren Kapitel macht der Verfasser Vorschläge, die bei der Durchführung der Trennung in Betracht kommen können und müssen, und berührt endlich den Lehrplan der Anstalt für schwachbegabte Taubstumme. Bekanntlich legen die Hilfsschulen großen

Wert auch auf die praktische Ausbildung ihrer Zöglinge auf den Handarbeits- und Handfertigkeitsunterricht, hier und dort auch auf Gartenarbeit. Dem Verfasser muß man völlig darin beipflichten, daß den geistesschwachen Taubstummen, ebenso wie den Schwachsinnigen der Volksschule, nur in besonderen Abteilungen oder Anstalten die für die spätere Existenz notwendige Ausbildung zuteil werden kann; nur wenn eine Ausscheidung dieser Kinder stattgefunden hat, läßt sich der gesamte Lehrstoff so einrichten, daß er den Schülern das Notwendigste und ihnen Falsbare bietet; nur dann können sie mit Geduld und Ausdauer in der praktischen Arbeit die rechte Unterweisung empfangen; nur dann wird es möglich sein, die Knaben für ein einfaches Handwerk oder für Arbeiten in Feld und Garten vorzubereiten, wie die Mädchen für leichte Haus- und Handarbeiten geschickt zu machen.

Die Stellingsche Schrift zeugt von großer Sachkenntnis, eifrigem Studium der einschlägigen Berichte und Litteratur und von aufrichtiger, aus der Erfahrung hervorgegangener Überzeugung. Möge sie dazu beitragen, daß denjenigen schwachbegabten Taubstummen, die noch einer ihrem Zustande entsprechenden Behandlungs- und Lehrweise harren, erhoffte Hilfe kommen.

A. Wintermann.

#### Zur Nachricht.

Die Verschlechterung der Regierungsvorlage über Zwangserziehung durch das preuß. Herrenhaus veranlaßte mich, noch im letzten Augenblicke zu der Vorlage Stellung zu nehmen. Wir bitten unsere Mitarbeiter und Leser um Unterstützung in diesem Kampfe für Jugendschutz und zugleich um Nachsicht, daß ein paar andere bereits gesetzte Mitteilungen und Besprechungen für das nächste Heft zurückgestellt werden mußten.

Tr.

V. Jahrgang.  
1900.

Die Kinderfehler.

No. 4.  
Ausgegeben  
den 10. Juli 1900.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung  
der pädagogischen Pathologie.

Herausgegeben von

Dr. med. **J. L. A. Koch,**  
Staatsirrenanstaltsdirektor a. D.  
in  
Cannstatt

**Chr. Ufer,**  
Rektor  
der Reichenbach-Schulen  
in Altenburg

Prof. Dr. theol. et phil. **Zimmer,**  
Direktor d. Ev. Diakonievereins  
in  
Zehlendorf bei Berlin

Jährlich 6 Hefte  
von je 3 Bogen.

und  
**J. Trüper,**

Preis des Jahrgangs  
4 M.

Direktor des Erziehungshauses auf der Sophienhöhe bei Jena.

---

*Die Abhandlungen dieser Zeitschrift verbleiben Eigentum der Verlagshandlung.*

---

## A. Abhandlungen.

### 1. Zum Gesetz über die Zwangserziehung Minderjähriger in Preußen.

Von **J. Trüper.**

In Nr. 3 unserer Zeitschrift haben wir den Entwurf eines Gesetzes über die Zwangserziehung Minderjähriger für den preuß. Staat nebst dem Wichtigsten aus der Begründung desselben unsern Lesern mitgeteilt. Diese Mitteilungen nebst dem vorzüglichen norwegischen Gesetze und der Kritik jenes Entwurfes sind zugleich erschienen als 5. Heft unserer »Beiträge zur Kinderforschung« unter dem Titel »Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend«. Der Entwurf ist am 21. Mai ohne wesentliche Änderung Gesetz geworden. Wir haben uns nicht der Hoffnung hingegeben, daß unsere Bemerkungen noch von irgend welchem nennenswerten Einflusse auf die Gesetzgebung sein würden, aber die zu lösende Frage ist von solcher Tragweite, daß sie bei jedem Anlasse immer wieder aufs neue erwogen werden sollte und auch erwogen werden wird. Außerdem ist auch die gesetzgeberische Frage noch nicht gelöst. Das Zwangserziehungsgesetz für Preußen vom Jahre 1878 hat sich nicht bewährt. Auch das neue Gesetz wird das gleiche Schicksal teilen. Das Warum habe ich am genannten Orte näher dargelegt. Die meisten deutschen Staaten stehen überdies noch vor der Frage. Dem bayrischen

Abgeordnetenhaus liegt bereits ein ähnlicher Entwurf vor, und die übrigen Staaten werden ohne Frage bald folgen. Da wäre doch vielleicht zu hoffen, daß dieser oder jener Kleinstaat in seiner Gesetzgebung auf erzieherischem Gebiete etwas mehr pädagogisches und psychopathologisches Verständnis in der schwebenden Frage bekunden könnte; wie mancher Kleinstaat ja ohnehin auf dem Gebiete des Unterrichtswesens dem Großstaate Preußen weit vorangeeilt ist. So lange aber in den Kreisen der Lehrer, der Geistlichen und der Ärzte die Probleme in der Frage der Besserung unserer sittlich gefährdeten Jugend nicht klar erkannt oder nur sehr einseitig erfaßt werden, so lange dürfen wir allerdings von der Gesetzgebung auch nicht erwarten, daß sie ein Gesetz über Erziehung der sittlich Abnormen den Forderungen der Pädagogik und der Psychopathologie der Neuzeit anzupassen vermag.

Das veranlaßt uns, auch an diesem Orte ebenfalls ein paar Bemerkungen zu dem neuen preuß. Gesetze zum Ausdruck zu bringen.

Zunächst müssen wir es mit Freuden begrüßen, daß das Gesetz mit dem Prinzip der bisherigen Gesetzgebung bricht und die Zulässigkeit der Zwangserziehung nicht mehr allein abhängig macht von dem Nachweis einer strafbaren Handlung, für die infolge von Strafunmündigkeit eine Bestrafung noch nicht zulässig ist, sondern daß die richterlichen Organe schon fürsorgend eingreifen dürfen, wenn ein Kind bloß in Gefahr steht, zu verwaarloosen. Damit bietet das Gesetz zugleich die bedeutungsvolle Möglichkeit, in der Behandlung sittlich Gefährdeter von der Abschreckungstheorie durch Bestrafung der Vergehen zur Verhütung derselben durch Erziehung fortzuschreiten.

Wenn das Gesetz die Altersgrenze bis zum 18. Jahre hinausschiebt, so ist auch das ein bedeutsamer Fortschritt. Gerade die Zeit bis zur Mündigkeit ist die Zeit der größten sittlichen Gefährdung, aber auch noch eine Zeit der Entwicklung und größten Bildsamkeit. Unsere öffentlichen Organisationen lassen die Jugend in diesem Alter zum größten Teile wie Schafe in der Wüste umherirren. In den unteren Volksschichten hörte bisher in der Mehrzahl der Fälle jede sittliche Beeinflussung oder Erziehung auf, obgleich sie gerade hier am meisten not thut. Wenn die Jugend sich infolge mangelhafter Fürsorge verirrt, so schickte sie der Strafrichter ins Gefängnis und drückte ihnen damit für ihre Jugendthorheiten zeitlebens den Stempel des Verbrechertums auf. Das Gesetz giebt nun wenigstens die Möglichkeit, in zahlreichen Fällen dieser Entwertung vorzubeugen.

Endlich bestimmt das Gesetz, daß die Zwangserziehung zulässig sein soll auch in den Fällen, wo die erziehliche Einwirkung der

Eltern oder sonstigen Erzieher oder der Schule zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens unzulänglich ist. Diese Forderung erweitert den bisherigen Schulzwang zu einem Erziehungszwange, und sie enthält wie der Schulzwang einen tiefen Eingriff in das Elternrecht, im Interesse des Kindes und im Interesse der Gesellschaft. Sie ist eine Schutzmaßregel für das Kind wie für die Gesellschaft gegenüber den Wünschen der Eltern, und sie ist von großer Tragweite, da bisher an den Elternrechten und deren materieller Ausnützung der Schutz oder die Besserung des Kindes in zahlreichen Fällen scheiterte, wie die »Begründung« näher ausführt.

In all diesen Punkten verdient das Gesetz nicht bloß vom sozial-politischen, sondern auch vom sozial-erzieherischen Standpunkte aus unsere warme Anerkennung.

Scheinbar durchweht ihn auch ein erzieherischer Geist, der in der »Begründung« sogar mit Wärme zum Ausdruck kommt. Allein wenn man die Idee der Zwangserziehung und ihre Ausführung nach dem Gesetze schärfer ins Auge faßt, dann findet man leider entsetzlich viel Rückständiges in demselben, dann findet man die Erziehung nicht erfasst in dem Geiste der pädagogischen Wissenschaft der neueren Zeit, sondern man vermisst die volle Wertung des erzieherischen Faktors.

Wenn die »Begründung« mit warmen Worten die Privatarbeit in Kirche, Schule und durch Privatpersonen, welche mit kirchlichem und christlich-erzieherischem Interesse erfüllt sind, anerkennt, so sollte man annehmen, daß der Entwurf auch diese Träger der Erziehung im letzten Jahrhundert gesetzlich zu werten wisse. Das ist aber nicht der Fall. Das Vormundschaftsgericht (also Juristen), der Landrat (wieder ein Jurist), in Städten der Magistrat (in der Hauptsache auch Juristen) und der Vorstand der Königlichen Polizeiverwaltung (abermals Juristen), also pädagogische und pathologische Laien, das sind die Organe, welche hier in dieser schwierigsten aller Erziehungsfragen entscheiden sollen. Ihre Ansichten und ihr Wille werden infolge des Gesetzes aber nicht bloß ausschlaggebend sein bei der Frage, ob Zwangserziehung oder nicht, sondern sie werden auch den neu zu gründenden Zwangserziehungsanstalten den Stempel aufdrücken und sie der Gefahr aussetzen, daß an Stelle der rettenden christlichen Liebe die Anstalten vom Bureaukratismus und vom Polizeigeist beherrscht werden, daß je länger je mehr nicht mehr berufsmäßig vorgebildete Erzieher, Seelsorger, Psychologen und Psychiater den Hauptdienst an der verwahten Jugend verrichten werden, sondern im Sinne Friedrich Wilhelms I. unbrauchbar gewordene Unteroffiziere



und Hauptleute. Nicht der das Gemüt belebende familiär-erzieherische Hauch wird dann die Anstalten durchwehen, sondern die Dressur der Kasernen und der Geist der Zuchthäuser. Klagen in dieser Richtung über die bereits vorhandenen Zwangserziehungsanstalten werden bei tieferblickenden Pädagogen und Seelsorgern von Jahr zu Jahr lauter.

Es sollen nicht diejenigen, deren Beruf und Pflicht die Erziehung ist, und die darum auch in den Fällen der Zwangserziehung sowohl das meiste Interesse als auch das tiefste Sachverständnis im einzelnen Falle wie generell besitzen müßten, zur Stellung des Antrages auf Zwangserziehung berechtigt sein; sie sollen nach Stellung eines Antrages vor der Beschlussfassung vom Vormundschaftsrichter bloß »gehört« werden und zwar nicht in erster, sondern erst in letzter Linie. Das wird den Sogen des Gesetzes nach mehr als einer Seite hin außerordentlich beeinträchtigen. Wenn die Kommunalbehörden auf eine thätige Mithilfe der Lehrer, Rektoren, der Schulaufsichtsbeamten, der Geistlichen, der Ärzte, der Waisenträte, der Armenverwaltung, ja auch der Arbeitgeber, verzichten, so liegt auf der Hand, daß die Wirkung des Gesetzes eine außerordentlich geringere sein wird, als sie es den Umständen nach sein könnte. Jene Juristen und Polizisten werden darum stets auf die Mitarbeit dieser Mächte angewiesen sein. Scheinbar will das Gesetz auch nicht darauf verzichten. Aber es ist ein anderes, ob diese Faktoren nach Schema F auf dem langen Instanzenwege ein formelles Gutachten abzugeben haben oder ob sie als verantwortliche oder vollberechtigte Mitarbeiter vom Gesetze anerkannt werden.

Dieses bürokratische Gepräge, das der Entwurf an sich trägt, ist sein Hauptmangel.

Von hervorragenden Pädagogen, von PESTALOZZI, FICHTE, CURTMANN, WICHERN, WERNER, DIESTERWEG, DÖRFFELD u. a. ist wiederholt und nachdrücklich auf jene große »Jugendwüste« hingewiesen, und es sind Mittel und Wege von diesen Fachmännern fast ein Jahrhundert hindurch vorgezeichnet worden, wie ich in Heft V der »Beiträge« weiter ausgeführt habe. Durch die Beachtung derselben würden wir ohne Frage nicht die Hälfte unserer verwahrlosten und entarteten Jugend haben. Die Lehre von der Menschenerziehung hat man aber an allen Ecken und Enden gemißachtet. Die fehlenden Lehrstühle und Übungsstätten an den Universitäten und die Ablehnung der fachmännischen Schulaufsicht sind zwei bekannte Belege dafür und jährlich 47 000 jugendliche Vergehen eine teilweise Folge.

Gegenüber der im Gesetz geforderten Handhabung der Zwangserziehung müssen wir darum mit DÖRPFELD<sup>1)</sup> u. a. dringend wünschen, daß von unten auf eine Organisation in den Gemeinden geschaffen werde, welche auf gesetzlicher Grundlage sich der erzieherischen Fürsorge der gefährdeten Jugend annimmt, und welche dazu mit den Rechten ausgestattet werden muß, nicht bloß Anträge auf Zwangserziehung zu stellen, sondern überhaupt der Jugendfürsorge zu üben.

Die Abstreifung des Überrestes aus dem Zeitalter des Absolutismus ist um so begründeter, als das Gesetz in hohem Maße die Elternrechte zu Gunsten des Kindes und der Gesellschaft einschränkt, indem es zu dem bisherigen Schulzwang nun auch den Erziehungszwang fügt. Nur eine Vertretung der Familien in einem solchen Erziehungsrate würde im Volke die Handhabung des Gesetzes nicht als eine Vergewaltigung der Elternrechte, sondern als eine soziale Wohlthat erscheinen lassen. Und wer da weiß, zu welchen bürokratischen Auswüchsen der sonst so segensreiche Schulzwang schon geführt hat, der wird um der Zukunft unseres Volkes willen doppelt Bedenken tragen, der Bürokratie die Macht zu überweisen, auch die öffentliche Erziehung in gleichem Maße zu handhaben.

Darum sollten von vorneherein alle Vorsichtsmaßregeln angewendet werden, daß der Erziehungszwang nicht dahin führen kann, die Familien wie die übrigen Veranstaltungen für Erziehung zu schwächen, anstatt sie zu stärken und damit der Verwahrlosung vorzubeugen, oder die Erziehung dem politischen Parteigeiste wie der vom früheren Kultusminister Bosse selbst beklagten bürokratischen Reglementierungssucht preiszugeben, anstatt sie nach großen Gesichtspunkten zu handhaben.

Typisch für das Gesetz ist es auch, daß der Entwurf nicht vom Minister des geistlichen Unterrichts- und Medizinalwesens, sondern vom Minister des Polizeiwesens unterzeichnet war.

Man wird auch darin eine Täuschung erleben, daß das Gesetz die Zahl der jugendlichen Sünder erheblich vermindern werde. Es wird nur die Gefahr, welche der Gesellschaft durch die jugendlichen Verbrecher droht, herabmindern. Der soziale Charakter des Gesetzes ist nur ein sozial-politischer und wird auch in der »Begründung« ausschließlich so bezeichnet; er ist aber nicht im vollen Sinne des Wortes ein sozial-ethischer oder sozial-erzieherischer. Soll das Gesetz so wirken und soll das jugendliche Verbrechen, überhaupt

<sup>1)</sup> Freie Schulgemeinde. S. 100 f. Ges. Schriften. Bd. VIII.

die ganze jugendliche Entartung, vermindert werden, dann müssen andere Faktoren in Wirksamkeit treten, die leider das Gesetz wie die Begründung nicht einmal andeuten.

Zunächst eine noch stärkere Fürsorge für die Verhütung der jugendlichen Entartung. Allerdings ist ein solches Strafgesetz auch kaum geeignet, diese Fürsorge hinreichend mit in Betracht zu ziehen. Das könnte nur voll geschehen im Rahmen eines Gesetzes, das im allgemeinen das Erziehungswesen mit Einschluss des Schulwesens regelte. In dem Entwurfe ist die Zwangserziehung von der positiven Erziehung losgetrennt und unter das Rechtswesen verschoben, wohin die Frage doch nur nach der kriminalistischen und formellrechtlichen Seite gehört.

Pädagogen, soweit sie ernstlich und ohne Nebenrücksichten über die Organisationsfrage der Erziehung nachgedacht haben, sind doch auch darüber schon seit Jahrzehnten einig, was nach dieser Seite hin gesetzgeberisch geschehen sollte.<sup>1)</sup> Sie stimmen alle mehr oder weniger den von DÖRPFELD<sup>2)</sup> wiederholt gemachten Vorschlägen zu. Leider ist in Preußen aber die Schul- und Erziehungsfrage dermaßen partei-politisch verfahren, daß der vorwiegend evangelische Staat sich sein *placet* für die Lösung aus — Rom holen muß.

Im Rahmen der allgemeinen Erziehung würde dann das, was der Entwurf als »Zwangserziehung« bezeichnete und behandelte, als »öffentliche Erziehung« zu betrachten und zu behandeln sein, wie ja auch der Zwangsunterricht oder die Zwangsschule nicht so, sondern als »Volksschule« oder »öffentliche Schule« bezeichnet und behandelt und im Volksleben darum auch nur noch sehr selten als Zwang, sondern vielmehr allgemein als Wohlthat empfunden wird. Öffentliche Erziehung würde dann eintreten, wenn die Eltern unfähig sind, ihren Kindern das Mindestmaß sittlicher Erziehung angedeihen zu lassen, das erforderlich ist, damit diese nicht verkommen oder der Gesellschaft gefährlich werden; sei es, daß die Schuld an den Eltern liegt, daß diese verbrecherisch, schwachsinnig, verarmt etc. sind; sei es,

<sup>1)</sup> Näheres in Trüper, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Ein Wort der Verständigung im schulpolitischen Kampfe. 2. Aufl. 1892. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

<sup>2)</sup> Dörpfeld, Freie Schulgemeinde. 1863. 2. Aufl. 1899. — Die drei Grundgebühren der hergebrachten Schulverfassungen. 1869. 2. Aufl. 1899. — Wünsche rheinischer Lehrer. Eine Denkschrift. 1869/99. — Zwei Hauptfragen aus der Lehre von der Verwaltung des Volksschulwesens. VI. Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 1873/99. — Zwei pädagogische Gutachten. 1878. 3. Aufl. 1899. — Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. 1882. 4. Aufl. 1899. — Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. 1892/99. — Sämtliche in neuer Auflage in den »Ges. Schriften« Bd. 7—9. Gütersloh, C. Bertelsmann.

dafs das Kind derart beschaffen ist, dafs die elterliche Zucht nicht ausreicht. Solchem Erziehungszwange würde nicht ohne weiteres der Makel der gerichtlichen Verurteilung anhaften.

Bildet dann jener Erziehungsrat zugleich ein »Jugendgericht«, wie schon DÖRPFELD es vor 40 Jahren verlangte, so ist uns ein Mittel gegeben, die Eltern zunächst in ihren Erzieherchwächen oder -Gebrechen zu unterstützen und damit in zahllosen Fällen der unnatürlichen Trennung der Kinder von den Eltern vorzubeugen und der Öffentlichkeit die Kosten zu ersparen.

Das ist jedoch erst ein Mittel zur Verhütung jugendlicher Entartung. Von selber würde ein solcher Erziehungsrat aber schon auf eine andere hochwichtige, jedoch weder im Entwurf noch in der »Begründung« genügend beachtete Pflicht stofsen: die Quellen der jugendlichen Entartung gründlicher zu erforschen und durch sozial-erzieherische Arbeit wie durch gesetzgeberische Mafsnahmen zu verstopfen.

Eine solche Quelle, die bei 80% wenn nicht die Hauptursache, so doch eine Mitursache ist, ist der Alkoholismus und das Schankstättenunwesen. Aber wer wagt es, diesen die Sittlichkeit des Volkes verschlingenden und seinen reichen Produzenten Gold spendenden Moloch wirksam anzugreifen? Wer das wagt, der ist in den Augen mancher, die für die alkoholistische Entartung ein wesentliches Stück Verantwortung tragen, »des Gerichtes schuldig« oder »nicht ernst zu nehmen«.

Mit der alkoholistischen Entartung hängt zusammen das, was man in der lex Heinze bekämpfen möchte. Aber traurig war es, dafs man hier nur vor die Wahl gestellt wurde, entweder beim Jäten des Unkrautes uns von den zu Kunstrichtern zu ernennenden Polizisten nach dem Recepte des Ultramontanismus die Kultur der Neuzeit mit zertreten zu lassen, damit das Mittelalter wieder zur Herrschaft gelange — oder auf dieses Schutzgesetz zu verzichten.

Ein anderer Faktor, der ebenfalls zugleich Ursache sittlicher Entartung ist und den der Gesetzentwurf auch absolut nicht kennt, darf ebensowenig aufser acht gelassen werden. Das ist das Pathologische im jugendlichen Verbrechen.

Wir stehen nicht auf dem Standpunkte von LOMBROSO, dafs wir in jedem Verbrecher einen Geisteskranken erblicken, aber wer mit der neuro- und psychopathologischen Bildung soweit ausgestattet ist, um wirkliche Thatsachen sehen zu können, und wer mit dieser Erkenntnisfähigkeit bei jugendlichen Defekten gearbeitet hat, der weifs, dafs in der Mehrzahl der Fälle jugendlicher Verwahrlosung oder Entartung

das Pathologische im Leibes- und Seelenleben des Individuums wie das Pathologische in der Volksseele eine Hauptursache bildet. Ist das aber der Fall, dann genügt zur Besserung nicht blofs Zwangserziehung, die bis jetzt das Pathologische absolut nicht gewertet hat, sondern dann brauchen wir auch einen pädagogisch-psychiatrischen Dienst an diesen psychopathisch Belasteten.<sup>1)</sup> Das Gesetz sollte darum nicht blofs Geistliche und Lehrer, sondern auch den Arzt in jedem Falle mit zu Rate ziehen.

Unsere Armeeverwaltung, welche mit der höchsten Verantwortlichkeit für unser nationales Leben betraut ist, ist seit einiger Zeit zu der Ansicht gekommen, dafs man selbst bei der Auslese, welche sie unter den Militärpflichtigen wie unter denjenigen, die sich zum Offiziersberufe melden, getroffen hat, noch einen besonderen psychiatrischen Dienst im Heere gebraucht. Sie sendet darum alljährlich Stabsärzte auf längere Zeit in die psychiatrischen Kliniken. Auch haben wir die Beobachtung gemacht, dafs diese Stabsärzte ebenfalls ein Interesse nehmen an der pädagogisch-psychiatrischen Arbeit bei abnormen Kindern. Um so mehr wundert es uns, dafs hier die Regierung auf diese bedeutsame Frage gar nicht gekommen ist, zumal der psychiatrische Dienst an Jugendlichen weit mehr Erfolg verspricht als an Erwachsenen.

Wiederum ergibt sich hieraus, dafs in Orts- oder Kreisgemeinden ein Erziehungsrat vorhanden sein sollte, in welchem neben der Orts- auch die Armenverwaltung, der Geistliche, der Lehrer und der Arzt Sitz und Stimme haben, und die in jedem einzelnen Falle der gewünschten oder notwendig gewordenen Zwangserziehung ein gemeinschaftliches Gutachten abzugeben haben. Die Erziehung hängt eben von vielen Faktoren ab, die alle in rechtem Verhältnisse gewertet sein wollen.

Welche ungeheuere Aufgabe hier aber vorliegt, geht aus der Zahl der jugendlichen Verbrecher (gegen 47 000 jährlich!) wie aus dem weiteren statistischen Material der »Begründung« hervor.

In Preussen sind bereits 678 Anstalten vorhanden für Zöglinge, welche in Gefahr standen, verwahrlost zu werden oder bereits verwahrlost und verkommen waren. Wie man in diesen Anstalten die Zöglinge aber zusammengebracht und gruppiert hat,<sup>2)</sup> ist sehr lehrreich für das geringe Verständnis, welches für die ursächlichen Fragen der Verwahrlosung in weiten Kreisen vorhanden ist. In der Statistik fehlen aber noch die Anstalten für Idioten und Epileptische, also für

<sup>1)</sup> Vergl. Morel, Die Notwendigkeit eines psychiatrischen Dienstes in den Gefängnissen und Besserungsanstalten. Zeitschr. f. Kdf. 1897.

<sup>2)</sup> Beitr. z. Kf. V. S. 22.

Zöglinge, die ebenfalls ein Gemisch von geistig Verkrüppelten und sittlich Entarteten bilden.

Von dem Rückgange der Rettungsanstalten, woran neben dem Rückgange des pädagogischen Sinnes in den kirchlichen Kreisen<sup>1)</sup> seit WICHERN vor allem die Bureaukratisierung der Rettungs- und ähnlichen Anstalten die Schuld trägt, zeugen die vielen in den vorhandenen Anstalten unbesetzten Plätze. In den Anstalten überhaupt sind 9904, in den Anstalten, welche Zwangszöglinge, also jugendliche Verbrecher, aufnehmen, 3485 Plätze unbesetzt.

Ebenso freudig, wie wir vom pädagogischen Stand aus die Annahme der lex Heinze, aber ohne polizeiliche Bevormundung der Kunst, begrüßen müssen, ebenso willkommen muß uns die Annahme eines Gesetzes sein, welches der jugendlichen Entartung schlechthin Einhalt thun möchte. Aber wie die Künstler, welche Stein und Holz bearbeiten, einmütig dagegen protestierten, daß Polizisten sie meistern, ebenso sehr müssen Erzieher, Seelsorger und Psychiater von Beruf dagegen Verwahrung einlegen, daß in den schwersten Fragen der Erziehung — der unserer ethisch abnormen Jugend — Richter, Verwaltungsbeamte und Polizei entscheiden und den Ton angeben. Muß doch die »Begründung« die pädagogische Unfähigkeit der Juristen selber bekennen: »Die Gerichte haben von dieser Befugnis (Jugendliche, welche die zur Erkenntnis der Strafbarkeit der Handlung erforderliche Einsicht nicht besaßen, freizusprechen und der Zwangserziehung zu überweisen) nur in geringem Umfange Gebrauch gemacht« (S. 5), also das erzieherische Mittel nicht gewertet. Und dennoch soll nach der »Begründung« Zwangserziehung nur zur Anwendung kommen, »wenn alle anderen, dem Vormundschaftsrichter zu Gebote stehenden Mittel versagen«. (S. 8.)

Wie die Künstler um der Kunst willen, so erheben wir diesen Protest um der Erziehung und um der Jugend willen und verlangen, daß die gefährdete aber noch nicht verbrecherische Jugend so lange wie eben möglich vor der direkten Berührung mit der Polizei und den Gerichten bewahrt bleiben möge. Diejenigen, welche sich der schwer erziehbaren Jugend öffentlich annehmen, müssen beim Volk wie bei der Jugend zudem in dem Ansehen stehen, daß sie berufen sind jemanden positiv zu fördern, statt strafrechtlich und öffentlich gegen ihn einzuschreiten.

<sup>1)</sup> Vergl. meinen Artikel: Zum Gedächtnis von Joh. Heinr. Wichern. Zeitschr. f. Kinderf. 1898, S. 161 ff.

Es braucht kaum erwähnt zu werden, daß durch die Berücksichtigung obiger z. T. von der Pädagogik schon längst und oft ausgesprochenen Wünsche die Kosten, welche für den Schutz und die Korrektur des Jugendlebens erforderlich sind, um ein ganz erhebliches sich herabmindern würden, als wenn man die Jugend erst an die Polizei und an den Strafrichter hinankommen läßt. Die Anstalten, welche bis jetzt bestehen für die jugendlichen Gefährdeten und Entarteten, werden dann wahrscheinlich vollauf hinreichen, um jene Aufgaben zu erfüllen. Notwendig wäre es aber, daß sie der Forderung der Pädagogik und Psychiatrie entsprechend organisiert und schematisiert würden, was nach den obigen Angaben der »Begründung« bis jetzt nicht der Fall ist. Waisenkinder und Zwangszöglinge z. B. zusammenbringen, bedeutet doch eigentlich, die armen Elternlosen noch der Gefahr der Demoralisation aussetzen. Und nun wollte das Herrenhaus die Jugend, welche man in zahllosen Fällen durch soziale Mißstände und Rückstände vielerlei Art schuldig werden läßt, sogar mit dem Auswurf der ausgereiften menschlichen Verkommenheit in den Arbeitshäusern zusammenbringen! Viel eher gehören Anstalten für jugendliche Verbrecher und jugendliche Schwach- und Irrsinnige zusammen.

---

Heben wir zum Schluß noch einmal die Probleme, welche in der Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend vorliegen, hervor, so sind es folgende Fragen:

1. Läßt sich die ungeheure Zahl der jugendlichen Verbrechen durch Anwendung des angenommenen Gesetzes erheblich vermindern oder nicht?

Wir können nur mit einem sehr bedingungsweisen Ja antworten. Nur diejenigen, welche in Zwangserziehung genommen werden, werden für die Zeit verhindert, ein Verbrechen zu begehen, und für einen Teil derselben wird ja vielleicht auch für die Dauer die Verbrechertätigkeit herabgemindert werden. Bei andern wird es infolge des Gesetzes nicht zu einer gerichtlichen Verurteilung kommen und darum wird die Ziffer eine scheinbar geringere, ohne daß die Vergehen deswegen vermindert werden. So lange man den Ursachen des jugendlichen Verbrechenstums nicht zu Leibe geht, wird das Gesetz im wesentlichen nur Scheinerfolge erzielen.

2. Ist die öffentliche Erziehung eine Aufgabe der Verwaltungsbeamten, der Juristen und Polizisten oder ist sie eine Aufgabe derjenigen Veranstaltungen, welche im Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegen-

heit ihre Spitze haben? Ist sie eine kriminalistische oder eine pädagogische Aufgabe? Hat darum die Jurisprudenz oder die Pädagogik (den Begriff im weitesten Sinne genommen) zu entscheiden?

3. Läßt sich darum die Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend trennen von dem Unterrichtswesen, der Seelsorge und dem psychiatrischen Dienste in unserm Volksleben? Und läßt sich bei der Erziehung, wie das Gesetz es thut, die Unterrichtsfrage dem Schulwesen und die Erziehungsfrage dem Verwaltungs- und Polizeiwesen zuweisen?

4. Läßt sich die Jugend unseres Volkes sittlich und damit auch religiös und sozial mehr heben durch den Strafrichter, den Landrat und die Polizei oder durch Weckung des erzieherischen Sinnes in den Familien, in den Gemeinden wie bei allen denjenigen, die ein Herz für die Nöten unseres Volkes haben?

5. Sollen diese Erziehungsfaktoren nur freiwillig sich bethätigen dürfen, wie das Gesetz es will? Oder gebührt ihnen ein durchgreifender rechtlich anerkannter Einfluß auf unser öffentliches Leben vor oder neben den Verwaltungsbeamten, den Strafrichtern und den Polizisten?

6. Läßt sich das jugendliche Verbrechen durch kriminalistische Zwangserziehung hinreichend bekämpfen oder muß die Schutzgesetzgebung für die Jugend zunächst den Kampf gegen die Ursachen richten, welche die Jugend auf die Bahn der Gesetzesübertretungen drängen?

Auf diese Fragen ist man in den gesetzgeberischen Verhandlungen nicht gekommen.

Während das Herrenhaus die Regierungsvorlage nach »Herrenmoral« in reaktionärer Weise zu verschlechtern suchte, hat zwar das Abgeordnetenhaus ein paar kleine Verbesserungen angebracht. So hat es z. B. die Bezeichnung »Zwangserziehung« auf Antrag des Centrumsabgeordneten SCHMITZ überall durch »Fürsorgeerziehung« ersetzt, weil jener Ausdruck von vorneherein einen Makel verleihe. Es hat damit unserer Forderung, an Stelle des Strafgesetzes, das der Entwurf war, ein allgemeines Schutzgesetz für die gefährdete Jugend zu schaffen, wenigstens dem Namen nach Rechnung getragen. Der Geist des Gesetzes ist allerdings kaum dadurch berührt worden, wohl aber ist durch die Bezeichnung die Richtung gewiesen, in welcher eine Verbesserung Platz greifen kann. Die wesentlichen Mängel des Entwurfs



sind dagegen gar nicht zur Sprache gekommen. Der Abgeordnete BECKER vom Zentrum meint zwar mit uns, es gehe überhaupt ein bureaukratischer Zug durch das Gesetz, aber positive Vorschläge gegen die bureaukratische Verseuchung unseres geistig-sittlichen Lebens hat er nicht gemacht. Das Zentrum wäre ja auch am allerwenigsten dazu berufen, weil wir nirgends eine stärkere geistige Bevormundung kennen als in der römischen Hierarchie, die im Centrum ihre politische Vertretung hat. Sein einziger Einwand gegen das Bureaukratische beschränkte sich nur darauf: »In den Städten unter 10000 Einwohnern, welche keine Kreise bilden, soll nicht der Gemeindevorstand sondern der Landrat den Antrag auf Zwangserziehung stellen können. Warum soll aber der Landrat die Städte bevormunden? Der Gemeindevorstand muß in allen Städten antragsberechtigt sein.« Die Konservativen erklärten schon in der ersten Lesung, daß sie kaum für das Gesetz stimmen könnten. Die Sache koste Geld. Das war fast ihr einziges Bedenken, was sie geltend zu machen hatten. Die Nationalliberalen verteidigten die Regierungsvorlage. Daß bureaukratisch-polizeiliche Zwangserziehung und echter nationaler Liberalismus und Liberalität sich aber begrifflich nicht decken, ist ihnen nicht aufs Herz gefallen. An eine rechtliche Stellung der Schule in dieser Frage dachte leider nur die Linke. Der Abgeordnete GOLDSCHMIDT der freisinnigen Volkspartei hatte einzelne Ausstellungen und meinte, bei der Feststellung der Antragsberechtigung habe man die Schulvorstände ganz vergessen, obwohl gerade diese die geeignetsten Organe wären. Und der Abgeordnete ERNST der freisinnigen Vereinigung wollte auch die Schulbehörde und den Lehrerstand hineinbezogen wissen. Es handele sich doch gewissermaßen um eine pädagogische Polizei. Und beide haben sich mit Nachdruck dagegen gewehrt, daß Zwangszöglinge nach dem Wunsch des Herrenhauses in Arbeitshäusern untergebracht werden. Ebenso wünschte auch der freisinnige Abgeordnete KOPSCHE eine Erweiterung des Kreises der Antragsverpflichteten auf die Lehrer und Rektoren der Schule. Im übrigen drehten sich die Debatten nur um die Sorge für konfessionelle Erziehung und um die Aufbringung der Kosten, u. a. ob der Staat  $\frac{3}{4}$  oder  $\frac{2}{3}$  derselben tragen solle, und an dieser Frage drohte schließlichsch noch das ganze Gesetz zu scheitern. Falls der Staat  $\frac{3}{4}$  hätte tragen sollen, würde nach Erklärung des Ministers von RHEINBACHEN die Regierung die Vorlage habe fallen lassen, während bei dem  $\frac{2}{3}$  Konservative fürchteten, daß die Landwirtschaft dadurch zu Grunde gehen würde. Daß durch eine bessere Fürsorge für die Jugend sich die Kosten für öffentliche Erziehung ohne Frage auf

weit mehr als die Hälfte reduzieren lassen, ist niemandem eingefallen. Man braucht aber ja nur in die Herrnhutergemeinden hineinzublicken, um die treffendsten Beispiele vor Augen zu haben, was die von uns geforderte Selbstverwaltung und bessere Fürsorge für die Schwachen und Verwahrlosten im Volke bedeutet. Konnte doch noch vor etlichen Jahren eine Brüdergemeinde ihr 50jähriges Jubiläum feiern, ohne im Laufe der Zeit auch nur einen einzigen Kriminalfall gehabt zu haben. Es wäre zu hoffen, wenn der 200jährige Geburtstag ZINZENDORFS den Blick darauf lenkte, was Selbstverwaltung und soziale Selbsterziehung für eine Gemeinde und für einen Staat bedeuten können. ZINZENDORF hat gezeigt, wie eine Gemeinschaft zu organisieren ist, in der das praktische Christentum nicht Phrase sondern That ist, und seine Einrichtungen waren und sind derart, daß sie noch heute als Muster sozialreformerischer Bestrebungen dienen können. Aus den »herrschaftlichen Geboten und Verboten« dieses Junkers vom 6. November 1728 mögen nur ein paar hier Platz finden. Der Leser mag sie in ihren Folgen ausdenken und selber dabei die Frage beantworten, wie viel Kosten der Staat dann noch aufzuwenden hätte für die Fürsorge der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend.

»Ein jeder Einwohner soll arbeiten und sein eigen Brot essen. Wer aber Alters, Krankheit oder Unvermögens wegen nicht kann, den soll die Gemeinde ernähren.

Kein Gläubiger soll eine Witwe oder Waisen, wo sie nicht bekanntermassen begütert sind, die ersten 4 Wochen angreifen; aber eine jegliche Witwe oder Waise die Umstände des Hauses nach dem Fall so bald möglich dem Ältesten anzeigen.

Wer da sieht, daß ein Wagen umschlägt, Pferde stecken bleiben, Leute gefährlich fallen, der Strafe verfehlen, oder sonst seinen Nächsten in einigem Kummer siehet, der soll sogleich herzueilen, seinem Nächsten zu helfen. Wer aber dasselbe nicht thut oder gar müßig zusieht, soll, wenn er ein und abermal ermahnet worden, vor den Schaden, der daraus kommen ist, mit haften und vor einen leichtsinnigen und lieblosen Menschen gehalten werden.«

Gewifs geht es bei solchen Ordnungen nicht ohne einen gewissen Zwang ab, wie ihn nach 200 Jahren ja nun auch das Gesetz im Interesse der Kinder und der Gesellschaft fordert. Aber wie anders klingt die Begründung des Zwanges bei ZINZENDORFS als die Besorgnis des Centrums und der Konservativen, daß bei den Zwangszöglingen ja auch die von ihnen sogenannte »religiöse Erziehung« zu ihrem Recht komme. Zur Rechtfertigung des Zwanges sagt ZINZENDORF u. a.:

»Wer zu einer Brüdergemeinde gehören will, muß sich in die Ordnung schicken lernen, die von der Gemeinde beliebt worden ist. Wenn jemand noch denken kann: ich bin ja ein freier Mensch, warum soll ich mich nach andern richten. so ist

das ein klarer Beweis, daß er zu einem Mitglied der Brüdergemeinde sich nicht schickt.

In Herrnhut wird kein Müßiggänger geduldet, er sei hoch oder niedrig. Man arbeitet nicht allein, daß man lebt, sondern man lebt um der Arbeit willen! und wenn man nicht mehr zu arbeiten hat, so leidet man oder entschläft (d. h. stirbt). In einer Gemeine muß gearbeitet werden.«

Auch im Nachdenken über die zweckmäßigste Organisation der öffentlichen Erziehung, nach dem Hohenzollernschen Wahlspruche:

*Suum cuique!*

## 2. Über Schülerfreundschaften in einer Volksschulklasse.

Von **Johs. Delitsch**, Leiter der Hilfsschule in Plauen.

Aus der Stille eines Hauslehreramtes in ländlicher Abgeschiedenheit trat ich Michaelis 1879 in das Getriebe einer vielklassigen Volksschule, wurde ich Glied eines vielköpfigen Schulstaates, wie ihn die zentralisierende Macht des industriellen Aufschwunges der Gegenwart in schnell wachsenden Städten entstehen läßt. Hatte mir vorher ein Vater seine 4 Kinder zur Erziehung ans Herz gelegt, so sollte ich nun über 100 Volksschüler in zwei Klassen unterrichten und doch wohl auch erziehen helfen.

Der starke Kontrast zwischen meiner alten und neuen Tätigkeit öffnete mir die Augen für die Größe meiner neuen Pflichten und erweckte in mir Vorempfindungen der zu überwindenden Schwierigkeiten. Dazu kam, ich hatte den Bildungsgang dieser Schüler nur ein halbes Jahr zu leiten. So mußte ich besondere Maßnahmen zu möglichst eingehender Beobachtung meiner Zöglinge treffen, um ihre Individualität im Unterrichte so berücksichtigen zu können, wie ich es als Hauslehrer gewöhnt gewesen war.

Wer gründlich arbeiten will, darf sich wenigstens auf Zeit nicht vor Einseitigkeit scheuen. Ich richtete meine Aufmerksamkeit vorzugsweise auf meine älteren, im vierten Schuljahre stehenden Schüler. Ich setzte meinen Beobachtungen auch hier ein besonderes Ziel, um mich nicht in einer Aufzeichnung zerstreuer Notizen zu verlieren. Nach einem Einblicke in das Gemütsleben meiner Schüler, daß sich mir in den Schranken des Schullebens so selten offenbaren konnte, sehnte ich mich. Eingedenk des Sprichwortes: Sage mir, mit wem

<sup>1)</sup> Th. Schmid, Zinzendorfs soziale Stellung. Basel, Verlag von Ad. Gering. 1900.

du umgehst, so will ich dir sagen, wer du bist, nahm ich mir vor, den Schülerfreundschaften meiner Knaben besonders nachzugehen. Ob ich damit einen glücklichen Griff gethan habe, bitte ich selbst zu entscheiden.

Zunächst wird man zugeben müssen, dafs sich dem Lehrer ungesucht Gelegenheiten zur Beobachtung von Schülerfreundschaften bieten. Wir denken hier nicht nur an die störenden Freundschaftsaufserungen während des Unterrichtes, sondern auch an das vertraute Zusammengehen befreundeter Schüler auf dem Schulwege, im Schulhofe, auf den Schulspaziergängen und an die durch Sympathieen normierte Parteinahme der einzelnen Schüler beim Spiele wie bei der Unterhaltung. Übung schärft auch hier Auge und Ohr des Beobachters, und Erfahrung mahnt zu vorsichtiger Schätzung und sorgfältiger Buchung der Beobachtungsergebnisse.

Freilich darf man sich nicht den Einblick in des Schülers Herz durch tyrannische Disziplin selbst verschliessen; man mufs vielmehr des Kindes Zuneigung und Vertrauen gewinnen. Meine Schüler waren bald gewöhnt, mich vor dem Unterrichte hinter meinem Pulte beschäftigt zu finden, sie plauderten vor mir ziemlich unbefangen und hielten solche Offenheit nicht mehr für ein Vergehen. Ich sah bestimmte Schüler regelmäfsig zu zweien kommen und erfuhr, dafs sie einander täglich zum Schulgange abholten. Ich beobachtete freundschaftlich plaudernde Gruppen in der Schulstube und vernahm ihre Erlebnisse und Verabredungen. Gerade die Zeit vor dem Unterrichte war meiner Absicht günstig. Vielleicht erinnert sich der Leser, wie er als Kind der Schule manchmal zueilte, um seinen kleinen Vertrauten etwas ganz Neues und besonders Wichtiges zu sagen. So mitteilungsfröh trat bald dieses, bald jenes Bürschlein vor meinen Beobachterposten, übersah mich und platzte mit seiner Angelegenheit frei heraus.

Immerhin befriedigten mich die Ergebnisse meiner Beobachtungen noch nicht. Ich dankte sie doch schliesslich dem Zufalle. Wachsendes Interesse drängte mich zum Handeln. Ich sann auf Mittel zur Berichtigung und Vervollständigung meiner Beobachtungsergebnisse. Und ich sehnte mich vor allem darnach, die Ursachen der konstatierten Freundschaften zu durchschauen. Wollte ich doch einen Einblick in das Gemüthsleben meiner Schüler gewinnen. Solche Erkenntnisse konnte nur ein vertrauterer Umgang mit meinen Zöglingen zeitigen. Plauderstunden mufste ich einrichten und in ihnen für Anregungen sorgen, die meinen kleinen Freunden alle Schüchternheit benahmen und ihre ja sonst sehr redseligen Zungen lösten. Da

die meisten meiner Knaben während der Freistunden der Wochentage schon im Dienste der Industrie standen, eignete sich für meinen Zweck nur der Sonntagnachmittag. Auf mein Fragen am Sonnabende, wer mich besuchen wolle, meldete sich regelmäsig die große Mehrheit. Ich lud das erste Mal die ersten zehn der sich Meldenden und sofort. Da bat mich dieser oder jener der Auserwählten noch dringend, seinen lieben Freund N doch gerade diesmal mit einzuladen. Andere wieder traten mit dem Bemerken zurück, sie wollten lieber kommen, wenn ihr Kamerad X dabei sei. Oder ich erhielt Sonntags von meinen kleinen Gästen die Erklärung: Auf M brauchen wir nicht zu warten. Der hat gesagt, L muß heute arbeiten, und da geht er auch nicht mit. — Während sich die Geladenen in meiner Wohnung sammelten, konnte ich von einzelnen Wissenswertes über ihr Leben und Treiben im Elternhause erfahren. War niemand mehr zu erwarten, so erzählte und besprach ich eine Geschichte, oder erklärte ein Bild. Soviel als möglich regte ich die Knaben zu selbständigen Fragen und Äußerungen an. Dann ging es ins Freie. Zuweilen erhielt meine kleine Schar noch unterwegs Zuwachs. Ein Bruder oder Freund eines Schülers wartete auf der StraÙe und erbat sich meine Erlaubnis, mitgehen zu dürfen. Bald hatten wir vor der Stadt einen Spielplatz gefunden. Die Wahl des Spieles bereitete keine Schwierigkeit. »Räuber und Schanzer« und Schneebataillen standen im Vordergrund. Natürlich nahm ich selbst teil. — Diese Stunden ungezwungenen Umganges mit kleineren Gruppen von Schülern boten überraschend reiche Gelegenheit zu zweckmäßigen Beobachtungen. Ob ich das Opfer an Zeit, das ich meiner Klasse fast jeden Sonntag brachte, drückend empfand? — Niemals. Gespannt erwartete ich immer den Verlauf des nächsten Zusammenseins, das mir Fragen beantworten sollte, die mich sehr beschäftigten.

Man wird es weiter begreiflich finden, daß ich für die deutschen Aufsätze meiner Schüler auch solche Themen wählte, die meinem Zwecke dienten. Es waren folgende: Unser Schulspaziergang. Auf dem Jahrmarkte. Mein Heimweg von der Schule. — Letztgenannte Arbeit wurde, abgesehen von einigen von mir gegebenen Direktiven, selbständig unter meiner Aufsicht gefertigt. Sie werden die Bedeutung gerade dieses Aufsatzes für mein Vorhaben schon dann würdigen, wenn ich Ihnen nur 2 von den 53 Schülerarbeiten wörtlich mitgeteilt habe.

Ich muß hier einschalten, daß ich auch im folgenden Jahre (1880—81) die Schülerfreundschaften einer im 4. Schuljahre stehenden Knabenklasse eingehend beobachtete. Die gesammelten Erfab-

rungen mehrten und sicherten meinen Erfolg. In Nachstehendem habe ich daher ausschließlich auf die Beobachtungsergebnisse aus diesem zweiten Jahre Bezug genommen.

Der Schüler Haas schreibt:

Die Schule war aus. Jetzt gehen wir zum Leistner (Spielwarengeschäft) und sehen uns die schönen Sachen an. »Ich gehe lieber zum Bäcker und kaufe mir Brezeln,« spricht Pfeil. »»Ich gehe auch mit!«« Und nun waren wir alle beisammen: Lasch, Pfeil, Golla, Schmidt, Rüberrt und Vetter. Jetzt gehen wir spazieren. Im Walde thun wir Soldatens. Vetter ist der Hauptmann. Wenn aber Golla dabei ist, thue ich nicht mit. »Ich auch nicht«, sagt Lasch, »da thun wir gar nicht.« — »»Jawohl! Da gehen wir lieber nach Hause.««

Reinhard Zimmermanns Arbeit lautet:

»Als ich auf der Brückenstrafe wohnte und in der ersten Bezirksschule war, da hatte ich viele Freunde. Es dauert mich, daß ich sie nicht mehr habe. Paul Rudert ist gestorben. Wagner und Weber wohnen noch auf der Brückenstrafe. Paul Rudert und ich wohnten in einem Hause. Darum sind wir alle Tage miteinander nach Hause gegangen. Aber wir sind alle Tage vorbei bei Bäcker Werner, sahen uns die Männer aus Zucker an.«

Also Wege zu meinem Ziele fand und bahnte ich mir hinreichend. In zweifelhaften Fällen erhielt ich durch die Eltern gewünschten Aufschluß. Auch ihnen gegenüber wahrte ich das Geheimnis meiner Beobachtungen. Und ihre Resultate? — — —

Unter meinen 53 Schülern konnte ich 30 relativ feste Freundschaften konstatieren. Ganz abgesehen von meinen Bemühungen, ausbrechenden Zwist zu schlichten, hatte ich Dauer und Innigkeit von Knabenfreundschaften vorher doch unterschätzt.

Außerdem beobachtete ich 119 einseitige Sympathieen, die zwar nicht ganz unerwidert blieben, aber doch auch nicht zu innigen Freundschaftsbündnissen führten. Die folgende Tabelle wie die beigefügte Zeichnung deuten die sympathetischen Regungen jedes einzelnen Schülers an. Die Namen sind von oben nach unten, dem die Schule noch beherrschenden Prinzip der Rangordnung gemäß geordnet.

Freundschaften sind Beifallsbezeugungen. Je nach den Gaben des einzelnen, je nach der Art und dem Grade ihrer Anwendung wird er sich viele oder wenige, diese oder jene Freunde gewinnen können. Aber nicht bloß das Angebot, auch das Bedürfnis freundschaftlicher Teilnahme ist individuell verschieden groß. So läßt die Tabelle auch den Fremden mancherlei zwischen den Zeilen lesen,

Nr.	Schülerfreundschaft. Namen	geschlossene			erstrebte			angebotene			Summa
		nach oben	nach unten	Sa.	nach oben	nach unten	Sa.	von oben	von unten	Sa.	
1.	Schlegel . . . . .	—	1	1	—	2	2	—	7	7	10
2.	Albert Hager . . . . .	—	1	1	—	2	2	—	3	3	6
3.	Böger . . . . .	—	1	1	1	3	4	—	2	2	7
4.	Meier . . . . .	—	1	1	—	5	5	2	1	3	9
5.	Meinhold . . . . .	1	2	3	—	1	1	—	3	3	7
6.	Herold . . . . .	1	—	1	2	1	3	—	2	2	6
7.	Rettig . . . . .	—	1	1	—	1	1	—	2	2	4
8.	Meyer . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9.	Schneider . . . . .	—	2	2	—	—	—	1	1	2	4
10.	Köchel . . . . .	1	—	1	—	—	—	—	—	—	1
11.	Wolf . . . . .	1	1	2	1	2	3	—	6	6	11
12.	Ernst . . . . .	1	—	1	—	—	—	—	—	—	1
13.	Trampler . . . . .	—	1	1	—	—	—	—	—	—	1
14.	Vetter . . . . .	—	3	3	1	—	1	4	7	11	15
15.	Pfeil . . . . .	1	3	4	3	2	5	2	11	13	22
16.	Pröse . . . . .	1	—	1	2	1	3	1	2	3	7
17.	Holz Müller . . . . .	1	—	1	—	—	—	—	4	4	5
18.	Eisenreich . . . . .	—	1	1	2	3	5	—	—	—	6
19.	Pröhl . . . . .	—	—	—	—	—	—	1	1	2	2
20.	Reinh. Zimmermann	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
21.	Schaller . . . . .	—	1	1	—	—	—	—	2	2	3
22.	Stolze . . . . .	—	1	1	7	2	9	—	2	2	12
23.	Schnabel . . . . .	2	1	3	1	—	1	2	6	8	12
24.	Schmidt . . . . .	1	2	3	1	—	1	—	2	2	6
25.	Fritzsche . . . . .	1	2	3	—	—	—	1	1	2	5
26.	Röhlig . . . . .	—	—	—	2	1	3	—	—	—	3
27.	Rudolph . . . . .	—	1	1	—	—	—	—	—	—	1
28.	Hofmann . . . . .	1	—	1	—	—	—	—	—	—	1
29.	Kießling . . . . .	—	—	—	2	—	2	—	1	1	3
30.	Räubert . . . . .	—	—	—	2	2	4	—	3	3	7
31.	Haas . . . . .	—	—	—	4	1	5	—	1	1	6
32.	Bernhardt . . . . .	—	1	1	—	—	—	—	—	—	1
33.	Rausch . . . . .	1	—	1	1	—	1	—	1	1	3
34.	Bernh. Schubert	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
35.	Flach . . . . .	—	—	—	1	—	1	—	—	—	1
36.	Grofs . . . . .	1	—	1	5	3	8	2	1	3	12
37.	Kneisel . . . . .	—	—	—	1	1	2	1	1	2	4
38.	Seifert . . . . .	1	1	2	8	2	10	—	—	—	12
39.	Thrum . . . . .	—	—	—	3	—	3	2	—	2	5
40.	Hergert . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
41.	Lasch . . . . .	4	—	4	—	1	1	3	3	6	11
42.	O. Müller . . . . .	—	—	—	2	1	3	—	1	1	4
43.	R. Müller . . . . .	—	—	—	3	1	4	—	—	—	4
44.	Pröse . . . . .	1	—	1	1	—	3	1	1	2	4
45.	Rich. Zimmermann	—	—	—	6	—	6	2	1	3	9
46.	R. Schubert . . . . .	3	—	3	1	—	1	5	2	7	11
47.	Wilhelm . . . . .	—	—	—	2	—	2	1	—	1	3
48.	Neidhardt . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
49.	Fährmann . . . . .	3	—	3	6	—	6	1	—	1	10
50.	Pippig . . . . .	1	—	1	3	—	3	3	—	3	7
51.	Golla . . . . .	2	—	2	1	—	1	3	—	3	6
52.	Ebersbach . . . . .	—	1	1	3	—	3	—	—	—	4
53.	Albin Hager . . . . .	1	—	1	3	—	3	—	—	—	4

wieviel mehr den Lehrer, der bei dem Überfliegen der angeführten Namen seine Schüler vor sich sieht!

Man bemerkt auf der Tabelle fünf Schülernamen ohne Angabe irgend welcher freundschaftlichen Beziehung und fragt nach der Ursache solcher Vereinsamung. Nun, der 8. Schüler hatte sich seine Klassenbrüder durch vielfache Äußerungen großer Roheit und Selbstsucht entfremdet. Der 34. war ein vollendeter Phlegmatiker. Der 19. litt an einer schweren chronischen Augenentzündung, die ihn lichtscheu machte, seinen Verkehr, sein Gefühlsleben einengte. Der 48. konnte infolge hochgradiger Blutarmut seines Lebens nicht froh werden. Und der 40. besaß einen Intimus außerhalb unserer Schule. Er, der verwaiste Pflegesohn eines herrschaftlichen Gärtners, verkehrte mit dem Herrensohne, dem Fabrikantenkinde, dem er durch bedeutende körperliche Gewandtheit am Turngeräte imponierte. In der Schule konnte der sonst wenig Befähigte sich als Turner nicht zeigen, weil seine Klasse noch keinen Turnunterricht erteilt bekam. Er verschmähte als Freund eines so vornehmen Knaben den Umgang seiner ihm sozial gleichgestellten Klassenbrüder. Sein Freund und dessen Turngeräte bildeten seine Welt. Diese einseitige Konzentration seines Interesses machte ihn für den Unterricht teilnahmslos; die Schule wurde ihm zur Last.

Auch ohne Freund, obwohl mehrfach begehrt, blieb Pröhl, der 19. Schüler meiner Klasse; denn er mußte seine Freizeit dem Brot-erwerbe opfern.

Unter den Schülern, die nur einen Freund ihr eigen nannten, befanden sich die solidesten, daneben freilich auch solche, die trotz eifrigsten Bemühens sich nicht mehrfach Gegenliebe erringen konnten. Für letztere charakteristisch ist der 22. Schüler. Der kleine, väterlich verwaiste Scherenschleifersjunge Stolze war nicht auf Rosen gebettet, weder Überfluß noch Anmut hatten an seiner Wiege gestanden. Dazu war ihm in einem unglücklichen Kinderzweite von der eigenen Schwester ein Auge ausgestochen worden. Und für derartige Entstellungen bietet ja die Welt leider immer noch oft genug bitteren Spott statt herzlicher Teilnahme. Kann es Wunder nehmen, wenn der oft Gekränkte den Wert körperlicher Schöne überschätzte? So galt seine unerwiderte Zuneigung acht recht hübschen Knaben, auch einem Süßigkeitsspender. Dagegen übersah er geflissentlich die Annäherung zweier von der Mutter Natur körperlich stiefmütterlich bedachter Gesellen.

Sein Freund Fährmann, der 49. Schüler, war auch väterlich verwaist, stammte auch aus dürftigen Verhältnissen, besaß auch einen



starken Drang zur Geselligkeit, klopfte auch bei seinem Suchen nach Gefährten an manche verschlossene Thür. Ich bemerkte 6 Schüler, die seine Freundschaft verschmähten. Er hatte aber in seinem Stiefbruder, der dieselbe Klasse besuchte, einen Anhalt und befreundete sich aufser mit Stolze, mit einem Klassenbruder, den die Bessergesinnten mit Recht mieden. Warum sich ihm mein 4. Schüler näherte, blieb mir rätselhaft. Führmann fand doch sonst bei denen, die auf sich hielten, keinen Anklang, auch nicht bei dem Klassenhelden Pfeil, der doch eine ziemlich starke Mannschaft um sich sammelte, auch nicht bei dem gutmütigen Süßigkeitsspender, dem kleinen Lasch. Dieser, mein 41. Schüler, verdankte seine Bedeutung unter seinen Kameraden lediglich seiner freigebigen Großmutter, die auf Jahrmärkten wie auf dem Schießplatze mit Süßigkeiten handelte und dort von Lasch und Genossen fleißig besucht wurde. Sie hatte auch aufser der Verkaufszeit für ihren Enkel eine offene Hand, sie schenkte ihm manchen Naschpfennig, sie war eben eine gute Großmutter. Und Lasch schien ihre gutmütige Freigebigkeit geerbt zu haben. Sein Freund Schaller schreibt von ihm in einem Aufsätze: Ich bin einmal heimgegangen, und da kam Lasch und hat mir eine Zuckerstange gegeben. Da sollte ich mit in den Laden gehen. Ich bin aber nicht mit hineingegangen. Und da hat er mir einen Schneeball herangeworfen. Und nachher bin ich mit hineingegangen. Und da habe ich ein Steinchen davongekriegt. Und da hat er gesagt: »Weißt du, wer meine allerliebsten Freunde sind? — Schaller...« Es ist bezeichnend, daß sich unter seinen Anhängern kein körperlich starker, oder geistig bedeutender Mitschüler befand.

Bevor ich die freundschaftlichen Beziehungen der Klassenhelden skizziere, möchte ich noch der Freundschaft zwischen dem begabten Herold und dem geistig zurückgebliebenen, älteren Rudolph gedenken. Man findet die beiden unter Nr. 6 und 27. Wie kamen sie zusammen? — Rudolph besaß ein kleines Theater. Und an diesem fand Herold soviel Gefallen, daß er Rudolph fast allabendlich besuchte. Nach und nach übertrug er nun seine Teilnahme auch auf den Theaterbesitzer.

Die einflußreichsten Schüler der Klasse waren 4 sitzengebliebene, kräftige, nur aufserhalb des Unterrichts lebhaft und energische Knaben. Ihre Namen: Pfeil, Vetter, Schnabel und R. Schubert, sind in der Tabelle gesperrt gedruckt. Mein Vorgänger hatte sie, entgegen dem Principe der Rangordnung nach geistigen Leistungen, mitten in die Klasse eingereiht, ohne dadurch ihre Teilnahmslosigkeit am Unterrichte gehoben zu haben. Ihre Bedeutung für die Klasse wäre mir

ohne meine Beobachtungen der Schülerfreundschaften verborgen geblieben.

Pfeil war wohl der Stärkste meiner Knaben. Er besaß heiteres Temperament, war voll Mut und Übermut. Er verdarb keinen Spafs, nahm teil an jedem lebhaften Spiele, an jedem dummen Streiche. Auch wegen seiner Selbständigkeit wurde er von seinen Anhängern bewundert. 4 Klassenbrüder nannte er seine Freunde, um 5 warb er, 13 andere schwärmten für ihn. Sein Einfluß erstreckte sich also auf etwa 22 von 53 Schülern.

Sein Intimus Vetter verfügte über weniger Kraft, aber mehr Witz und ragte besonders durch strategische Begabung hervor, die er als Hauptmann beim Räuberspiele oft genug entfaltete.

Die beiden letzten in dem Vierknabenbunde, Schnabel und Schubert, waren die größten der Klasse.

Diese 4 Strafsenhelden bildeten mit ihrem Anhang eine Gruppe von 34 Schülern. Zu ihnen hielt sich also fast  $\frac{2}{3}$  der Klasse. Diese Thatsache bereitete mir einige Sorge und machte verschiedene erzieherische Mafsnahmen nötig.

Wie aber stand es um den Einfluß meines Klassenersten? — Nun Schlegel hatte immerhin einen Anhang von 10 Mitschülern. Er war ja nicht gerade vorzüglich begabt, aber willensstark, und kein Mitschüler mißgönnte ihm seinen Ehrenplatz. Übrigens wurde ihm seine Stellung dadurch erheblich erleichtert, dafs ich ihn nicht zum Aufpassen über die Klasse verwendete.

Die Äußerlichkeit der erwähnten Freundschaftsursachen mag befremden. Der Mitgenufs von Naschereien, die Mitbenutzung eines Spielzeuges, eines Turngerätes, das zufällig benachbarte Wohnen führte Knaben zusammen. Der Körperstärke, Gröfse, Gewandtheit, Schönheit galt ihr Beifall. Ich darf wenigstens hinzufügen, dafs auch geistige Begabung und ihre Bethätigung vielfach geschätzt wurde, denn von 119 beobachteten, freundschaftlichen Annäherungen waren 81 in der Klasse nach oben, nur 38 nach unten gerichtet, und von diesen 38 galten allein 13 den vier Klassenhelden. Es ist mir aber auch noch erinnerlich, wie geistiger Hochmut oft genug nach oben gerichtete Neigungen unerwidert liefs. Hier eröffnete sich mir eine schwere Aufgabe, der Kampf gegen eine von der Schule eingempfte, vom Elternhause gebilligte, falsche Wertschätzung.

Ich fand übrigens auch Spuren von tieferer Begründung der Freundschaften. Ich sah Schüler sich zu einander gesellen zu mündlichem Austausch ihres gleich trüben Schicksals, andere in der

Freude über die Harmonie ihrer sittlichen Anschauungen. Ich beobachtete auch einen Zug edler Aufopferung.

Bei der Heimkehr von einem großen Spaziergange blieb der lahme Hofmann zurück. Sein Freund Wolf, ein hübscher, überall gern gesehener Knabe, verließ den Ermüdeten nicht, obwohl seine anderen Freunde ihn mehrfach aufforderten mit ihnen voraus zu eilen. Ja er nahm seinen lahmen Kameraden mehrfach auf den Rücken und trug ihn uns nach, soweit es seine Kräfte erlaubten. Es war ein heißer Tag, und Wolf überragte Hofmann nur wenig an GröÙe. Diese Freundschaft bestand damals schon mehrere Jahre. Beide Knaben hatten benachbart gewohnt, einen Schulweg gehabt, viel miteinander gespielt und zweistimmig gesungen. Sie hatten auch nach dem Wohnungswechsel nicht von einander gelassen.

Vermutlich ist mir manche edle Regung im Freundschaftsleben meiner Schüler entgangen. Edelsinn entzieht sich der Beobachtung. Immerhin gab mir das offenbare Vorherrschen der Selbstsucht in den jugendlichen Gemütern Weisungen für meinen Gesinnungsunterricht. Es warnte mich, ein reifes sittliches Urteil vorauszusetzen; es mahnte mich, der Selbstsucht meiner Knaben immer und überall in den Weg zu treten.

Ich wurde mir aber auch darüber klar, daß es in erster Linie nicht darauf ankäme, Schülerfreundschaften von zweifelhaftem Werte zu lösen, daß es vielmehr meine Aufgabe sei dieselben zu veredeln. Wir bessern doch niemand, indem wir ihm jede Gelegenheit zum Handeln nehmen. Sonst wären unsere Zuchthäuser wirklich Erziehungsanstalten. Der Schülerkreis soll das Übungsfeld für soziale Tugenden sein, soll die Knaben auf ihre Pflichten vorbereiten, die sie später als mündige Glieder der menschlichen Gesellschaft zu erfüllen haben. Es war nicht mein Amt geistiges Leben zu hemmen, zu vernichten, sondern zu wecken, zu erhalten, zu stärken. Darum erkannte ich auch an bedenklichen Schülerfreundschaften das Berechtigte an. Warum sollen sich nicht Knaben an einen Stärkeren, Gewandteren, Entschlosseneren anschließen, sich ihm im Spiele unterordnen und von ihm lernen, was von ihm zu lernen ist, selbst wenn er in der Schule wenig leistet? Nur dafür hat der Lehrer zu sorgen, daß Zucht und Unterricht nicht unter einem solchen Verhältnisse leiden. Meine Losung war: Das Gute erhalten und nur das Schlechte bekämpfen.

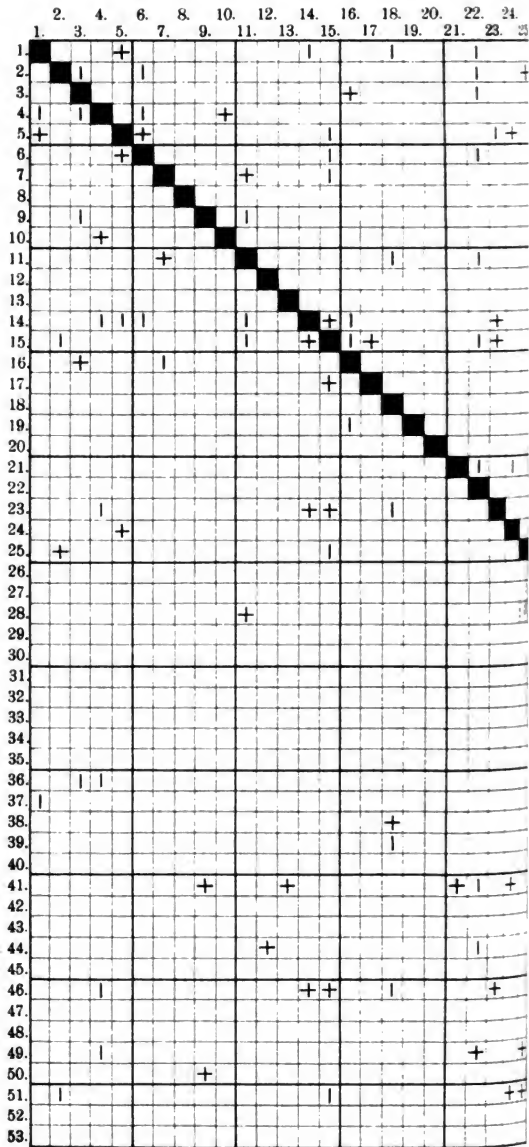
Vorbedingung hierfür ist, daß der Lehrer seine Schüler bis auf Grund ihrer Seele kennt. Sonst werden seine wohlgemeinten Verweise nur zu leicht ihr Ziel verfehlen und dann als ungerecht em-

pfunden werden. Ja sonst steht er in Gefahr, sich durch schiefe Behauptungen seine Autorität zu untergraben, wenn nicht gar der Lächerlichkeit anheimzufallen. Belauschen Sie nur die Gespräche von Schülern über ihre Lehrer. Ich male nicht zu schwarz.

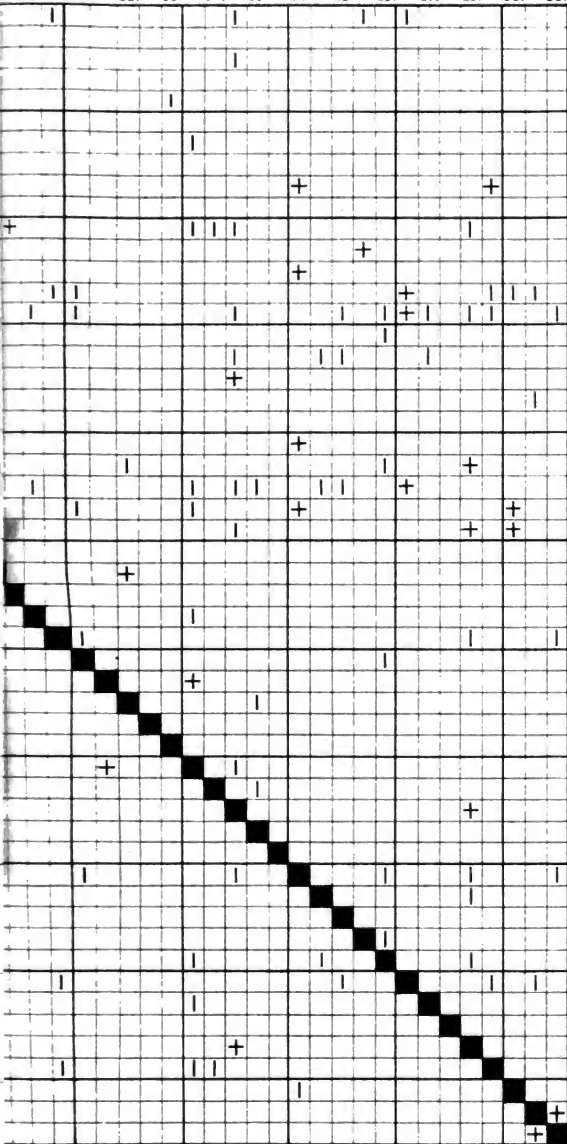
So durfte ich nur zu einem Schüler, dessen freundschaftliche Beziehungen ich kannte, sagen: »Lieber N. Du erweist deinem besten Freunde L. durchaus keinen Gefallen mit deinem Einhalten. Du bist schuld, wenn dein Freund nichts lernt. Das sieht dein Freund auch später selbst ein. Dann weiß er, daß du ihm geschadet hast.« Ich meine, wenn N. und L. gar nicht so eng befreundet gewesen wären, so würde N. im stillen gedacht haben: Ja L. ist doch gar nicht mein bester Freund, mit dem gehe ich ja gar nicht u. s. w. und hätte bei solchen Gedanken meine ernstgemeinte Rede unbeachtet an sich vorüberlassen. Mich hätte er, vielleicht aus bescheidener Zurückhaltung, oder einem minder erfreulichen Grunde, in meinem Wahne gelassen und mir meine unbegründete Freude, wieder veredelnd auf einen Schüler eingewirkt zu haben, nicht getrübt. Ich fürchte, wir Lehrer täuschen uns recht oft über den Erfolg unserer Standreden. Warum? —

Genug, ich weiß alle Kollegen in dem Bestreben, solche falsche Freundschaftsdienste in der Schule zu unterdrücken, mit mir eins. Andererseits muß man den Schülern zeigen, wie sie ihren Freunden in der That helfen z. B. eine von dem Freunde nicht recht begriffene Rechenoperation diesem lehren könnten. Der Schülersdruck dafür ist: ihm zeigen, wie's gemacht wird. Mit Freuden begrüßte ich es auch, wenn ein Freund dem anderen bei dessen industrieller Arbeit half, damit auch der andere eine Weile mit spielen gehen konnte.

Zu den unzweckmäßigen Liebesbeweisen gehören ferner die parteiischen Zeugenaussagen für Freunde vor dem Forum des Schulstuhengerichtes. Hier leistete mir die beigefügte graphische Darstellung der Schülerfreundschaften meiner Klasse gute Dienste zu schneller Orientierung; ich kann dieselbe angelegentlichst empfehlen. Da gab es verblüffte und beschämte Gesichter, wenn ich diesem oder jenem Zeugen entgegnete: Es ist ja ganz gut, daß du mit R. treue Freundschaft hältst. Aber hier mußt du die reine Wahrheit sagen. Etwas ganz anderes wäre es, wenn du für deinen Freund gebeten hättest, daß ich ihm sein Unrecht verzeihen solle. Das wäre ein wahrer Freundschaftsdienst gewesen. — Ich milderte in der That auf solche Bitten öfters eine verhängte Strafe. Wie froh eilte zuweilen ein erhörter Bittsteller mit seinem losgebetenen Nachsitzer zur Schule hinaus! Solche Milde hatte keine schlimmen Folgen.



28. 30. 32. 34. 36. 38. 40. 42. 44. 46. 48. 50. 52.  
29. 31. 33. 35. 37. 39. 41. 43. 45. 47. 49. 51. 53.



Es lag mir endlich viel daran, meine Schüler zu überzeugen, daß wahre Freunde sich gegenseitig zum Guten anhalten, daß eine Freundschaft erst dann erprobt ist, wenn sie wohlgemeinten gegenseitigen Tadel ausgehalten hat.

Mit Freuden bemerkte ich, wie der im Unterrichte behandelte Gesinnungstoff in den freundschaftlichen Gesprächen meiner Schüler öfters wieder auftauchte, ihnen inneren Gehalt verlieh. In diesem Sinne forderte ich meine Zöglinge auch auf, mich über alles, was sie wissen wollten, zu befragen. Solche Fragen wurden von mir meist vor Beginn des Unterrichtes beantwortet. So entstand zwischen mir und meinen Zöglingen ein reger Meinungsaustrausch, zu dessen Pflege auch unsere Unterhaltungen auf den wöchentlichen Zusammenkünften wesentlich beitrugen.

Kommende Ostern sind 20, beziehentlich 19 Jahre vergangen, seit ich von jenen beiden Klassen Abschied nahm. Wie oft haben mich seit jener Abschiedsstunde gerade Schüler dieser Klassen freudig begrüßt und an die mit einander verlebte Schulzeit erinnert! Für die zweite Klasse hatten übrigens meine Beobachtungen noch eine besondere Bedeutung. Ein Schüler, von auswärts kommend, verpflanzte in dieselbe geheime Jugendünden. Die rasche Entdeckung des Unheilstifters und, ich glaube es behaupten zu dürfen, die wirksame Bekämpfung des Unheils waren Früchte meines vertrauten Umganges mit meinen Schülern und meiner Kenntnis ihrer freundschaftlichen Beziehungen.

Selbstverständlich kann kein Lehrer jedes Jahr die Freundschaften seiner Schüler so eingehend beobachten. Ganz abgesehen von der drückenden Arbeitslast, die leider schon so auf den Schultern manches Kollegen liegt, ist hervorzuheben, daß die Vertiefung in Stoff und Methode die Musezeit jedes Lehrers zunächst für sich beansprucht.

Wenn uns Lehrern aber der Grundsatz: Berücksichtige die Individualität deiner Schüler — nicht ein leeres Schlagwort bleiben soll, so müssen wir von Zeit zu Zeit unser Hauptaugenmerk auch auf eine Seite der Individualität unserer Schüler richten. Wer dann aus dem Vielerlei, das sich ihm da bietet, die Beobachtung der Schülerfreundschaften herausgreift, hat sich keine undankbare Jahresaufgabe gewählt. Um Mitteilungen über solche Beobachtungen bittet der Verfasser.

#### **Erläuterung der Zeichnung.**

Schülerfreundschaften:


- a) geschlossene: siehe wagerechte Zeilen unter +  
 oder senkrechte „ „ +

- b) angebotene: siehe wagerechte Zeilen unter |
- c) erstrebte: siehe senkrechte " " |

z. B. Mein 4. Schüler, Meier,

- a) war innig befreundet mit dem 10. Schüler
- b) wurde vom 1., 3. und 6. Schüler umworben
- c) näherte sich aber dem 14., 23., 36., 46. und 49. Schüler.

Die Schülernamen können aus der Tabelle im Texte zu den gleichen Nummern der Zeichnung ergänzt werden. Technische Schwierigkeiten widerrieten ihr Eintragen neben die Zeichnung. Aus gleichem Grunde unterblieb die Beigabe einer zweiten graphischen Darstellung.

Die vollen Quadrate auf der Diagonale  erleichtern dem Auge das Übergleiten von einer wagrechten Zeile zu der ihr entsprechenden senkrechten unter gleicher Nummer und umgekehrt.

## B. Mitteilungen.

### 1. »Über das Prinzip des Arbeitsunterrichts« und »über die Sittlichkeit des Kindes«

verhandelte am 5. und 6. Mai in Gera der Verein der Freunde Herbartischer Pädagogik für Thüringen und Mitteldeutschland.

Die beiden Gegenstände haben für die Behandlung der Kinderfehler sowie für die Kinderforschung ihre Bedeutung und darum sei auch an dieser Stelle darüber berichtet. In der Vorversammlung am Sonnabend sprach unter dem Vorsitze von Prof. Rein-Jena der Unterzeichnete über Eindrücke und Erfahrungen aus holländischen Volksschulen. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen, umrahmt von Schilderungen der landschaftlichen Schönheiten Hollands und von Darlegungen der verschiedenartigen Organisationen und Ausgestaltungen der holländischen Schulsysteme, stand das Prinzip der Arbeit, das in verschiedenen Schulen Hollands durchgeführt, besonders aber in der kleinen Grenzstadt Entschede zum Kern des Unterrichtes gemacht ist. Er veranschaulichte dieses Prinzip an zahlreichen Beispielen, und schilderte, wie der Schüler die Gegenstände seiner Umgebung aus Thon nachbilden, aus Stäbchen und Thonkügelchen ihren Grundriß und Aufriß darstellen lernt und wie er damit zu einer sorgfältigen Beobachtung der Außenwelt und zu anschaulichen, festen Vorstellungen kommt. Er zeigte, wie z. B. die Schüler bei der Nachbildung einer Flußmündung genötigt sind, noch ehe sie Worte von den Formen haben, lebhaft und richtige Anschauungen zu gewinnen, und wie so die Hände die Lehrmeister ihrer Augen werden. Erst anschauen, dann denken, dann machen, dann erst besprechen, das ist der Gang des Unterrichtes. Er veranschaulichte auch die anderen Arbeitsformen, das Falten und Zerschneiden, das Arbeiten in Kartonpapier und Pappe, die Schulwanderungen, die Arbeiten im Schulgarten, die Tier- und Pflanzenpflege. Auch zwei eigentümliche Lesemethoden, die in Holland üblich sind, kamen zur Besprechung: eine, die im Setzen von losen Buchstaben auf die Unterschriftsworte einer Normalworttafel besteht, eine andere, bei welcher die Szenen einer Erzählung in einer zusammenhängenden Reihe von Bildern dargestellt werden und unter jedem Bilde ein erzählender Satz den Lesetext bildet. Die ausgelegten



Schülerarbeiten, auch von den Kindern selbst mit Bildern versehene Aufsätze erregten lebhaftes Interesse.

Als wesentlich bezeichnete es der Vortragende, daß der Arbeitsunterricht nicht isoliert neben dem andern Unterrichte steht, sondern sowohl in den Lernprozeß als auch in den Lehrplan eingegliedert und mit den andern Fächern eng verknüpft ist. Diese Verknüpfungen wurden gezeigt sowohl mit den Realfächern (Geschichte, Geographie, Naturkunde) als auch mit den Formalfächern, mit mündlichen und schriftlichen Übungen in der Muttersprache, wie mit Raumlehre, Rechnen und Zeichnen. Das Prinzip: Lernen durch Arbeiten, Hineinbeziehen des Selbstthätigseins in jede unterrichtliche Unterweisung, organische Verbindung der Handarbeit mit der Geistesarbeit ist richtig. Das zeigten die Versuche damit in Holland, denn trotzdem kein Schulzwang herrscht und es keine Prügelstrafe giebt, trotzdem die Schüler ungezwungen und die Lehrer sich leger bewegen (es kommt vor, daß die Lehrer rauchen im Unterrichte), ist die Disziplin besser, als man denken sollte, die Aufmerksamkeit groß und die Stimmung frohen Fleißes durchzieht die Unterrichtsarbeit. Es ist ferner das rechte Verhältnis zwischen Sache und Wort vorhanden, und es entsteht im Kinde eine tiefere Art von Anschaulichkeit. Weiterhin stärkt die Freude am Zustandebringen den Willen und macht den Zögling selbständiger. Und endlich erwächst daraus der Gesellschaft ein Nutzen, indem der Arbeitsunterricht von Jugend auf die Gelehrten und Gebildeten praktischer, die in mechanische Arbeit Versunkenen denkender zu machen verspricht. Er adelt die Arbeit durch die Idee und die Idee durch die Arbeit.

Auch der Mängel in der Durchführung in Holland gedachte der Vortragende. Es fehlt dem Lehrplan in Holland der Religionsunterricht und damit die sittlich-religiöse Spitze. Es fehlt ihm ferner ein stofflicher Kern, eine Stammreihe von Gedankengruppen, aus denen sich die übrigen wie Äste und Zweige herleiten lassen.

Es fehlt dem Unterrichte der höhere Schwung der Poesie; alles ist trocken, praktisch, prosaisch. Es fehlt endlich ein freies, selbständiges Umbilden der Vorstellungsmassen, ein kühneres Spekulieren, eine lebhaft Phantasie, eine rein geistige Selbstthätigkeit.

Nun schilderte der Vortragende seine weitere Reise durch Holland nach der Hauptstadt Amsterdam und der Insel Marken, nach der Blumenstadt Haarlem und dem Seebad Zandfort, nach der Stadt der Friedenskonferenz Haag und dem Weltbad Scheveningen und die bunten Bilder des Volkslebens, die da vor sein Auge traten. Auf dieser weiteren Reise besuchte er mit Rektor Wigge-Rodenkirchen etwa 20 Schulen. Als charakteristisch für Holland führte er an: Die Zusammenziehung von Knaben und Mädchen; die Prüfungen, Fleißkarten und Diplome; den eigenartigen Geschichtsunterricht, der mit der Geschichte der Stadt beginnt; die Besetzung höherer Stellen im Schulwesen mit Nichtfachmännern, z. B. pensionierten Offizieren; die verhältnismäßig große Freiheit, z. B. Nichtgebundensein an einen festen Stundenplan in manchen Schulen; den Bildungsdrang der Juden (in Amsterdam waren in einer Volksschule III. Klasse, d. i. einer zweitbesten in einem armen Viertel der Stadt, von 600 Kindern 560 Juden); die eigenartige Lehrerbildung (vom 6.—12. Jahre besuchen die Zöglinge die Schule, vom 14. bis 18. das Seminar); die Fabrikschulen für Arbeiterkinder vom 12.—17. Jahre und endlich „Een Unikum“, eine Übungsschule für Fabrikdirektoren und Fabrikanten. Er zeigte auch, wo und wie in diesen Schulen Arbeitsunterricht erteilt wurde und auch, welche merkwürdigen Blüten derselbe zuweilen treibt, z. B. bis zum Anfertigen einer Cigarre im Anschluß an die Behandlung des Tabaks in der Naturkunde.

Als Ergebnisse der Reise stellte er dar und empfahl er für die deutschen Schulen

1. Heimatausflüge als Unterrichtsgrundlage,
2. Bewegungen als Unterrichtsmittel: Luftzeichnen, Stellen, Gehen, Ausdrucksbewegungen und dramatisches Darstellen der Erzählungen,
3. Arbeit als Unterrichtsprinzip, nämlich Arbeiten in Sand, Thon, Holzstäbchen, Karton und Papier im Anschluß an die übrige Arbeit der Schule.

Er schloß mit der Andeutung der Tragweite des Prinzipes: Handarbeit im Dienste des Geistes! Arbeit als Rückgrat der gesamten Menschenbildung! Selbsttätigkeit! Selbstfinden! und mit dem Kennworte seiner Preisarbeit.<sup>1)</sup>

»Nicht das gedächtnismäßige Aufnehmen eines überlieferten Stoffes, sondern das Selbstsuchen und Selbstfinden ist das Lebenweckende in jedem Lernen.«

An der lebhaften Debatte, während welcher Unterrichtsmittel, Modelle, Zeichnungen, illustrierte Aufsätze holländischer Kinder, Arbeitsprodukte herumgezeigt wurden, und die ebenso wie der Vortrag  $1\frac{1}{4}$  Stunde dauerte, beteiligten sich außer dem Vortragenden Direktor Bartels-Gera, Rektor Burkhardt-Gera, Landtagsabgeordneter Lehrer Kalb-Gera, Lehrer Polz-Weimar, Professor Rein-Jena, Direktor Trüper-Jena, und Rektor Ufer-Altenburg. Es wurde gesprochen über die Bedeutung des Prinzipes der Arbeit, über die Prügelstrafe, über die Notwendigkeit der Eingliederung des Handfertigkeitsunterrichtes in den Lehrplan wie über die Stellung des Arbeitsunterrichtes im Ganzen der Erziehung. Man war der Meinung, daß wir von Holland viel lernen können auf dem Gebiete der Arbeit als Mittel des Unterrichtes, wenn es auch verfehlt sein würde, die holländische Ausgestaltung einfach zu kopieren. Man war darin einig, daß der Handfertigkeitsunterricht nicht losgelöst und unverbunden neben dem anderen Unterrichte hergehen dürfe, sondern organisch aus ihm herauswachsen müsse. Gegenüber dem holländischen Lehrplane, welcher den Arbeitsunterricht als Stammunterricht betrachtet, forderte man mit dem Vortragenden, daß den Stamm der Fächer Religion und Geschichte bilden müssen, dem sich alle Fächer, auch die Handfertigkeit, organisch anzugliedern hätten.

Am zweiten Tage, am Sonntag den 6. Mai begannen die Verhandlungen Vormittag 11 Uhr. Der Vorsitzende Professor Rein hob hervor, wie der Verein alle pädagogisch Angeregten sammeln wolle, die gesonnen wären, mitzuarbeiten am Ausbau der Erziehungswissenschaft. Die Herbartische Pädagogik sei der gemeinsame Beziehungspunkt. Sie solle weiterausgebaut, ergänzt und in den Punkten, in denen sie sich der Verbesserung für bedürftig erweise, durch Besseres ersetzt werden. Die Mitgliederzahl ist fortwährend im Steigen, sie beträgt jetzt 850. Dann teilte der Bevollmächtigte der Ortsgruppe, Lehrer Hofmann-Gera mit, daß die Ortsgruppe Gera allein im letzten Jahre von 12 auf 52 gestiegen ist, ein Erfolg der Kurse für Volksschullehrer an der Universität Jena. Dann hielt Herr Landtagsabgeordneter Lehrer Kalb eine Ansprache, in welcher er darauf hinwies, wie der Verein außer dem wissenschaftlichen Ausbau der Pädagogik auch die Anwendung ihrer Grundsätze auf Volk und Jugend auf seine Fahne geschrieben habe. Er gab bekannt, wie am gestrigen Tage der Staat Reuls j. L. ein neues Schulgesetz erhalten habe, das im Ganzen doch einen erfreulichen Fortschritt bedeute in Hinsicht auf die Gliederung der Volksschule, sowie auf die höhere Fortbildungsschule für Knaben und Mädchen. Möge es ausgelegt werden im Geiste der Liebe zur Jugend, im Geiste des Interesses an der Gesamtentwicklung des Volkes, im Geiste des Fortschrittes der pädagogischen

<sup>1)</sup> Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. Mit einem Anhang: Studienreise nach einer holländischen Schule. Dresden 1900, bei Schambach (Bleyl & Kämmerer) 0,80 M.

Wissenschaft und der Kultur und unter rechter Würdigung des Standes, der vor allem berufen ist, an der Lösung der Erziehungsfragen und an der Durchführung der Jugenderziehung mitzuwirken!

Dann wurde eingetreten in die Verhandlung über: »Die sittliche Entwicklung des Kindes« im Anschluß an die Schrift von Schinz. (Aus der Revue philosophique 1898 Nr. III.)<sup>1)</sup> Schinz behauptet: Es giebt kein angeborenes Unterscheidungsvermögen fürs Sittliche. Beim kleinen Kinde walten die tierischen Triebe vor. Es ist egoistisch, seine Handlungen sind unsittlich. Sobald die intellektuelle Entwicklung einen gewissen Grad erreicht hat, entsteht das sittliche Bewußtsein von selbst. Der Keim des Sittlichen ist die Intelligenz. Das Sittliche ist das Nützliche im weiteren Sinne des Wortes.

Dementgegen hatte Direktor Trüper Gegenleitsätze<sup>2)</sup> in denen er den Intellektualismus von Schinz scharf bekämpfte. Im Anschluß an sie und die erläuternden Referate von Ufer und Trüper entwickelte sich die mehrstündige Debatte. Rektor Ufer-Altenburg begründete zunächst die Wahl des Themas für die Verhandlungen, sowie die Wahl der zu grundlegenden Schrift. Es sei Zeit, an die Behandlung ethischer Fragen heranzutreten und besonders die Bearbeitung der Berührunggebiete der Psychologie und Pädagogik in Angriff zu nehmen. Es giebt außerhalb der Herbartischen Schule keinen vollständigen Ausbau des Ethischen (ein hervorragender Ethiker der Gegenwart habe es abgelehnt, eine pädagogische Ethik zu schreiben, weil er das Verhältnis zur Ethik und Pädagogik nicht recht zu treffen wisse) und auch bei Herbart fehle eine ausreichende Lehre der Zucht. Woran liege es nur, daß hier die Arbeiten nicht von der Stelle rücken wollen nun schon seit Jahrzehnten? Herbart's Pädagogik sei im wesentlichen eine Didaktik im edelsten Sinne und dieser Teil so fest begründet, daß, wenn auch der eine oder andere ethische Satz Herbart's falle, das Unterrichtsgebiet nicht erschüttert werde. Nun sei die Schinz'sche Schrift gerade wegen ihrer Einseitigkeiten, ihrer gewagten Behauptungen sowie ihrer Übertreibungen geeignet, als Grundlage zur Verhandlung zu dienen und vielleicht wenigstens dazu zu verhelfen, daß die Schwierigkeiten ganz klar werden.

Professor Rein legte dar, wie K. V. Stoy in Jena die Lücke, welche Herbart gelassen, durch das praktische Vorbild auszufüllen versucht habe, und wie Anstalten, wie die von Dr. Lietz in Ilsenburg auf diesem Gebiete weiter arbeiten.

Dr. Trüper weist hin auf die Unfruchtbarkeit der Psychologie in Hinsicht auf die Lehre von der Zucht: Bisher sei man nicht imstande, jeden Schritt auf dem Gebiete der Zucht psychologisch zu begründen, wie man es auf dem des Unterrichtes vermöge. Vielleicht liegt es daran, weil bei Herbart das sittliche Urteil doch vornehmlich als ein intellektueller Prozeß auftrete. Bei aller Dankbarkeit gegen Herbart müsse man Ergänzung suchen im Ausbau des Gefühls- und Willenslebens. Er betont gegenüber Schinz, daß wir im Religionsunterrichte längst einen Moralunterricht hätten, charakterisiert sodann aber auch die Fehler verkehrten Religionsunterrichtes: Memoriermaterialismus, Verbalismus, Autoritätszwang.

Auch Dr. Reukauf hebt hervor, daß in guten Schulen an der Hand der religiösen Geschichte das sittliche Bewußtsein entwickelt werde.

Seminarvikar Professor Otto: Schinz' Begriff des Sittlichen würde uns erst recht in den Autoritätsglauben hineintreiben. Der Nutzen und Schaden der

<sup>1)</sup> Übersetzt von Chr. Ufer, Beiträge zur Kinderf. Heft I. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne 1898, 0,75 M.

<sup>2)</sup> Abgedruckt in Nr. 2 d. Zeitschr. S. 77 ff.

Gemeinschaft als Maßstab macht die Erfahrung der Jahrhunderte zur Autorität der Menschheit.

Polz-Weimar weist darauf hin, wie der in Frankreich übliche Moralunterricht den Egoismus in krasser Weise fördert.

Winzer-Neustadt-Orla hebt die Bedeutung der anderen Fächer (Geschichte, Deutsch, Geographie) für die Erziehung zum Sittlichen hervor.

Nun wurde auf eine Anregung Professor Reins hin das von Schinz beigebrachte Beispielmateriale einer Prüfung unterworfen. Trüper zeigt, wie Schinz' Beispiele krasse Übertreibungen enthalten. Ufer giebt das zu, warnt aber davor, dem Kinde gute Eigenschaften unterzuschieben, die es nicht besitzt. Dr. Reukauf zeigt, ebenso wie Ufer an Beispielen, wie in der Kindesseele Sympathie und Furcht eng beieinander wohnen. Unterzeichneter fügt noch einige Beispiele hinzu und weist darauf hin, wie aus dem Vorgebrachten hervorgehe, daß für das Sittliche eine Anlage vorhanden sein müsse, daß diese Anlage der Ausbildung bedürfe, daß diese Ausbildung vor allem durch Bildung der Gefühle geschehe, daß nur höhere Stufen des Sittlichen von dem Grade der Einsicht abhängig seien.

Auch Professor Rein ist der Ansicht, eine Organisationsgrundlage sei vorhanden, welche das Kind zu sittlichen Gefühlen befähige. Das Gefühl sei der Wertmesser. Das ethische Urteil resultiere aus intellektuellen und gefühlsmäßigen Momenten. Er belegt dies mit einem anschaulichen Beispiele und fordert auf, Beispiele für die sittliche Entwicklung des Kindes in Schule und Haus zu sammeln.

Ufer schließt sich diesem Wunsche an. Gerade für die Schulzeit, die Zeit des Überganges vom Egoismus zum Altruismus, sei dies wichtig. Eine genauere Untersuchung müsse die ethischen Kernfragen unter neuer Beleuchtung zeigen und werde vielleicht neue Antworten ergeben. Ob relative oder absolute Schätzung richtig, ob die ethische Idee oder das ethische Urteil absolut sei, ob die Herbartischen Ideen einer Umbildung oder einer Ersetzung bedürfen, nach welchem Normativ der Gültigkeitsgrad einer jeden zu bemessen sei — alle diese Fragen würden ihrer Lösung dadurch näher gebracht.

Der Unterzeichnete hebt hervor, nach welchen Richtungen die Untersuchung über das psychische Fundament der Ethik, das Gefühlsleben angestellt werden muß. Einer genaueren wissenschaftlichen Durchforschung bedürften: die begleitenden Vorstellungen unter der Schwelle des Bewußtseins, die Übertragung von Gefühlen durch Stimmklang, Blick und Geste, die Gefühlserzeugung im Unterschiede von der Gefühlsreproduktion und ferner die körperlichen Grundlagen und Begleiterscheinungen. Er wies noch darauf hin, wie auch der Parallelismus zwischen Kind und Volk untersucht werden müsse. Kind wie Volk handeln zuerst egoistisch, Kind und Volk handeln sodann nach dem Altruismus einer kleinen, überschaubaren, anschaulichen Gemeinschaft, Kind und Volk unterstellen sich erst auf ihren höchsten Entwicklungsstufen der allgemeinen, abstrakten ethischen Idee.

Professor Rein schloß die Verhandlungen mit der Hoffnung, daß sie das Bestreben gefördert haben möchten, der Quelle des Sittlichen in anderen Momenten nachzuspüren, sowie mit der Mahnung, daß jeder, der mit zersetzender Kritik arbeite, die Verpflichtung in sich fühle, auch positiv zu arbeiten, und mit dem Wunsche, daß es gelingen möge, an die etwa leer werdenden Stellen etwas zu setzen, was das wissenschaftliche Gewissen mehr befriedige. In den geschäftlichen Verhandlungen gab Dr. Reukauf-Hildburghausen den Kassenbestand auf 351 M an.

Für nächstes Jahr wurden zu den Verhandlungen in Erfurt als Themen gewählt: 1. Individual- und Sozialpädagogik und 2. Zwangserziehung.

Jena.

Fritz Lehmensick.

## 2. Worin hat die Abneigung einzelner Eltern gegen die Hilfsschule ihren Grund, und wie ist sie zu beseitigen?

Von Hermann Horrix, Hauptlehrer der Hilfsschule in Düsseldorf.

Von Natur aus bringt der Mensch jeder Neuerung ein größeres oder geringeres Mißtrauen entgegen, der Gebildete allerdings nur so lange, als bis er durch Prüfung oder auf Grund zuverlässiger Aussagen sich Gewißheit über den wahren Wert einer Sache verschafft hat. Nicht so der ungebildete Mensch, der nicht mit klarem, unbefangenen Blicke abzuwägen versteht. Er läßt sich nur ungern von einem einmal gefaßten Vorurteil abbringen, zumal dann nicht, wenn er von seinesgleichen in seiner Ansicht bestärkt wird. Manchmal gesellt sich noch der Umstand hinzu, daß der gute Wille, das Gute anzuerkennen, auch fehlt, und das ist, wie die Erfahrung lehrt, ganz besonders der Fall, wenn es sich um soziale Wohlfahrtseinrichtungen dreht, wie sie die letzten Jahrzehnte in unserem Vaterlande gezeitigt haben. Fast alle sind im Anfange ihres Bestehens von denen, für die sie geschaffen waren, mit einer unverzeihlichen Antipathie aufgenommen worden, weil man in ihnen die Ausübung eines rigorosen Zwanges durch den allmächtigen Staat erblickte. Die Hilfsschule machte davon keine Ausnahme, giebt es doch heute noch mit Blindheit geschlagene Eltern, welche sich weigern, ihr schwachbegabtes Kind der Hilfsschule anzuvertrauen.

Anstatt den Belehrungen wohlmeinender Menschen zu folgen, hört die um ihren schwachbegabten Liebling — und Schmerzenskinder sind erst recht Lieblinge — sehr besorgte Mutter, manchmal selbst der ernste Vater, nur zu leicht auf die Worte einer klatschsüchtigen Nachbarin oder eines Mitarbeiters in der Fabrik, die ihnen, ohne Beweise für ihre Behauptungen zu haben, ins Ohr raunen, daß nur blödsinnige und verrückte Kinder in diese Schule gehen, und daß es dort noch mehr Prügel absetze als in der andern Schule. Derartige meist aus gänzlicher Unwissenheit und Verkennung des Bestehenden, mitunter aber auch aus Nichtsnutzigkeit entsprungene Reden machen auf das leichtgläubige Mutterherz wie auf den unschlüssigen Vater einen tiefen Eindruck und sind oft ausschlaggebend für den traurigen Entschluß, ihr Kind nicht mit tollen Geschöpfen, die obendrein noch eine unbarmherzige Behandlung erfahren sollen, zusammen zu bringen, und wenn es schließlichs gar nichts lernt. Diese Denkweise, welche aus einer unnatürlichen Affenliebe und einem Mangel an dem nötigen Verständnis hervorgeht, kann in etwas doch noch entschuldigt werden, wenn man in Erwägung zieht, wie hart der Gedanke sein muß, daß ein Wesen, dem man das Leben gab, geistig auf einer sehr niedrigen Stufe steht. Was sollen wir aber dazu sagen, wenn, wie es uns allerdings gottlob nur ein einziges Mal vorgekommen ist, der Hausarzt sogar die Eltern mit dem Bemerkten abhieß, es sei nicht notwendig, daß ihr Kind die Hilfsschule besuche, im nächsten Jahre werde es in der Volksschule schon mit fort kommen.

Ofters trägt aber auch die große Gleichgültigkeit vieler Eltern in Bezug auf die geistige Bildung ihrer schwachbegabten Kinder die Schuld an ihrer Abneigung gegen die Hilfsschule wie gegen die Schule überhaupt. Sie glauben genug gethan zu haben, indem sie das Gesetz befolgen und ihr Kind in die Schule schicken. »Mögen die Lehrer«, so sagen sie, »zusehen, wie sie mit ihm fertig werden!« Am liebsten würden so gesinnte Eltern das arme Geschöpf ganz aus der Schule forthalten, da es dort nach ihrer Meinung nur unnützerweise gequält wird; es kann, wie sie leichtfertig bemerken, ja doch nichts in den Kopf kriegen. Nicht selten fügen sie bei gegebener Gelegenheit noch hinzu, daß ihnen früher das Lernen auch furcht-

bar schwer gefallen sei, daß sie aber nichtsdestoweniger, wenn sie auch nicht rechnen, lesen und schreiben könnten, ihr Brot zu verdienen wüßten.

Durchweg befindet sich dazu die Hilfsschule im Mittelpunkte der Stadt, so daß die schwachbefähigten Kinder, welche aus entlegenen Straßen und aus den Vororten die Schule besuchen sollen, ziemlich weite Schulwege haben. Auch dies ist häufig ein Grund, warum Eltern ihr schwachveranlagtes Kind nicht in die Hilfsschule schicken wollen, weil nach ihrer Aussage das Kind den Weg zur Hilfsschule nicht finden oder seiner schwachen Körperbeschaffenheit wegen ihn nicht machen könne, weil ferner der Schulweg viele Gefahren für das Kind mit sich bringe oder weil endlich mehr Kleider, besonders aber Schuhe, abgenutzt werden.

Die Pflicht aller Gutgesinnten, vornehmlich jedoch der interessierten Kreise, ist es nun, diese Vorurteile zu verscheuchen und solche bedauerenswerten, kurz-sichtigen Eltern günstig für die Hilfsschule zu stimmen zu suchen zum Wohle geistig armer Menschenkinder.

Unverkennbar liegt diese Belehrung im notwendigen Falle zunächst dem bisherigen Lehrer eines schwachbegabten Schülers und dem Leiter der Bezirksschule, welche er besucht, ob, da diese schon längere Zeit enge Fühlung mit dem Elternhause haben und deshalb mehr als jeder andere aufklärende und bestimmend auf die Eltern einzuwirken vermögen. Darum muß es die nächste und stete Sorge der Schulverwaltung sein, in amtlichen Konferenzen der gesamten Lehrerschaft und auch jedesmal den neu eintretenden Lehrpersonen recht eindringlich vor Augen zu führen, daß außer dem direkten Nutzen für diese Schüler auch die Volksschule durch die Absonderung der am wenigsten befähigten Zöglinge bedeutend entlastet wird, indem ihr dadurch die Verantwortung für diese Kinder, welche dem Lehrer vielfach thatsächlich doch nur im Wege sitzen, abgenommen wird. Die Ausscheidung der schwachbegabten Schüler enthebt ihn zugleich der unangenehmen Notwendigkeit, die normal veranlagten Schüler der ersteren wegen zu vernachlässigen oder gar ein ungebührliches Benehmen derselben gegen die geistigen Aschenbrödel zu bestrafen. Wohl können wir uns vorstellen, daß ein fleißiger, pflichttreuer Lehrer, der sich mit einem geistig geschwächten Kinde sehr viele Mühe gegeben hat, nicht leichten Herzens ein solches Kind der Hilfsschule übergibt, damit diese es weiter fördere. Da kann sich wohl dem einen oder anderen der Gedanke aufdrängen: »Was die Lehrer der Hilfsschule zu leisten im stande sind, das bringe ich auch fertig«. Gewiß würde das ein tüchtiger und einsichtsvoller Lehrer auch zuwege bringen, wenn er an einer Hilfsschule angestellt würde; ob nicht aber mancher bald vor der erforderlichen Unsumme von Geduld, Konsequenz und Selbstentsagung — von dem nötigen methodischen Geschick nicht zu reden — zurückschreckt, ja, Bauer, das ist etwas anderes.

Nicht minder bedarf es bei einer Erörterung dieser Frage im Kreise von Amtsgenossen einer Belehrung über den Namen unserer Schulen. Sie heißen »Hilfsschulen«, weil in ihnen schwachbegabten Kindern eine kräftige Hilfe bei der Bildung ihres Geistes zu teil werden soll. Obgleich dieser Name nicht ganz genau den Charakter der Schule bezeichnet, so ist er trotzdem der passendste, denn er hat nicht den bitteren Beigeschmack wie »Schule für Schwachbegabte«. Leider bürgern sich, wenn dem nicht von vornherein durch die Schule vorgebeugt wird, sehr schnell andere Namen, die weniger aus Übelwollen als aus Unkenntnis entstanden sind, im Volke ein. So kann man die Schule nennen hören: Simpelschule, Tollenschule, Idiotenschule u. a. a. Dem Laien, welcher mit der Einrichtung der Hilfsschule nicht vertraut ist, und der den Namen »Hilfsschule« vielleicht niemals gehört hat, ist es schließlich nicht übel zu nehmen, wenn er solche Bezeichnungen anwendet; im

Munde eines Erziehers klingen sie jedoch hart. Und wohin würde es denn führen, wollte ein Lehrer faulen Schülern mit den Worten drohen: »Nächstens kommst Du in die Geckenschule.« Dafs solche ohne Überlegung gesprochenen Worte der guten Sache gewaltig schaden, ist selbstverständlich, dafs sie gebraucht werden, halten wir nach unseren Erfahrungen nicht für ausgeschlossen, obgleich wir andererseits auch wieder hervorheben, dafs gerade der deutsche Volksschullehrerstand sich jederzeit freudig in den Dienst menschenfreundlicher Bestrebungen gestellt hat. Darum werden die Lehrer gern dafür sorgen, dafs solche Namen wie die angegebenen, auch nicht von ihren Schülern der Hilfsschule beigelegt werden. Zu diesem Zwecke sollen sie ihren Zöglingen, um Fehlritten vorzubeugen, sagen, dafs diejenige Schule, welche von Kindern besucht wird, denen der liebe Gott nicht so viel Verstand gegeben hat, wie anderen Kindern, »Hilfsschule« heiße, weil diesen Kindern dort im Lernen geholfen werde. Wenn alle Lehrer regelmäfsig in gewissen Zeitabständen darauf hinweisen und dabei das Mitgefühl für die geistig armen Kinder wecken würden, so dürfte durch die Schüler bald auch das Elternhaus belehrt und von seiner Abneigung gegen die Hilfsschule allmählich bekehrt werden.

Einen nicht unbedeutenden Einfluß auf die Eltern in Bezug auf das, was die Schule angeht, übt die Presse aus. Viele Menschen glauben bekanntlich tausendmal eher dem gedruckten toten Buchstaben, als dem lebendigen Worte eines rechtlich denkenden Ratgebers. Deshalb ist die Presse ganz besonders dazu geschaffen, den Eltern Aufschluß zu geben über die große Wohlthat, welche durch die Hilfsschule einem schwachbefähigten Kinde zu teil wird. In keinem Orte, wo eine Hilfsschule besteht, sollte es verabsäumt werden, von Zeit zu Zeit ein diesbezügliches Referat oder auch den Jahresbericht vor der zu Ostern stattfindenden Neuaufnahme zu veröffentlichen. Eine solche Mitteilung könnte vielleicht folgenden Wortlaut haben: »Die städtische Hilfsschule nimmt wie alljährlich, so auch in diesem Jahre zu Ostern wieder neue Schüler auf. In dieselbe können solche von den städtischen Volksschulen vorgeschlagenen Schüler eintreten, welche von Natur oder infolge von Krankheiten aller Art geistig so zurückgeblieben sind, dafs sie nach zweijährigem Besuche der untersten Klasse einer Volksschule das Lehrziel derselben nicht erreicht haben und darum noch nicht in eine höhere Klasse steigen können. Ferner finden dort diejenigen Schüler Aufnahme, die an hochgradiger Schwerhörigkeit und Kurzsichtigkeit leiden, und die deshalb auch ganz besonderer Aufmerksamkeit und spezieller, eingehender Nachhilfe bedürfen. Den Eltern, an welche in den nächsten Tagen die ernste Frage herantritt, ob sie ihr schwachbegabtes Kind in die Hilfsschule aufnehmen zu lassen gewillt sind, kann die hiesige in jeder Beziehung gut eingerichtete Schule aufs beste empfohlen werden, denn sie hat sich während der Zeit ihres X-jährigen Bestehens immer mehr als eine äußerst segensreiche Einrichtung für derartige Kinder erwiesen. Viele Schüler sind aus ihr schon als recht brauchbare Menschen ins Leben getreten und widmen sich ihrem Berufe in der treuesten Weise. Blödsinnige Kinder sind von der Aufnahme ausgeschlossen. Wer sich über die Hilfsschule näher unterrichten will, dem raten wir an, sich bei seinem Hausarzte, dem betreffenden Schullektor, dem Lehrer oder der Lehrerin seines Kindes zu erkundigen. Alle Genannten sind zu jeder Auskunft darüber gern bereit. Der Unterricht ist, wie in allen Volksschulen, völlig kostenfrei.«

Damit haben wir schon angedeutet, dafs uns das Verhalten der Ärzte den Hilfsschulen gegenüber durchaus nicht gleichgiltig sein darf. Bringen diese der Schule ein herzliches Wohlwollen entgegen, empfiehlt der Hausarzt, auf dessen Wort in der Regel sehr viel gegeben wird, den Besuch unserer Schule, so ist die Antipathie kurzsichtiger Eltern schnell gebrochen. Diese Herren lernen die Ein-

richtung der Hilfsschule am zweckmäßigsten durch ein höfliches Schreiben kennen, worin sie gebeten werden, der Schule gegebenen Falls ihre Unterstützung angedeihen zu lassen. Ein solches Cirkular könnte folgendermaßen abgefaßt sein:

»Wie in allen bedeutenden Städten des Vaterlandes, so besteht auch in unserer Stadt seit —?— in dem Schulgebäude an der X Straße eine Hilfsschule für schwachbegabte Kinder, deren stille Wirksamkeit sich immer mehr als höchst segensreich erweist. Sie hat den auf sie gesetzten Erwartungen durchaus entsprochen und verdient die wärmste Förderung von allen Seiten, insbesondere auch deshalb, weil noch in einzelnen Kreisen ein unberechtigtes, auf Unkenntnis oder falscher Eitelkeit der Eltern beruhendes Mißtrauen mitunter bemerkbar wird, wenn auch die Fälle von Jahr zu Jahr sich mehren, in denen Eltern aus freien Stücken die Aufnahme ihrer geistig schwachen Kinder in die Hilfsschule beantragen.

Da nun nach den gemachten Erfahrungen sehr oft, wenn es sich um eine so wichtige Entscheidung für ein Kind handelt, der Hausarzt um seinen Rat oder auch um Aufklärung über die Hilfsschule gefragt wird, so erscheint es angemessen, Euer Wohlgeboren in kurzen Umrissen mit den Zwecken und den Aufnahmebestimmungen dieser Anstalt bekannt zu machen.

Die Hilfsschule, welche eine Mittelstellung zwischen einer Anstalt für Blödsinnige und einer einfach gegliederten Volksschule einnimmt, ist nicht bestimmt für bildungsunfähige Kinder; sie setzt vielmehr Bildungsfähigkeit und Vollsinnigkeit voraus, sollten auch beide durch angeborene oder infolge von Krankheiten erworbene geistige Schwächen mehr oder minder beschränkt sein. Es werden deshalb vor allem die Kinder in die Hilfsschule aufgenommen, welche . . . (es folgen die Aufnahmebestimmungen).

Diese Kinder werden in der Regel erst dann aufgenommen, wenn sie trotz eines zweijährigen Aufenthaltes in der Unterklasse der normalen Volksschule das Lehrziel des ersten Schuljahres nicht erreichen konnten.

Der Unterricht erstreckt sich auf Religion, Deutsch (Unterscheidungs-, Anschauungs- und Artikulationsübungen, Lesen, Schönschreiben, Rechtschreiben und kleine Aufsatzübungen), Rechnen, Heimatkunde, Zeichnen, Singen, Handarbeit, Turnen und Bewegungsspiele.

Die Schule hat gegenwärtig X aufsteigende Klassen, von denen die unterste 24, die andern 26 wöchentliche Unterrichtsstunden haben. Die Zahl der Schüler in einer Klasse soll in der Regel nicht mehr als 25 betragen.

Stoffbeschränkung, peinliche Beobachtung und Beachtung der Individualität, Hebung des schwachen, manchmal gänzlich geschwundenen Selbstvertrauens, Bevorzugung der formalen Bildung, weitgehende Anschauung, äußerst langsames Vorwärtsschreiten, unausgesetzte Übung und Wiederholung — so heißen die Grundforderungen, welche die Hilfsschule sich in betreff ihrer unterrichtlichen und erzieherischen Einwirkung gestellt hat.

Auf Grund dieser Prinzipien ist es der Schule bis jetzt möglich gewesen, die weitaus größte Mehrzahl der entlassenen Schüler mit den notwendigsten Kenntnissen für das spätere Leben insoweit auszurüsten, daß ihre Erwerbsfähigkeit gar nicht oder doch nicht erheblich beeinträchtigt wird.

Euer Wohlgeboren werden ergebenst ersucht, den menschenfreundlichen Bestrebungen der Hilfsschule gefälligst Ihr Interesse zuwenden und das wohlthätige Wirken derselben bei sich darbietenden Gelegenheiten in das rechte Licht stellen zu wollen. Zu jeder weiter gehenden Auskunft ist der Leiter der Hilfsschule, Herr Hauptlehrer X, sehr gerne bereit.

Die städtische Schulverwaltung. «



Mit einigen entsprechenden Änderungen könnte dasselbe Schreiben auch den Herren Geistlichen aller Konfessionen zugesandt werden, damit diese, wenn Eltern sich in dieser Sache an sie wenden, wenigstens auch Bescheid wissen und jenen den richtigen Weg zeigen können.

Außer durch die Presse läßt sich die breitere Masse des Publikums auch gewinnen durch anziehende Vorträge über schwache Veranlagung, über die Erziehung schwachbegabter Kinder u. a. mit besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule, welche wir Hilfsschullehrer von Zeit zu Zeit in Wohlthätigkeits- oder Bildungsvereinen, an Eltern- oder sonstigen Versammlungsabenden halten.

Die Hilfsschulen rekrutieren sich vielfach aus Kindern der niederen Stände. Armut und Not sind häufig dort zu Hause, die Eltern bedürfen daher der Hilfe barmherziger Menschen. Das muß die Hilfsschule für ihre Zwecke verwerten und dahin wirken, daß sie mehr als andere Schulen in den Stand gesetzt ist, Gaben an arme Kinder, sowohl das ganze Jahr hindurch als auch vornehmlich im Winter durch Frühstücks- und Suppenkarten, durch Milchkuren und Ferienkolonien, durch Weihnachtsbescherungen, durch öffentliche und private Wohlthätigkeit auszuteilen. Viele Eltern lassen sich nämlich sofort günstig für die Hilfsschule stimmen, sobald sie einsehen, wie man da auf jegliche Weise für ihr geliebtes Kind besorgt ist. Dadurch gewinnt die Schule aber auch noch in anderer Beziehung, denn schlecht genährte und hungrige Kinder vermögen nicht erfolgreich am Unterrichte teilzunehmen, nur ein gesundes, gut genährtes Gehirn kann eine ungeteilte Aufmerksamkeit und den nötigen Willen an den Tag legen. In jeder Stadt werden sich aber auch Ärzte, besonders Spezialärzte, finden, die bei gewissen Gebrechen unsere Kinder unentgeltlich behandeln, wenn nicht schon ein Schularzt angestellt ist, der sich dieser Aufgabe zu unterziehen hat.

Durchweg schwinden nach einer ruhigen, verständigen Klarlegung der Einrichtung unserer Schulen und des großen Nutzens, welchen sie den Kindern gewähren, die Bedenken ängstlicher Eltern gegen dieselbe, und sie schicken daraufhin ihr Kind in die Hilfsschule. Ist dasselbe einmal darin, so verwandelt sich das anfängliche Vorurteil schon bald in treue Zuneigung, weil sie eben jetzt selbst Tag für Tag die Wohlthat dieser Einrichtung sehen. Fast alle mit wenigen Ausnahmen halten dann gute Beziehungen zur Hilfsschule und erkennen dankbar die Arbeit und die Sorge des Lehrers für ihr Kind an.

Sollte aber dennoch ein unvernünftiger Vater oder eine von ihrem Sprößling zu sehr eingenommene Mutter auf ihrer Weigerung verharren, so lade man sie freundlichst zu einem Besuche der Hilfsschule ein, damit sie sich persönlich von dem Leben und Weben in derselben überzeugen, indem sie die Fortschritte der Schüler aus deren schriftlichen Arbeiten oder aus dem Unterrichte ersehen und zu gleicher Zeit auch das Schülermaterial aus eigener Anschauung kennen lernen. Folgen die Eltern dieser Einladung, so widerstehen sie erfahrungsgemäß nicht, wohl deshalb auch nicht, weil die Lehrer der Hilfsschule ihre Sache mit dem nötigen Verständnis verteidigen und, da es das Herz ist, welches beredt macht, vielleicht auch mit mehr Liebe und Wärme deren Vorzüge hervorzukehren und ins rechte Licht zu stellen wissen.

Aus dem gleichen Grunde wird auch der Vorschlag, sich einmal bei dem Vater oder der Mutter eines die Hilfsschule besuchenden Kindes zu erkundigen, von günstiger Wirkung auf die Eltern sein, denn da hören sie in ihrer Sprache und auch ihrer Denkungsart angepaßt die Vorteile der Hilfsschule von Leuten ihres Schlages und dazu noch von Leidensgenossen.

Hält der weite Schulweg die Eltern hauptsächlich ab, so möge ein Hinweis

auf die Schüler höherer Lehranstalten, die durchweg noch viel weitere Wege haben, gemacht und zugleich betont werden, daß die Bewegung in frischer Luft dem körperlichen Wohlbefinden des Kindes sehr dienlich sei, und daß die Schule, wenn Kleidung und Schuhzeug dadurch schneller abgenutzt werden sollten, dann und wann helfend eintreten werde. In manchen Städten sind den Schülern der Hilfsschule auf den Straßenbahnen Freikarten gewährt, gewiß eine nicht hoch genug anzuschlagende Wohlthat, für deren Erlangung wir schon gern einmal einen Gang machen oder eine Bittschrift abfassen werden. Es darf eben nichts unversucht bleiben, was die Eltern von ihrer Antipathie oder ihrer Gleichgiltigkeit befreien kann. Sich einfach abschrecken lassen und die Flinte ins Korn werfen, das wäre sicherlich nicht christlich und menschenfreundlich gehandelt, ist es doch ein armes, hilfloses Kind, dem unsere Bekehrungsversuche zu gute kommen sollen, und für welches wir in die Bresche treten. Wenn auch nur in einem einzigen Falle unsere Worte die Eltern umstimmen, so wird doch wenigstens einem Geschöpfe das Leben erträglicher gemacht, und das ist Ursache genug, keine Mühe und Anstrengung dafür zu scheuen.

Weisen die Eltern trotzdem die große Wohlthat der Hilfsschule für ihr Kind von der Hand, nun, so ist ihnen nicht zu helfen; sie müssen dann auch die Folgen ihrer Hartnäckigkeit tragen. Einen Zwang auf die Eltern auszuüben, daß sie, falls ihr Kind von berufener Seite als geeignet für die Hilfsschule erklärt wird, dasselbe dorthin schicken müssen, halten wir vorläufig, da es noch an einer gesetzlichen Unterlage dazu mangelt, nicht für angebracht. Die zuversichtliche Hoffnung lassen wir jedoch nicht fahren, daß der Tag nicht mehr fern ist, an welchem für schwach-beanlagte Kinder, deren geistige Schwäche durch Schularzt und Lehrer festgestellt wurde, der Besuch der Hilfsschule obligatorisch gemacht wird. Da uns aber einstweilen dieses Mittel noch fehlt, so muß es eben bei den angegebenen Belehrungen sein Bewenden haben.

Mit den schönsten Worten allein, das mögen wir Lehrer an Hilfsschulen uns stets ernstlich vor Augen halten, wird auf die Dauer jedoch nichts erreicht, wenn die Hilfsschule nicht aus allen Kräften bemüht ist, das von besorgten Eltern in sie gesetzte Vertrauen in vollstem Maße zu rechtfertigen durch eine äußerst liebevolle, der jeweiligen Eigenart sorgfältig angepasste Behandlung der geistigen Stiefkinder. Wenn ein berühmter Pädagoge für die Schulneulinge ausgezeichnete Lehrkräfte verlangt, so erfordert die Hilfsschule noch viel, viel mehr nach jeder Richtung hin bewährte, für die schwere humane Sache begeisterte, von hoher Berufsfreudigkeit getragene Erzieher. Von einem Hilfsschullehrer soll erst recht jeder sagen:

»Und eine Lust ist's, wie er alles weckt  
Und stärkt und neu belebt um sich herum;  
Jedwem zieht er seine Kraft hervor,  
Die eigentümliche und zieht sie groß.«

Eine solche Persönlichkeit wird schon durch sich selbst die Abneigung starrköpfiger Eltern am ehesten zerstreuen, weil sie das Dichterwort bewahrheitet:

». . . . . Wohl dem Ganzen, findet  
Sich einmal einer, der ein Mittelpunkt  
Für viele wird, ein Halt; — sich instellt  
Wie eine feste Säul', an die man sich  
Mit Lust mag schließen und mit Zuversicht.«

### 3. Die physiologischen Grundlagen einer angemessenen körperlichen Erziehung abnormer Kinder.<sup>1)</sup>

Von Dr. J. Demoor.

In dieser Arbeit soll der Versuch gemacht werden, die physiologischen Thatsachen klarzulegen, die als Grundlage für die den verschiedenen Klassen abnormer Kinder besonders angepaßte körperliche Ausbildung verwertet werden können.

Es ist wohl nicht überflüssig, vorher zu erwähnen, daß bei einer großen Anzahl abnormer Kinder die allgemeine Ausbildung mit derjenigen, die wir im folgenden betrachten wollen, vollständig Hand in Hand geht, und daß bei allen, übrigens ganz so wie bei normalen Kindern, der zweckmäßige und regelrechte Gebrauch des Muskelsystems von großer Bedeutung hinsichtlich der gesamten Entwicklung des Kindes ist.

Physiologen und Psychologen haben schon lange bewiesen, daß der Muskelsinn der wichtigste Sinn für die Seelenentwicklung ist, und daß seine Feinheit und seine Präzision als eine Wirkung der ihm aufgenötigten Übungen anzusehen sind, sowie daß enge Beziehungen zwischen seiner regelrechten Thätigkeit und dem allgemeinen Gesundheitszustande bestehen. Die Muskel- und Gelenkempfindungen geben uns Grundvorstellungen von der Außenwelt; sie gehören neben dem Gemeingefühl zu den wesentlichsten Elementen des menschlichen Geistes, und zwar in dem Maße, daß infolge ihrer Thätigkeit, selbst in außerordentlichen Fällen, wie bei Laura Bridgmann und Helene Keller, die von Kind auf blind und taubstumm zugleich waren, eine beträchtliche und absolut vollständige seelische Entwicklung konstatiert werden konnte.

Diese psychologischen Betrachtungen nebst denen, welche der unbestrittenen Notwendigkeit körperlicher Übungen aus Gesundheitsrücksichten entspringen, haben Ärzte und Pädagogen veranlaßt, Untersuchungen über die beste Art der körperlichen Ausbildung normaler Kinder anzustellen. Wir wollen nicht lange bei dieser Frage verweilen. Es ist nur zu bemerken, daß es augenblicklich das allgemeine und, wie wir glauben, sehr heilsame Bestreben ist, die deutsche Methode durch ein vernünftigeres und physiologisch richtigeres System zu ersetzen. Man könnte erstere als die intensive und künstliche bezeichnen, weil sie auf der Anstrengung basiert. Das neu einzuführende System hingegen soll sich die schwedische Turnkunst zum Muster nehmen, die von dem Grundsatz ausgeht, die einzelnen Muskeln des Körpers zu ihrer normalen Arbeit zu veranlassen, so daß sich dieselben mit dem ihnen eigentümlichen Kraftaufwand und in derselben Art und Weise wie sonst zusammen ziehen.

\*  
\*  
\*

Bei der physischen Ausbildung abnormer Kinder muß ihrem besonderen Krankheitszustande Rechnung getragen werden. Zu diesem Zwecke wollen wir jetzt die Taubstummen, die Stotterer, die Geistig-Zurückgebliebenen und die Blödsinnigen betrachten.

Die Taubstummen. — Bei diesen sind oft die Bogengänge zerstört. Es ist bekannt, daß diese Organe für die Aufrechterhaltung des Gleichgewichtes sehr wichtig sind und bei der Entstehung von Schwindel eine große Rolle spielen. Daher kennen auch im allgemeinen die Taubstummen dieses unangenehme Gefühl nicht. Es läßt sich bei ihnen selbst auf experimentellem Wege nicht erzeugen (James und Kreidl). Oft ist bei diesen Kranken auch das Bewegungsvermögen nur mangel-

<sup>1)</sup> Aus dem Journal médical de Bruxelles (Nr. 36, 1899) übersetzt.

haft (Kreidl, Brück): ihr Gang ist in der Dunkelheit ängstlich, und selbst am Tage ist er schleppend oder stofsartig; sie fallen auch häufig. Bei Taubstummen übt gewöhnlich der Gesichtssinn die Kontrolle über die Arbeit der Muskeln aus; die durch diesen Sinn zugeführten Empfindungen ersetzen die vielfältigen Eindrücke, die beim normalen Menschen zur Regelung der Übertragung beitragen. Aber diese Überwachung ist bei weitem noch nicht vollkommen. Dem Gange fehlt es an Rhythmus; die Bewegungen der Glieder geschehen ruckweise und stimmen nicht zu einander; die Gesichtsmuskeln zeigen entweder eine aussergewöhnliche Unbeweglichkeit oder eine Neigung zum Erzitern; das spontane Ausstofsen der Laute ist unregelmässig. Die von Ewald vorgenommenen Untersuchungen geben uns für diesen eigentümlichen Zustand die Erklärung. Der Straßburger Physiologe hat hauptsächlich nachgewiesen, daß die Bogengänge eine sehr wirksame Kontrolle über die Art und den Wert einer Muskelzusammenziehung ausüben. Ihr Amt ist es, den gestreiften Muskeln derselben Seite einen gewissen Tonus zu erhalten (Labyrinthonus), der die Kraft und die Genauigkeit, mit denen die Faser arbeitet, regelt und somit das wesentlichste Element für die Harmonie der Bewegungen bildet.

Das Fehlen des Organes, welches das Gleichgewicht herstellt, und des Kontrollapparats für die Muskelfaser hat beim Tauben noch einen besonderen Zustand zur Folge. Dieser besteht darin, daß dem Kranken der Begriff von Rhythmus gänzlich abgeht. (Wir betrachten hier nur die physische Seite der Frage). Deshalb muß das hauptsächlichste Ziel der für diese Kranken geeigneten körperlichen Ausbildung sein, in ihnen diesen Begriff zu erwecken und ihnen eine Kontroll-Einrichtung zu verschaffen, die, wenn auch nicht in dem Maße wie beim normalen Menschen, so doch in genügender Weise thätig ist, um eine normale physische Haltung zu geben und auf die Entwicklung der Stimme einzuwirken, wie wir sogleich sehen werden. Zu diesem Zweck ist dem Taubstummen die frühzeitige Beschäftigung mit Handarbeiten zu empfehlen, denn jede Arbeit dieser Art beruht auf einer Reihe periodischer Muskelbewegungen, die unter einander eng verbunden, sowie rhythmisch sind. Auch sind Turnübungen zu empfehlen, die sich sehr von denjenigen unterscheiden, welche normale Kinder ausführen. Ihre Methodik steht im einzelnen noch nicht fest, muß aber folgenden Charakter haben:

Die Bewegungen müssen langsam ausgeführt werden; jeder Takt muß gut hervortreten, und zwar nicht dadurch, daß eine besondere Anstrengung seinen Abschluß bildet, sondern durch eine leichte Steigerung der Schnelligkeit; die Übungen müssen rhythmisch und so zusammengestellt sein, daß sie ein schönes Ganze bilden; die verschiedenen Stellungen werden bei diesem Unterrichte eine große Rolle spielen; die Gleichgewichtsübungen der schwedischen Turnkunst müssen häufig wiederholt werden (Gehen, indem leichte Gegenstände auf dem Kopfe balanciert werden, Gleichgewichtsstellungen etc.).. Akrobatische Übungen an Geräten, sowie eigentliche Kraftübungen sind auszuschließen. Die Ausführung aller dieser Bewegungen muß sorgfältig überwacht werden. Der Kranke kann es selbst vermittelst der Augen thun. Er kann die ihm durch den Lehrer gezeigte Bewegung nachmachen oder sich nach den Schwingungen eines recht sichtbar angebrachten Pendels richten, das ihm unaufhörlich den Charakter der Bewegung angiebt.

Wir möchten die Aufmerksamkeit auf diesen letzten Punkt lenken. Es ist unerlässlich, daß bei den Übungen das Auge zur Prüfung der Muskelzusammenziehungen veranlaßt wird, um dadurch nach und nach zur bewußten Überwachung der Bewegung zu führen und den Begriff von Rhythmus und Takt zu erwecken.

Diese Erwerbungen sind von viel größerem Wert, als diejenigen glauben können, welche nicht gewöhnt sind, solche Kranke zu behandeln. Bei den Taub-

stummen besteht thatsächlich ein enger Zusammenhang zwischen dem Sprachapparat, den wesentlichsten Elementen der Fortbewegungsfähigkeit und den möglicherweise vorhandenen Schwindelerscheinungen (Stern). Ewald hat schon vor einigen Jahren gezeigt, daß der Schrei von Tieren, die der Bogengänge beraubt worden sind, einer großen Veränderung unterworfen ist. Stern weist nach, daß diejenigen Taubstummen, deren Gang sich durch besonders große Ungleichmäßigkeit auszeichnet, auch die meiste Mühe haben, um sprechen zu lernen. Daraus erhellt die Wichtigkeit von Turnübungen, die dem Krankheitszustande Rechnung tragen. Dadurch, daß das Kind lernt, seine Bewegungen abzumessen, lernt es auch seinen Lautapparat beherrschen. Da nun das Auge in sehr wirksamer Weise die Kontrolle der Bewegungen übernimmt, der Überwachung der Sprache aber im Gegenteil bei Taubstummen große Schwierigkeiten entgegenstehen, so geht daraus hervor, daß sich selbst für das Aneignen der Sprache ein Unterricht nötig macht, der Bewegung lehrt. Fügen wir noch hinzu, daß diese Übungen einen sehr günstigen Einfluß auf die Stimme Taubstummer haben und daß sie indirekt auch dahin wirken, daß die Kranken nicht mehr zu stark oder zu hoch sprechen, wie wir dies oft an solchen bemerken, die sprechen gelernt haben. Sie legen dadurch auch einen anderen Fehler ab, der darin besteht, die Sätze auseinanderzureißen und die Worte in einzelnen abgehackten Lauten hervorzubringen.

Die Stotterer. — Wir wollen hier keine Untersuchungen über die Krankheitsursachen und das Entstehen des Stotterns anstellen. Wir stellen nur fest, daß dieses Gebrechen in Wirklichkeit meist eine Nervenkrankheit ist, die darin besteht, daß die Atmungsthätigkeit, von denen das Hervorbringen der Stimme begleitet ist, ernstlichen Störungen unterworfen sind, und ebenso, daß oft Ungleichmäßigkeiten in den verschiedenen und vielfältigen Verrichtungen des Muskelsystems in seiner Gesamtheit vorkommen.

Es ist bekannt, daß das Stottern leicht zu heilen ist. Die Heilung kann erzielt werden durch eine diätetische Behandlung, auf welche besonders Gutzmann die Aufmerksamkeit gelenkt hat, eine solche, die sich wesentlich an das Psychische wendet, die wir hier aber keiner Prüfung unterziehen wollen, und eine physische Behandlung, deren hauptsächlichste Punkte wir hier hervorheben wollen.

Da der Stotterer vor allem ein Kranker ist, der sein Muskelsystem nur mühsam beherrscht (hauptsächlich das Muskelsystem der Atmungsorgane), so muß man ihn durch die allgemeine physische Behandlung so weit bringen, daß ihm seine Muskeln auf eine vollständigere und vollkommenere Weise gehorchen. Um das zu erreichen, sind Körperübungen zu empfehlen, die jeder anstrengenden und jeder zu schnellen und stofsartigen Bewegung entbehren. Empfehlenswert sind jene weit ausgreifenden und zusammenhängenden Bewegungen mit präzisiertem Anfange und Ende, die frei von allem Stofsartigen sind. Es ist dafür zu sorgen, daß dabei Bewegungen zum Ein- und Ausatmen gemacht werden, um so die Atmungsfähigkeit des Kranken zu erhöhen.

Die für diese Kranken besonders geeigneten Übungen sind folgende:

1. Einatmungsübungen durch die Nase und Ausatmungsübungen durch den Mund.

2. Einatmungsübungen durch die Nase und Ausatmungsübungen durch Ausstoßen von einfachen sich aneinanderreihenden Lauten (a, e i, o, u).

Bei diesen Übungen muß der Kranke den einzelnen Laut so lange als möglich »halten«; er muß es lernen die lutte vocale, wie Mande es genannt hat, auszuhalten, das heißt, er muß die Stimmritze genügend zu vereugen wissen, damit der Druck der aus den Bronchien kommenden Luft nicht zu schnell nachläßt und fähig

ist, die Stimmbänder eine Zeitlang in Schwingung zu versetzen. Der Kranke muß es so weit bringen, daß er den Ton 30—40 Sekunden lang anhalten kann.

3. Einatmungsübungen durch die Nase und Ausatmungsübungen durch den Mund vermittelt Hervorbringens einfacher, unzusammenhängender Laute (a, e, i, o, u). Der Kranke muß lernen, einen Atemzug in eine Reihe kleiner Atemstöße von gleicher Dauer zu zerlegen. Diese sehr kurzen Laute müssen in regelmäßigen Zwischenräumen hervorgebracht werden, und der Kranke muß sich bemühen, die Dauer der Ausatmung auf 25—35 Sekunden auszudehnen.

4. Das Erlernen, wie die verschiedenen Laute hervorgebracht werden.

5. Die Angriffsübungen. Diese haben den Zweck, dem Stotterer das richtige Atemholen während der Unterhaltung beizubringen. Sie sollen zum Hervorbringen einer rhythmischen Sprache verhelfen, die unaufhörlich durch die Schwingungen eines Pendels abgemessen und dirigiert wird, und wobei man sorgfältig auf das Ausatmen in den durch die Logik bedingten Satzpausen hält.

6. Redeübungen: langsames Sprechen, schnelles Sprechen, Betonung.  
(Schluß folgt.)

#### 4. Die Versammlung des allgemeinen deutschen Vereins für Kinderforschung

findet am Sonnabend den 4. August abends 8 Uhr und am Sonntag den 5. August früh 11 Uhr in der Aula des pädagogischen Universitätsseminars zu Jena, Grietgasse Nr. 17a, statt.

##### Tagesordnung:

###### I.

Sonnabend, den 4. August:

1. Begrüßung der Versammlung. Bericht über den gegenwärtigen Stand unserer Bestrebungen. Unsere Aufgaben.
2. Dr. med. Wiedeburg-Elgersburg: Choreatische Bewegungsstörungen im Kindesalter.
3. Feststellung der Vereinssatzungen und Vorstandswahl für das Jahr 1900/01.<sup>1)</sup>

###### II.

Sonntag, den 5. August:

1. Hofrat Prof. Dr. Binswanger-Jena: Über kindliche Hysterie.
2. Hauptlehrer Kl. de Vries-Enschede: Der Bewegungs- und Darstellungstrieb des Kindes und seine Berücksichtigung im Unterrichte.

Wohnungen werden im Sekretariat der Ferienkurse von Frau Dr. Schnettger, Jena, Gartenstraße 2, nachgewiesen.

Weitere Anmeldungen von Vorträgen, Anträgen etc. nimmt entgegen sowie nähere Auskunft erteilt der Unterzeichnete.

I. A. J. Trüper,

Direktor des Erziehungsheimes Sophienhöhe bei Jena.

<sup>1)</sup> Es ist mehrfach der Wunsch geäußert worden, wegen der Pariser Weltausstellung und der dort Anfang August tagenden Kongresse unsere Versammlung dieses Jahr ausfallen zu lassen oder doch wenigstens die endgiltige Organisation der Gesellschaft bis 1901 zu vertagen. Das erstere war nicht mehr möglich und auch nicht empfehlenswert. Letzteres aber wird der Versammlung empfohlen.

### Entwurf von Satzungen des Vereins für Kinderforschung.

I. Zweck: Die Vereinigung hat den Zweck, bei allen, welchen leibliches oder seelisches Wohl der Jugend anvertraut ist, ein größeres Interesse und Verständnis für die Kindheit und mehr Teilnahme für das Wohl und Wehe der Jugend zu erwecken, zu richtigem Beobachten des Kindes und seiner Entwicklung anzuleiten, sowie auch für Pflege, Unterricht und Erziehung die Methoden wissenschaftlich zu begründen und zu vervollkommen.

II. Mitglied kann jeder werden, der am Gedeihen der Jugend interessiert ist.

III. Der Vorstand besteht aus 5 Personen. Er wählt seinen Vorsitzenden und verteilt die Geschäfte unter sich.

IV. Der Ausschufs besteht aus dem Vorstande und 10 anderen Personen, die durch freie Zuwahl des Vorstandes erfolgen, wobei Vorschläge aus der Versammlung und die Wünsche größerer Ortsvereine thunlichst zu berücksichtigen sind.

V. Die Hauptversammlung findet alljährlich bis auf weiteres in Jena unmittelbar vor Beginn des Fortbildungskursus für Lehrer statt. Zeit und Tagesordnung werden zuvor in der Vereinszeitschrift für Kinderforschung bekannt gegeben.

Anmeldungen von Vorträgen, Anträge auf Beschlufsfassungen etc., welche der Tagesordnung eingefügt und vorher bekannt gemacht werden sollen, müssen bis zum 15. Juni beim Schriftführer eingereicht werden.

Auf Antrag von 15 Mitgliedern unter Angabe des Zweckes muß der Vorstand eine Ausschufsversammlung und auf Antrag von 50 Mitgliedern eine außerordentliche Hauptversammlung einberufen.

VI. Das Vereinsjahr reicht vom 1. August bis zum 31. Juli des nächsten Jahres.

VII. Die Satzungen dürfen nur in der Hauptversammlung mit  $\frac{2}{3}$  der Mehrheit der anwesenden Stimmen geändert werden.

VIII. Ortsvereine können als korporative Mitglieder beitreten.

IX. Stimmrecht hat jedes Mitglied; die Ortsvereine bekommen so viele Stimmen, als sie Mitgliederbeiträge zahlen.

X. Der Mitgliedsbeitrag wird für die ordentlichen Mitglieder auf 4 M und für die außerordentlichen Mitglieder auf 50 Pf. jährlich festgesetzt. Diese haben dafür freien Zutritt zu den Vereinsversammlungen, jene erhalten außerdem die Vereinszeitschrift<sup>1)</sup> und sonstige Mitteilungen frei ins Haus.

XI. Freiwillige Schenkungen sind außerdem willkommen und sollen zur Verbreitung der Vereinszwecke verwendet werden.

XII. Die Arbeit des Vereins soll bestehen: 1. in Veranstaltung und Förderung von Vorlesungen über verschiedene Gebiete der Kinderkunde, 2. in Abhaltung von Versammlungen mit Vorträgen über das kindliche Leibes- und Seelenleben in gesunden und kranken Zuständen, sofern diese Zustände von Bedeutung für die Erziehung sind oder werden können, und in Besprechungen dieser Vorträge oder bereits gedruckter Abhandlungen und Beantwortung von Fragen ähnlicher Art; 3. in Unterstützung und Verbreitung der Vereinszeitschrift und anderer verwandter Schriften; 4. in Sammlung und Veröffentlichung von Beobachtungen über das kindliche Seelenleben; 5. in Förderung und Unterstützung aller auf das Wohl der Jugend gerichteten Bestrebungen.

<sup>1)</sup> Jährlicher Bezugspreis M 4.

## 5. Die Ferienkurse in Jena

beginnen ihre Vorlesungen am 6. August und enden am 18. August. Folgende Vorlesungen sind angezeigt:

1. Botanik: Prof. Dr. Detmer. 2. Geologie: Prof. Dr. Linck. 3. Allgemeine Physiologie: Prof. Dr. Verworn. 4. Geschichte der deutschen Kultur in ihren Hauptphasen: Bibliothekar Dr. Georg Steinhausen. 5. Die religiösen Strömungen der Gegenwart: Superintendent Dr. theol. Braasch. 6. Frauennot und Diakonie: Prof. Dr. theol. u. phil. Zimmer aus Zehlendorf bei Berlin. 6 Vorlesungen vom 6.—11. August. 7. Allgemeine Didaktik: Prof. Dr. Rein. 8. Spezielle Didaktik mit praktischen Übungen: Oberlehrer Fr. Lehmsieck, vom 6.—11. August. 9. Schulhygiene: Prof. Dr. Gärtner. 10. Abnorme Erscheinungen im kindlichen Seelenleben (mit Demonstrationen): Direktor J. Trüper. 6 Vorträge vom 6.—11. August. 11. Fröbelsche Pädagogik in Kindergarten und Schule: Johann Mecke, Vorsteherin des Comenius-Hauses in Kassel. Vom 6.—11. August. 12. Hodegetik: Die Lehre von der Bildung des sittlichen Charakters: Direktor Dr. Just-Altenburg. 6 Vorträge vom 6.—11. August. 13. Geschichte, gegenwärtiger Stand und Methoden der Kinderforschung: Dr. Spitzner-Leipzig. Vom 6.—11. August.

Für Ausländer:

14. Elementarkursus in der deutschen Sprache: Oberlehrer Fr. Lehmsieck. Vom 6.—25. August. 15. Sprach- und Litteraturkursus für Fortgeschrittenere: Universitätslektor und Dozent Dr. Bruinier aus Kristania. Vom 6.—25. August.

Anmeldungen sind zu richten an das Sekretariat Frau Dr. Schnettger, Jena, Gartenstr. 2; vom 4. August ab: Pädagog. Universitätsseminar Grietgasse Nr. 17a.

Wohnungen werden daselbst nachgewiesen. Mietpreis durchschnittlich 10 M für eine Woche, volle Pension 25 M.

Die erste Versammlung der Teilnehmer findet Sonntag, den 5. August, abends 8 Uhr, im Saale des »Burgkellers« statt.

Die Kurse beginnen Montag, den 6. August, und werden teils am 11., teils am 18., teils am 25. August geschlossen.

## C. Zur Litteratur.

I. Ludwig Strümpell, Professor an der Universität zu Leipzig, Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Eltern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte. Dritte bedeutend vermehrte Auflage. Herausgegeben von Dr. Alfred Spitzner. Leipzig, E. Ungleich. 1899. X u. 556 S.

Auflage dieser Schrift hingewiesen, die für die pädagogische Pathologie von einflussreicher Bedeutung gewesen ist. Der Verfasser hat trotz seines hohen Alters für jede Auflage nicht bloß selber vorwärts sich entwickelt, sondern auch von aufßen gekommene Gedanken in gründlicher Weise verarbeitet. In der 2. Auflage hat er seine Abgrenzung zwischen Pädagogik und Psychiatrie fallen lassen. Die Schrift von Dr. Koch über die psychopathischen Minderwertigkeiten hatte ihn

Wir haben früher schon auf die neue



davon überzeugt, daß es psychopathische Zustände giebt, welche zwischen der normalen geistigen Gesundheit und den Geisteskrankheiten als besondere Abnormitäten eine besondere Stelle einnehmen und darum auch die pädagogische Pathologie zwingen, neben ihrem rein pädagogischen Teil noch einen psychiatrischen auszubilden. Die 3. Auflage welche zufällig am Todestage Strümpells erschien, ist von einem der tüchtigsten Schüler Strümpells, von Dr. Spitzner, an der Hand gemeinsamer Besprechungen mit Strümpell bearbeitet worden. Die theoretischen wie die praktischen Grundsätze sind in allen Punkten dieselben geblieben. Der Text hat aber eine neue Verteilung und Anordnung erfahren. Der gesamte Stoff ist in 3 Teilen gruppiert, von denen der erste alle grundlegenden Kapitel, der 2. Teil das psychiatrische Material der pädagogischen Pathologie und der 3. Teil die praktischen, d. h. die methodologischen, insbesondere die diagnostischen Fragen behandelt. Manche Kapitel haben gegenüber den früheren Auflagen auch eine wesentliche Erweiterung durch Dr. Spitzner erhalten, so sind z. B. neu hinzugekommen eine Untersuchung über Versprechen, Verlesen und Verschreiben der Kinder, eine eingehendere Erörterung über die Gewinnung und die Bearbeitung des pädagogisch-pathologischen Materials, über die erworbene Psychopathie und über die psychogenen Störungen.

Strümpell steht im wesentlichen auf dem Boden der Herbartischen Psychologie und Philosophie. Seine Untersuchungen tragen darum gegenüber der neueren physiologisch-experimentellen Psychologie vielfach die Mängel an sich, welche z. B. Ziehen in seiner neuesten, soeben erschienenen Abhandlung über: »Das Verhältnis der Herbart'schen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie« (Berlin, Reuter & Reichardt, 1900. 3. Bd. 5. Heft der Sammlung von Abhandlungen) z. T. richtig darlegt. Es kann nicht unsere

Aufgabe sein, hier die Berechtigung der »empirischen« gegenüber oder neben der »experimentellen und physiologischen Psychologie« für die Pädagogik zu untersuchen. Wir sind aber der Meinung — und davon ist das Strümpellsche Buch wieder ein Beweis — daß wir Herbart und seiner Schule für die Anregung, welche sie der psychologischen Forschung wie der psychologischen Begründung der Pädagogik gegeben haben, nicht dankbar genug sein können. Doch dürfen wir bei Herbart und auf pädagogisch-pathologischem Gebiete auch bei Strümpell nicht stehen bleiben. Das, was die moderne Naturforschung an zuverlässigen Ergebnissen liefert und was sie vor allen Dingen auch in methodologischer Beziehung für die psychologische Wissenschaft bedeutet, sollte in der pädagogischen Pathologie wie in der pädagogischen Psychologie nicht unbeachtet bleiben; aber wir haben auch umgekehrt allen Grund das, was Herbart und seine Schule uns gewesen sind, so lange fest zu halten, bis die neuere Psychologie uns tatsächlich Brauchbareres geliefert hat. Ihrer Natur nach beschränkt sie sich grundsätzlich auf Einzelforschung durch Beobachtung wie durch Experiment. Die Erziehung hat es aber im Kinde nicht nur mit einzelnen Erscheinungen des physisch-psychischen Lebens und nicht bloß mit dem Gebiete der Sinneswahrnehmungen zu thun, sondern mit dem Ganzen eines einheitlichen, organisch zusammenhängenden Seelenlebens, und dafür bedürfen wir auch einer einheitlichen, zusammenhängenden Lehre über das Seelenleben. Wo das Experiment und die naturwissenschaftliche Forschung versagt, bleibt uns einstweilen doch nichts anderes übrig als zur Selbstbeobachtung und Folgerung unsere Zuflucht zu nehmen. Wo das physiologische Erkennen aufhört und wir doch Thatsachen des Bewußtseins vor uns haben, bleibt dem nach Erklärung Suchenden nur die Brücke der Hypothese und des Glaubens, der ein Bedürfnis nicht bloß des menschlichen Herzens, sondern

auch des menschlichen Denkens befriedigen muß. Die physiologisch-experimentelle Psychologie kann dieser Spekulation und erst recht der Ergebnisse der empirischen Psychologie nicht entbehren. Sie operiert mit diesen Ergebnissen und greift, oft ohne daß sie es weiß, immer wieder zur Hypothese, und manchmal ist es die Hypothese, die das Experiment bestimmt und somit die Mutter des physiologisch-experimentellen Ergebnisses wird. Nun liegt bei Strümpell ohne Frage die Schwäche in der ungenügenden Wertung der neueren physio-psychologischen und psychopathologischen Forschungen und deren Ergebnissen. Das Ganze ist zu metaphysisch-dogmatisch gehalten. Aber andererseits bietet er auch wiederum eine Geschlossenheit des Systems, und es wird die Aufgabe der Zukunft sein, beides miteinander zu vereinigen. Für den psychologischen Forscher wird dafür kein Bedürfnis vorliegen, wohl aber für den Erzieher, der das Kind als Ganzes zu behandeln hat und die noch nicht experimentell erforschten Gebiete, soweit sie ihm in die Erscheinung treten, nicht übergehen kann. Der Einzelforscher braucht keine Weltanschauung für seine Arbeit und kann darum wohl den metaphysischen Teil der Psychologie abweisen. Anders der Erzieher. Doch auch die Psychologie als Gesamtwissenschaft muß sich als Ganzes, als System vor den Denkgesetzen rechtfertigen und bedarf darum der philosophischen Bearbeitung der Erfahrungsbegriffe, und zur Ausfüllung der Lücken bleiben ihr nur Hypothesen. Ob man das schon Metaphysik nennen will, ist Nebensache.

Unsere Zeitschrift entstammt u. a. auch der Überzeugung, daß die herbartische Psychologie notwendiger Ergänzungen sowohl nach der pathologischen Seite hin als auch durch Verarbeitung der Ergebnisse der psycho-physiologisch-experimentellen Forschung dringend bedarf. Die »reine Lehre«, um die der Orthodoxe sich bangt, bleibt nur erhalten, wenn sie neue Nahrungstoffe in sich aufnimmt und verdaut, also

wenn sie fortschreitet und sich stetig erneuert. Wenn aber in der Pädagogik ein Bestreben sich geltend macht, gleich den Athenern nur Neues hören zu wollen, so mag man ja das alte Wort beherzigen: »Es nehme jeder wohl in acht, was ihn zu Ehren hat gebracht.« Wenn die Lehrwelt das vergißt, so kann es kommen, daß die durch Herbart begonnene Autonomie der Pädagogik wieder in die Brüche geht und Mediziner, Theologen und Juristen sich in die Beute teilen.

Strümpells Schrift hat trotz der tausend und abertausend Einzelbeschreibungen von pathologischen wie physiologischen Fehlern der Kindesseele seitens Pädagogen und Psychiatern doch das Verdienst, zum erstenmale eine pädagogische Pathologie als ein Ganzes, als ein System, zu bieten und hierdurch der Herbart'schen Psychologie eine wesentliche Ergänzung zu liefern. Dafür wollen wir Strümpell stets dankbar bleiben. Aber die Aufgabe wollen wir auch nicht vergessen, dieses System in seinen Grundlagen wie im Einzelnen nachzuprüfen, zu berichtigen und zu ergänzen, wie Dr. Spitzner es bereits in der neuen Auflage an einzelnen Stellen bald mehr, bald weniger erfolgreich versucht hat. Hier liegt auch die Aufgabe unserer Zeitschrift, zu deren Entstehung der 80jährige Greis mit den Anstofs gegeben hat. In die Kritik der Einzelfragen und schließlich auch des Strümpell'schen Systems einzutreten, muß Einzelarbeiten vorbehalten bleiben. Tr.

**2. Dr. O. Berkhan, Sanitätsrat in Braunschweig, Über den angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn. Für Ärzte und Lehrer dargestellt. Braunschweig, Druck und Verlag von Friedr. Vieweg & Sohn. 1899. 64 S.**

In diesem Schriftchen teilt der erfahrene und seit Jahrzehnten sein besonderes Interesse für die Schwachsinnigen und ihre Schulen und Anstalten bekundende Arzt in einzelnen Abschnitten das mit, was er auf dem Gebiete des angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn in seiner

ärztlichen Thätigkeit wie in der Braunschweiger Schule für Schwachbefähigte beobachtete. Es enthält keine erschöpfende Darstellungen, wohl aber, nach des Verfassers eigenem Urteile im Vorwort, das Wissenswerteste für die praktischen Ärzte wie für die Lehrer, besonders für die an Hilfsschulen und Idiotenanstalten wirkenden. Der Verfasser wünscht aber auch, daß die Juristen einen Einblick in dasselbe thun möchten.

Den letzten Wunsch teilen auch wir, um so mehr, als nach dem neuen Gesetz in Preußen die Fürsorgeerziehung Sache der Juristen geworden ist, die Ärzte gar nicht in Betracht kommen, und die Lehrer und Geistlichen in der Frage der Fürsorgeerziehung nur »gehört« werden sollen. Das letzte Kapitel »Gerichtliches« zeigt an praktischen Beispielen, welches gewichtige Wort auch der Arzt und der Heilpädagoge nicht bloß in der Fürsorgeerziehung, sondern auch in der gerichtlichen Beurteilung der Gesetzesübertretungen Schwachsinniger mit zu reden haben.

Aus dem ganzen Buche spricht nicht bloß der erfahrene Arzt, sondern auch der mit Mitleid gegen das Heer der geistig und körperlich Armen erfüllte Menschenfreund, den diese Teilnahme getrieben, auf die Lage und den Lebenslauf der von Natur Schwachsinnigen seit je sein besonderes Augenmerk zu richten. Er bietet in dem Buche eine Fülle von anschaulichem Erfahrungsmaterial und zieht daraus manche nützliche Anwendung für die Behandlung und Fürsorge Schwachsinniger. Außer den Lehrern der Schwachsinnigen, möchte ich aber auch den Lehrern insgesamt die Schrift darum angelegentlich empfehlen. Wenn in weiteren Kreisen ein Blick für die Minderwertigkeiten im Leibes- und Seelenleben der Kinder vorhanden ist, so wird manches geschehen können, um die Kinder vor weiteren Rückgängen zu bewahren und der Degeneration im Volke überhaupt vorbeugend entgegen zu wirken.

Was der Leser in dem Buche finden

kann, ergeben die Überschriften der einzelnen Kapitel. Es sind folgende:

1. Einleitung. — 2. Von den Ursachen des Schwachsinnns. — 3. Die ersten Lebensjahre mit angeborenem Schwachsinn behafteter Kinder. — 4. Die cerebrale Kinderlähmung oder Hirnlähmung der Kinder — Lähmungen — Schwachsinn — Sprachstörungen — Epilepsie — Behandlung. — 5. Über das Stammeln schwachsinniger Kinder im Sprechen, Schreiben und Lesen, bei schwachbefähigten, taubstummen Kindern — Anhang; ein Fall von Spiegelstricken. — 6. Von den Wucherungen (adenoiden Vegetationen) im Nasenrachenraume und deren Folgen. — 7. Von der Unfähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand zu lenken (Aprosexia) als Folge von nasalen Störungen. — 8. Geschichte der Entstehung der Hilfsschule für schwachsinnige (»schwachbefähigte«) Kinder zu Braunschweig. — 9. Über die Grundsätze, nach denen Schulen für schwachsinnige Kinder (Hilfsschulen) einzurichten sind. — 10. Versuche einer Verhütung des Schwachsinnns. 11. Gerichtliches. — Strafsachen. — Entmündigung. — Militär. Tr.

**3. William Douglas Morrison, Jugendliche Übelthäter.** Autorisierte deutsche Ausgabe frei bearbeitet von Leopold Katscher. Leipzig 1899. Verlag von Freund & Wittig. 146 S. Preis 3,50 M.

Man hat in unsern Tagen der Frage der Rettung und der Fürsorge für die verwahrloste und verbrecherische Jugend von verschiedenen Seiten ein erhöhtes Interesse gewidmet, hervorragende Juristen, kriminalistische Vereinigungen, Gefängnisgesellschaften, Lehrer und Lehrervereine, sowie gesetzgebende Körperschaften sind ihr näher getreten. Man will angesichts der stetigen Zunahme des Gewohnheitsverbrechertums dem schlimmen Probleme dadurch am wirksamsten entgegen treten, daß man für die verbrecherisch veranlagte Jugend geeignete Maßnahmen zu treffen sucht, wodurch diese von der Bahn des Übelthuns abgehalten wird. »Wer

ein Kind vom Verderben errettet, der errettet ein ganzes Geschlecht! — Der Verfasser spricht im ersten Teile seiner Schrift von den Hauptursachen, die den Jugendlichen zum Übelthäter machen und bemüht sich im zweiten Teile um Auffindung von Mitteln und Wegen zur Verringerung bezw. Beseitigung des jugendlichen Verbrechertums.

Ungünstige persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Umstände in Verbindung mit hoher Bevölkerungsdichtigkeit, die mit allerlei Bewährungs- und Reibungsgelegenheiten verbunden ist, bilden den fruchtbarsten Boden für das Emporschießen des Verbrechertums überhaupt und des jugendlichen im besondern. Außerdem spielen hierbei Geschlecht, Alter, physische und psychische Einflüsse, Beispiel der Eltern und wirtschaftliche Lage der Familie eine hervorragende Rolle. Nach eingehender Darlegung dieser einzelnen Umstände kommt der Verfasser zu dem Schlusse, daß nur die Behandlung der jugendlichen Übelthäter von dauerndem Erfolge begleitet sein kann, welche versucht, die Ursachen nach Möglichkeit zu beseitigen.

Bei der Behandlung jugendlicher Übelthäter unterscheidet Morrison folgende Methoden: Die ermahrende, die strafende und die erziehlche. In jedem einzelnen Falle die angemessenste Behandlungsweise zu wählen, ist eine äußerst schwierige Aufgabe. Zwei, des gleichen Delikts schuldige Kinder auch gleich zu behandeln, wäre nicht richtig; die Behandlung, insbesondere die erziehlche Einwirkung, muß möglichst individualisieren. Außer der Klassifizierung nach Geschlecht, Alter und Vergehen müßte auch nach Charakter, Körperbeschaffenheit, Verhältnissen der Eltern etc. verschieden behandelt werden. Die Frage, ob Familien- oder Anstalterziehung gewählt werden soll, wird dahin beantwortet, daß nur dann Kinder den Anstalten zu übergeben sind, wenn ungünstige häusliche Verhältnisse vorliegen, oder wenn ein Kind sittlichen Stumpfsinn zeigt. Wenn

irgend möglich, soll man Kinder der Familie zu erhalten suchen, denn auch eine etwas niedrig stehende Häuslichkeit ist noch immer besser als ein Institut. Erziehungsanstalten geringen Umfangs sind wiederum besser als große Häuser, wo die Kinder gewöhnlich unter Verhältnissen aufwachsen, die denen des spätern Lebens wenig ähnlich sind. Nach Beendigung der Anstalterziehung muß mit größter Umsicht für gute Unterbringung der Kinder nach außen hin gesorgt werden, damit das, was die Anstalt gut gemacht hat, nicht wieder verdorben werde.

Das Buch ist augenscheinlich aus einer reichen Erfahrung geschrieben; es bietet dem Erzieher wertvolle Gedanken und mancherlei Anregungen.

Stolp i/P.

Fr. Frenzel.

**4. Fidel Nähr**, k. k. Gymnasialprofessor, Schülerfehler — Lebensfehler und ihre Heilung. Wien und Leipzig. Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn. 44 Seiten. Preis 0,60 M.

Der Herr Verfasser bietet uns in diesem Büchlein eine Darstellung von 30 verschiedenen Schülercharakteren, welche uns lebhaft an die »Charakterbilder« Theophrasts erinnern. Davon zeugen schon die Überschriften: Der Träge; der Spätling; die Natur; der Zerstreute; der Übereifrige; der Silbenstecher; der Umständliche; der Gedächtnismensch; der Oberflächliche; der Dilettant; der Geniale; der Phrasenheld; der Eingebildete; der Altkluge; der Schüchterne; der Geistesträge; der Rohe; der Vorlaute; der Eigensinnige; der Rechthaberische; der Unempfindliche; der Empfindliche; der Unverträgliche; der Ordnungsfeind; der Boshafte; der Ausgelassene; der Heuchler; der Lügner; der Neidische; der Angeber.

Die einzelnen antiethischen Schülertypen werden zwar nicht in Theophrasts Manier als Extreme betrachtet, sondern es wird nach bester Möglichkeit der Wirklichkeit Rechnung getragen. Von einer psychologischen bezw. pathologischen Erklärung ist abgesehen worden. Die Schüler-

typen sind allgemein beschreibend dargestellt. Diese Beschreibungen überraschen jedoch durch die feinen Beobachtungen des Herrn Verfassers.

Herborn. Hermann Grünewald.

**Ferner gingen zur Besprechung ein:**

Vorlesungen über Sprachstörungen von Dr. med. Albert Liebmann, Arzt für Sprachstörungen zu Berlin. 4. Heft: Poltern (Paraphrasia praeceps) 57 S. 5. Heft: Übungstafeln für Stammer, sowie für hörstumme und geistig zurückgebliebene Kinder. Berlin W. 35. Verlag von Oskar Coblentz 1900. 48 S.

Albert Gutzmann, Vor- und Fortbildung der Taubstummen. Heft 2 der zwanglosen Hefte. Berlin 1899. Verlag von Elwin Staude.

Kleine Streiflichter auf die kirchliche, soziale und gesetzliche Stellung der Taubstummen. Von Albert Gutzmann, Direktor der städt. Taubstummenschule in Berlin. Berlin, 1899. Verl. v. Elwin Staude. 30 S. Pr. 1 M.

Übungstafeln für Stotterer, nach Dr. Gutzmann zusammengestellt von O. Thiel. 2. Blatt. Preis 1,20 M. Breslau 1895. Verlag von E. Morgenstern, Alexanderstraße 38. Kleine Ausgabe Preis 50 Pf.

Neue Sprach-Heilmethode (System Presting) für Stotterer, Stammer, Lispel und Schnarrer. Zum Selbstunterricht in 6 Briefen mit neben in den Text gedruckten Illustrationen. Von O. Lange. Dresden-Striesen. S. Krugs Verlag.

Die gewöhnlichsten Sprachstörungen und ihre Bekämpfung durch Schule und Familie, in populärer Weise dargestellt und herausgegeben von J. Huschens, Taubstummenlehrer. Trier, 1898. Jakob Lintz, Verlagsbuchhandlung. 52 S. Preis 1 M.

Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache. Von Dr. phil. Emil Rzesnitzek, ord. Lehrer an der Taubstummen-Anstalt zu Breslau. Breslau, G. P. Aderholz' Buchhandlung, 1899. 35 S. Preis 90 Pf.

Die Taubstummheit im Großherzogtum Mecklenburg-Schwerin, ihre Ursachen und ihre Verhütung. Eine statistisch-ontologische Studie von Privatdozent Dr. Chr. Lemcke, Direktor der Universitäts-Poliklinik für Ohren- und Kehlkopfkrankheiten in Rostock i. M. Leipzig, Verlag von Alfred Langhammer, 1892. 232 S.

Sammlung pädagogischer Vorträge, herausgegeben von Wilh. Meyer-Markau. Monatlich ein Heft. Jahrgang 3.60 M. Bonn, Berlin, Leipzig. X. Band, 4. Heft: Die Behandlung stotternder Kinder in Schule und Haus von Aloys Königs, Rektor in Köln. — XI. Band, 1. Heft: Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie von Wilhelm Peper, Mittelschullehrer in Preetz. — XI. Band, 2. Heft: Das Studium typischer Formen und dessen Wichtigkeit in der Erziehung von John S. Clark in Boston.

Die Behandlung der Geisteskranken in den Krankenhäusern. Von Dr. Otto Dornblüth, Direktor der Provinzial-Pflege-Anstalt Freiburg, Sachsen, Leipzig. Verlag von Alfred Langhammer. 1895. 16 S.

Die Kindesseele. Blätter für pädagogische Psychologie und Pathologie und insbesondere für die Kinder-Seelenforschung. Herausgegeben unter Mitwirkung anerkannter Fachmänner von Dr. Ferdinand Maria Wendt, Professor an der k. k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt und an der höheren Töchterschule in Troppau. — Beiblatt zur Zeitschrift »Frauen-Werke«. Herausgegeben von Marianne Nigg. 1. Jahrg., 1. Heft 1900.

Inhalt: 1. An die P. T. Leser und Leserinnen! — 2. Die Tätigkeiten des Organismus und die inneren Erlebnisse. — 3. Berichte und Nachrichten. — 4. Bücherbesprechungen.

(Fortsetzung folgt.)

V. Jahrgang.  
1900.

Die Kinderfehler.

No. 5.  
Ausgegeben  
den 22. Sept. 1900.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung  
der pädagogischen Pathologie.

Herausgegeben von

Dr. med. **J. L. A. Koch**,  
Staatsirrenanstaltsdirektor a. D.  
in  
Cannstatt

**Chr. Ufer**,  
Rektor  
der Reichenbach-Schulen  
in Altenburg

Prof. Dr. theol. et phil. **Zimmer**,  
Direktor d. Ev. Diakonievereins  
in  
Zehlendorf bei Berlin

Jährlich 6 Hefte  
von je 3 Bogen.

und  
**J. Trüper**,

Preis des Jahrgangs  
4 M.

Direktor des Erziehungshauses auf der Sophienhöhe bei Jena.

---

*Die Abhandlungen dieser Zeitschrift verbleiben Eigentum der Verlagshandlung.*

---

## A. Abhandlungen.

### Für das Wohl der Dummen in unsern öffentlichen Schulen.

Von **H. Schreiber** - Würzburg.

Der Philosoph **LORZE** vergleicht in seinem Mikrokosmos die Menschheit mit einem breiten Strom, der träge durch das flache Land dahinfließt. Nur in der Mitte des Menschenstromes sieht man einen schwachen, fast unmerklichen Zug nach vorwärts, welcher von den wenigen führenden Geistern ausgeht. Am Ufer liegen die großen Massen der Geführten, die Durchschnittsbegabten und Dummen, deren Zahl die der wirklich Gescheiterten weit-, weitaus übertrifft. Um zu diesem Urteil zu kommen, hat der Gelehrte in der Geschichte und unter den Mitlebenden sich umgeschaut. Ein Lehrer braucht nur eine kurze Musterung seiner Schüler zu halten, — und er wird geneigt, der Meinung des berühmten Weltweisen beizustimmen. Zwanzig Jahre thue ich nun Dienst am Kinde, und nur Einzelne sind es, die ob ihrer Talente in allen Zweigen der elementaren Wissenschaft und Kunst mir lebhaft in der Erinnerung stehen.

Nicht gerade viele Kinder bekommen in Bezug auf die Veranlagung eine gute Note. Die meisten haben mittelmäßige, genügende oder fast genügende Anlagen. Beinahe allen Schülern fehlt es an irgend einem Punkt des Wissens und Könnens. Den einen fällt es schwer,

den Gang der Handlung in einer biblischen oder profanen Geschichte zu erfassen, einen schönen Spruch, ein liebliches Lied, eine religiöse Lehre und Wahrheit zu behalten, den anderen gelingt weder die Orientierung in der Zeit, noch das Zurechtfinden auf dem durch die Karte dargestellten Erdräume. Wieder andere zeigen erhebliche Mängel der Sinne bei der Anschauung und Beobachtung der Naturdinge und Naturvorgänge. Manche wieder haben gelegentlich der Unterrichtsgänge ganz wertvolle Anschauungen gemacht und relativ richtige Vorstellungen gewonnen, aber bei ihnen ist das Denken über das Erfahrene und Erlebte nicht in Fluß zu bringen. Zu all denen kommen die schlechten Leser, Stilisten, Grammatiker und Rechtschreiber, die ungewandten Rechner, welchen kein Zahlbegriff, keine Zahlreihe, kein mathematischer Schluß gelingt, und endlich alle diejenigen, welche keine richtige, keine schöne Form darstellen und behalten, keine Melodie singen oder allein wiedergeben können. Wie in den einzelnen Fächern die schwachen Seiten der Kleinen auffallen, so ist es auch bei der psychologischen Behandlung der einzelnen Stoffglieder, der methodischen Einheiten innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes. Meist nur wenige können lebhaft mitthun bei der Herbeischaffung der mit dem Neuen verwandten Vorstellungen, Gefühle und Strebungen, bei der breiten Grundlegung einer neuen Darbietung. Nur einzelnen drängen sich Erwartungsfragen in Bezug auf die Schale und auf den Kern des neuen Falles über die Lippen. Im Schöpfen aus historischen und natürlichen Quellen ist eine große Anzahl der Schüler immer ungewandt. Andere zeigen eine gering entwickelte Phantasie bei der Ausschmückung und Ausdenkung eines geschichtlichen Vorgangs. Wieder andere können nur schwer den rechten Maßstab an das Thun und Lassen biblischer und weltlicher Personen anlegen und die Urteile zum Erfassen des geschichtlichen Kerns zusammendrängen. Dann hat man wieder solche, welche beim einfachsten Vergleich nur kümmerliche Spuren des beziehenden Denkens zeigen. Da ist es dann auch kein Wunder, wenn sie vom Realen nicht zum Begrifflichen fortschreiten können, wenn ihnen weder die Abstraktion, noch die Zusammenfassung des Wesentlichen mit den Mitteln des eigenen Sprachschatzes gelingt. Ganz natürlich ist dann auch die weitere Folge, daß die Armen im Geist das Neue in der Form des Begriffs nicht anwenden können auf Dinge und Erscheinungen ihres Individualitätskreises, nicht einschmelzen können in ihr kleines Ich.

Vom Standpunkt des Begabten bis zur ausgeprägten Dummheit, oder gar bis zur Grenze des Schwach- und Blödsinns giebt es

eine Menge von Zwischenstufen. Es giebt Kinder, welche blofs in einem Unterrichtsgegenstand oder in einzelnen Fächern und bei diesem oder jenem Lernschritt nichts leisten. Bei anderen wieder steht das Thermometer im ganzen Bereich des Intellekts kaum über dem Nullpunkt. Sie können nichts merken, sich nicht erinnern; sie sind stumpf bei der Anschauung, bei der Sinnesauffassung und stumpf beim Durchdenken eines neuen Lernabschnittes. Phantasie- und Denkschwäche zeigen sich da, wo die Apperzeptions- und Abstraktionsprozesse anheben und aufhören. Schon deshalb ist der Dumme übel genug daran. Aber es kommt noch gar viel mehr dazu, wenn man bedenkt, dafs das Gefühls- und Willensleben auferordentlich eng mit der Bildung des Vorstellungs- und Gedankenkreises zusammenhängt. Wo keine Anschauungen, keine Gedankengänge gelingen, entstehen weder sinnliche, noch höhere Gefühle, keine Befruchtungen des ganzen Gemütes. Und wo es im Gemüt nicht quillt, treibt es auch den Menschen nicht fort zu immer neuen und schönen Willensvorgängen und Handlungen.

Bei seiner Arbeit am dummen Kind sinnt der denkende Erzieher nach den Ursachen des geringen Fortschrittes, des fortwährenden Misflingens. Mit Leid entdeckt er dabei vielfach menschliches Verschulden. Oft hat das Haus, oft auch der grundlegende Unterricht seine Pflicht nicht gethan. Das kleine Kind ist in der Not der Familie körperlich und geistig verkümmert. Es hat ihm an zuträglicher und geistiger Nahrung gemangelt. Weder erheiterndes Spiel, noch schlichter Gesang, weder Märchengestalten, noch Dinge und Vorgänge in der freien Natur haben seinen Geist in Erregung und Bewegung gebracht. Arm wie das Seelenleben ist natürlich auch die Sprache. In den großen Städten sieht so ein armer Schlucker oft erst beim Unterrichtsgang ins Freie, dafs die Welt nicht an den Grenzen seines Gesichtskreises aufhört. Wenn es aber die Schule versäumt, mit den rechten Mitteln zur natürlichen Bildung des Kindes anzusetzen, wenn sie ihm gleich in den ersten Schultagen den Kopf anfüllt mit biblischen Urgeschichten und unverständlichen Sprüchen, mit unfreundlichen Buchstaben und Zahlen, mit nüchternen Unterhaltungen über noch nüchterne Dinge und abgeschmackten Liedern, wenn der Lehrer fortwährend sündigt gegen das Anschauungs- und Konzentrationsprinzip, wenn er das Kind nicht durch dessen Selbstthätigkeit erstarken läfst, wenn mittelst der Bilder, Modelle und Leitfäden immerzu in das Gedächtnis hineingestopft wird, als ob es ein Gefäfs mit einem Trichter wäre, ja dann wundert man sich in den oberen Klassen nicht mehr, woher die Dummheit so vieler Kinder,



kommt. Die Schule hat treulich mit der verwarlosenden Familie zu der Verholzung des kindlichen Geistes beigetragen. Von dieser gezüchteten Dummheit unterscheidet man gerne jene, welche gewisse Familien von anderen trennt. Wenn man als Erzieher längere Zeit an einem und demselben Orte wirkt, kennt man seine »Pappenheimer« schon. Beim Auftauchen dieses oder jenes Namens in den Schülerlisten kann der Lehrer meist mit Bestimmtheit voraus sagen, ob es sich um ein gut- oder schlechbeanlagtes Kind handelt, ob es in der Reihe der Gescheiten, oder in der Reihe der Dummen rangieren wird. Die Dummheit ist in dem Falle Erbfehler. An die geistige Beschränktheit als Eigenschaft der Art reiht sich jene Besonderheit geringer Begabung, welche als Heimsuchung der Elternsünden an den Kindern zu betrachten ist. Alkoholiker, Ausschweifende anderer Gattung haben in der Regel auch dumme Kinder. Als weitere Gründe niederer Fähigkeiten werden endlich Gehirnentzündungen, Scharlach, Kopfverletzungen und häufiges Schlagen auf das Haupt genannt.

Mag nun die Dummheit angeboren oder Folge von sozialen Nöten, versäumten Elternpflichten und grundverkehrtem Schulbetrieb sein, mag sie von inneren oder äußeren Krankheiten herrühren, das dumme Kind ist unschuldig an seinem bedauernswürdigen Zustand, wenn man von dem jugendlichen Leichtsinn absieht, der zuweilen die Kleinen ins Unglück stürzt. Als Christ, als Gebildeter, als Pädagog läßt darum der Lehrer ihnen nichts entgelten und nichts entgegen. Alle Kinder schließt der wahre Erzieher an das warme Herz, allen bringt er das gleiche Wohlwollen und dieselbe Gerechtigkeit entgegen. Die Schwachen im Geist bedenkt er mit besonderer Geduld und Fürsorge. Schon bei der Anweisung der Plätze hütet er sich vor dem Schein, daß er den Gescheiten irgend welchen Vorzug giebt. Auch darin ahmt er seinem großen Meister PESTALOZZI nach, daß er aus pädagogischen Gründen die Beschränkten und Begabten durcheinander und nebeneinander setzt. Weder im Schulleben, noch beim Schulunterricht wird den geistig Armen gegenüber eine Ausnahme gemacht. Auch sie nehmen aktiv teil an den kleinen Diensten, welche die Jugend dem Lehrer erweist, an der Pflege der Blumen, an der Vorbereitung und Ausführung der Schulfeiern. In Bezug auf die Schulregierung giebt es ebenfalls keine besonderen Strafmittel für die Dummen, keine verletzenden Schimpfnamen, keine das Übel nur verschlimmernden körperlichen Züchtigungen, keine Strafarbeiten, kein Nachsitzen zur Strafe, wenn sich nicht absoluter Unfleiß mit der geringen Begabung verbindet. Im Unterricht werden die Dummen nicht

zum Nachmachen und Nachsagen verurteilt. Auch sie müssen kleine Bausteine zum Fundament des Neuen beitragen, aussprechen, was sie vom Neuen erwarben, selbstthätig aus den Quellen der Geschichte und aus dem Buch der Natur schöpfen, Ausschmückung, Ausdenkung und Beurteilung des neuen Stoffes versuchen, Vergleiche probieren, Abstraktionen und Fassungen des Begrifflichen in Angriff nehmen, neue allgemeine Wahrheiten, neue Grundsätze, Gesetze, Begriffe, Regeln auf früher Gelehrtes, früher Erlebtes und Erfahrenes in zahlreichen mündlichen und schriftlichen Aufgaben anwenden. Wenn sich Begabte und Unbegabte zur Lösung derselben melden, so dürfen in der Regel die letzteren zuerst den Versuch machen im phantasierenden Handeln, in der Auslegung von Sprüchen, Liederversen, Sprichwörtern und Redensarten, in biographischen Rückblicken, Bilderbeschreibungen, in der Abänderung von physikalischen Versuchen, in Gedankenexperimenten aller Art, in zeichnerischen Darstellungen und körperlichen Gestaltungen, in der Bildung von grammatischen Beispielen und Rechenaufgaben, in der Verbindung geläufiger Formen etc. Mifglückt bei allem guten Willen die Lösung und die Stellung von Aufgaben, so lachen darüber weder die Mitschüler, noch der Lehrer. Dieser läßt sich auch nicht zu einer niederdrückenden, verletzenden Bemerkung fortreißen. Er ermuntert, anerkennt auch noch die leiseste Spur von Richtigkeit. Und nun gehen die Besseren, die Talentierten ans Werk. Das spornt auch den Beschränkten wieder an, indem er den Faden aufnimmt, den die anderen gesponnen, indem er Aufgaben nachbildet, bildliche und körperliche Darstellungen nachahmt, von Mitschülern gestellte Fragen beantwortet, mit Gewandten zugleich arbeitet, zugleich liest, wiedergiebt, singt u. dergl. mehr. Wo der Lehrer selbst den Anstofs zur Anwendung und Übung giebt, bekommt der Schwache eine seinem Vermögen entsprechende Nufs zum Knacken. Ohne dafs er die Arbeit als Last empfindet, wird er täglich bei jeder Gelegenheit eingespannt. Das begabte Kind meldet sich manchen Tag vergewiss zum Erzählen, Lesen, Rechnen, zu allen Schulthätigkeiten, der beschränkte Schüler darf in jeder Lesestunde ein Sätzlein lesen, in jeder Rechenstunde eine Aufgabe lösen, in jedem Fach seine Kräfte regen und stärken, jeden Tag einen Beweis von seinem häuslichen Eifer geben. Brachte er zuhause ein Sprüchlein nicht in den Kopf, einige Sätzlein nicht auf die Tafel oder in das Heft trotz des besten Willens, dann regt sich der geduldige Erzieher deshalb nicht auf. Die Wiederholung wird zu einer kurzen Darbietung. Ein Katechismusstück, ein Lied, ein Spruch etc. wird nicht blofs hergesagt; es taucht auch der geschichtliche Hintergrund mit auf. Es

wird dem Schwachen gezeigt, wie man lernt. Lehrer und Kameraden helfen ihm bei der Einprägung. In der besonderen Rücksicht auf die Dummen wird mancher Unterrichtsgang noch einmal gemacht, mancher Gedankengang abermals angestellt. Die Vorbereitung wird so breit als möglich angelegt. Der Anschauungsunterricht und die Heimatkunde sind Unterrichtsprinzipien in allen Fächern und auf allen Entwicklungsstufen. Und aus diesen Prinzipien wird im Geiste DIESTERWEGS das Verfahren des Selbstfindenlassens gefolgert. Es wird auch FRÜBELScher Geist in die Volksschule eingeführt, indem nicht blofs angeschaut, sondern auch gestaltet wird mit Thon, Plastelina, Holz, Gips etc. Bei aller Arbeit ist Weile mit Eile gepaart, wie es in jedem Falle angemessen erscheint. Den Unbegabten zuliebe schreitet der Unterricht besser etwas zu langsam als zu schnell fort, und bei dem Wichtigsten wird wieder besonders ausgehalten. Das alles kommt auch der großen Summe der Mittelmäßigen zu gute. Die Talente werden zu Helfern ausgebildet oder erhalten eine ihrem Vermögen entsprechende Aufgabe, wenn sich die Schwachen am Leichten versuchen. So muß nach und nach in die Seele des Dummen auch etwas Inhalt und Leben kommen, etwas Festgewurzeltes, das sich im Laufe der Zeiten auch zu einem beachtenswerten Gebilde entfaltet. Und daran hat der Erzieher wie jeder ernstlich Denkende größeres Wohlgefallen als an Treibhauskultur, als an einem Wissen zum Schein, das mit Angst und Not bis zur Prüfung hängen bleibt, dann aber verfliegt und den ehemaligen Träger als einen hohlen Kopf zurückläßt. Solche Hohlköpfe haben wir in unseren städtischen Fortbildungsschulen, die ihre Rekruten aus allen Gegenden der Provinz erhalten, nach Dutzenden. Aber zwischen Dummen und Dummen ist oft ein großer Unterschied infolge der Erzieherqualität. Wer einen Mann zum Lehrer hatte, der nach Sein, Wissen und Können auf der Höhe des Berufes stand, hat wenigstens etwas Interesse am Unterricht, wenn er vom Meister nicht über Gebühr angestrengt und ausgenützt wird. Am geistigen Leben des treuen Lehrers hat sich auch Leben in dem Geist des beschränkten Schülers entzündet. Wo der Stoff zur Bildung vom warmen Lehrerherzen beherrscht wird und wo ein Lehrer den Lehrstoff in kleine Portionen teilen und diese den Schülern mundgerecht machen kann, geht auch der Dumme nicht leer aus. Das Lehrerideal ist aber auch noch in anderer Beziehung für ihn ein Glück. Was der Erzieher lehrt, das lebt er auch vor. Sein Beispiel ist der Dolmetsch seines Wortes. Kommt der Schwache auch nicht in allen Stücken zu einer klaren Einsicht, so hat er doch an der Person des Lehrers einen Halt, einen Stamm, an dem er sich empor-

ranken kann. Dazu kommt die ganze Schulorganisation mit ihrer erziehenden Luft. Außer der Schulregierung, außer dem Schulunterricht, giebt es bei dem wahren Pädagogen noch ein Drittes, die christliche Schulzucht, durch welche der Zögling auch sittlich handeln lernt. Dabei wird selbst der Mitschüler schon zum Muster für die andern. Was der Schwache mit seinem Verstand nicht fassen konnte, wird ihm klar durch das Vorleben. Er wird an das Schickliche und Gute gewöhnt, und hat das Haus seine Lust an den Bemühungen der Schule, ist auch in ihm christliche Lebensgewohnheit, dann kann man auch den Dummen getrost ins Leben hinaus schicken. An seine Schulzeit und an seinen Lehrer besonders wird er stets mit Vergnügen zurückdenken. Jene wurde ihm zu einem Stück Himmel auf Erden und dieser zu einer Quelle von Liebe und Segen. Das vergißt man erst mit dem Tode.

Und so ist es recht. Die Schule soll allen Schülern zu einem lieben Aufenthaltsort werden, soll die Gescheiten wie die Dummen mit ihrer Zucht und Ordnung, mit ihrem Beispiel und mit ihrer Lehre beglücken. Aber leider ist das nicht immer der Fall. Die Schulzeit wird dem Unbegabten gar oft eine Zeit der Qual. Die Schulregierung ist für ihn besonders streng, der Schulunterricht zu hoch oder zu seicht. Die Schulzucht, das Schulleben fehlt entweder für alle — oder ist so eingerichtet, als wenn der Dumme gar nicht da wäre. Die geplagten und zurückgesetzten Kinder sind froh, wenn sie aus dem Orte entlassen werden, der überall ein heiliger und erheiternder sein sollte. Sie vergessen ihn im Drang des Lebens oder erinnern sich nur mit Widerwillen an ihre Lehrmeister, die ihnen Püffe statt Liebe, Steine statt Brot, abstofsendes anstatt anziehendes Beispiel gegeben.

Auch hier sucht der für das Wohl aller Schüler, aller Menschen Begeisterte nach Gründen und sinnt weiter auf heilsame Mittel im Interesse der geistig Schwachen. Wenn der Lehrer dem Dummen nicht gerecht werden kann, so ist das sowohl auf sein Konto, als auch auf die Rechnung derjenigen zu schreiben, die ihn gebildet haben, die ihn beaufsichtigen und die ihn bezahlen. Der Lehrer soll mit allem ausgestattet sein, was die Erzieherpersönlichkeit voll macht. Er muß religiös-sittlicher Charakter sein, eine gründliche wissenschaftliche Bildung besitzen und in seinem Beruf sowohl auf der Höhe der Theorie, als auch auf der Höhe der pädagogischen Kunst stehen. Wer in der Lehrerbildung etwas versäumt, versündigt sich an dem Volk und an den dummen Gliedern desselben wieder besonders. Ist der Lehrer kein Charakter, dann drückt er den Be-

schränkten wie das Kind in ärmlicher Kleidung. Arme und Dumme nehmen die hinteren Sitze ein, die Gescheiten und Reichen aber sitzen vorne, wo der Lehrer steht, der sich mit ihnen in erster Linie abgiebt, der sie mit ihren Rufnamen anspricht, während die Armen und Dummen nur ihre Familiennamen hören. Wieder andere Schulleute lassen sich in dieser Beziehung vielleicht nichts zu schulden kommen. Aber dafür haben sie ihre Leidenschaft nicht gezähmt. Will es mit dem Dummen gar nicht vorwärts gehen, bleiben sie stets die Antwort schuldig oder werden die gestellten Fragen falsch oder halb gelöst, dann ist es mit der Geduld aus. Über die Lippen kommt eine ganze Skala von Schimpfworten. Das Heiligste wird zur Strafarbeit erniedrigt, die entweder zuhause oder in der Schule abgeleistet werden muß. Auch die körperliche Züchtigung spielt eine große Rolle. Es regnet Schläge auf alle Körperteile. Ist der Gemütssturm vorbei, so stellt sich in vielen Fällen die Reue bei dem Lehrer ein. Im Stillen bittet er das getadelte, geschimpfte und geschlagene Kind um Verzeihung. Tage-, wochenlang hat es seine Ruhe. Ein geringer Anstoß kann aber wieder neues Herzeleid bringen. Nicht alle Lehrer sehen ihr Unrecht ein, das sie in der Ungeduld am unbegabten Kinde begangen. Sie bedauern nur das unbequeme Gefühl, das sie nach einem heftigen Ausbruch der Leidenschaft haben. Davor schützen sie sich nicht durch siegenden Kampf mit ihren Charakterfehlern, sie verurteilen den Dummen zu ewiger Ruhe! Er mag seine Aufgaben machen und lernen oder nicht, es ist ihnen alles gleich. Von den Ungerechten und Ungeduldigen sind die Ehrgeizigen zu unterscheiden. Sie wollen gute Noten bei der Schlußprüfung und bei der außerordentlichen Visitation bekommen, mindestens eine I—II. Wenn ihre Schule als vorzüglich gilt, als Musterschule gerühmt wird, dann sind sie überglücklich. Sie arbeiten nur für den Erfolg. Wer ihnen dabei als Hindernis in den Weg tritt, hat einen harten Stand. Der Dumme muß hören, daß man sich mit ihm vergebens plagt, daß er die Prüfung verpuscht, daß man wegen seiner voraussichtlichen Ungeschicklichkeit und Unwissenheit eine schlechte Zensur bekommt. Er wird ins Pfefferland gewünscht. Himmel und Hölle setzt man in Bewegung. Der Drill wird verschärft und durch leidenschaftliche Strafen unterstützt. Das Haus muß mithelfen. Privatstunden werden empfohlen. Wo Institute am Orte, macht man die Eltern auf solche aufmerksam, um ein schwaches Kind loszukriegen. Wird der Vater eines Dummen versetzt, ziehen die Eltern der Unbegabten in andere Stadtviertel, dann freut man sich königlich. Treten auswärtige Schüler in die Klasse ein, so fragt man sie und ihre Angehörigen nicht nach

dem Betragen, sondern nach dem Fortschritt. Nach den Noten des Überweisungsscheines richtet sich die Begrüßungsrede. Sind die Zensuren schlecht, dann wird dem unschuldigen Kind sogleich seine geistige Qualität vorgeworfen. Der Schüler hat vielleicht einen einsichtigeren, freundlicheren Lehrer erwartet; aber er fühlt gar zu bald, daß er von dem Regen in die Traufe gekommen. Ganz besonders schlimm steht es um die Dummen, wo sich mit dem Ehrgeiz des Schulmannes noch ein kleinerer oder größerer Grad von Angst verbindet. Die Furcht, bei der Prüfung nicht zur Zufriedenheit des gestrengen Vorgesetzten bestehen zu können, macht den schwachen Charakter zum wahren Tyrannen gegen das mit minderen Gaben ausgestattete Kind, zumal an einem Ort, wo man treue Erzieher, die gerade um der Schwachen willen langsam im Unterricht fortschritten und alles anschaulich unterbauten, die keine Leitfäden auswendig lernen ließen, sondern jeden Schüler zum Selbstschauen, Selbstdenken und Selbstfinden anleiteten, wo man Lehrer, die nicht bloße Unterrichter und Driller, sondern vollgiltige Lehrerpersönlichkeiten sein wollten, mit Verweisen und Entziehung von Gehaltsteilen maßregelte und ihnen die Entlassung und Strafversetzung androhte. An solchem Ort wird die Fachaufsicht zum Fluch auf viele Jahre hinaus. Es kommt eine Unruhe und Hast in die Schularbeit, welche auch für die Begabten zum Schaden wird. Sie werden so gewiß nervös als die Dummen noch dümmer. Wo der Aufbau einer Persönlichkeit im Kind nicht mehr der Hauptzweck des Unterrichts, sondern die Erreichung einer elenden, nichtssagenden Note, da haben für den Lehrer die großen Seher der Bibel und die großen Leuchten der pädagogischen Geschichte umsonst gelebt. Er kommt im Charakter und in seiner unterrichtlichen Gewissenhaftigkeit und Geschicklichkeit immer mehr zurück. Er wird zum Pensenknecht. Den Lehrplan peitscht er bis auf den I-Punkt mit Leitfäden aller Art und mit Hilfe unerlaubter Strafmittel durch. Ja, er scheut sich zuweilen nicht, seine Arbeit für Kindesleistung auszugeben. In dem Fall schreibt er den Schülern die Aufsätze an die Tafel und fertigt ihre Zeichnungen. Unter einem solchen Mietling bleibt der Ungeschickte nicht nur dumm, er wird auch vom Bösen angesteckt, von der Lüge und von dem Betrug. Dazu kommt die entsetzliche Kälte des Lehrers, infolge deren dem geistesarmen Kinde niemals warm in der Schule wird. Es flieht zuweilen den Ort der Pein und wird zum Schulschwänzer. Familien und Schüler fürchten und hassen den Notenjäger, der seine Kinder mit demselben Maßstab mißt, den man an seine Arbeit legt. Der gute Wille gilt nichts. Nur die bloße Leistung

entscheidet, ob der Schüler vor dem Gestrengen besteht oder nicht. Dummheit legt er in seinem Eifer auch für Unfleiß und Bosheit aus. Und so kommt es, daß bei dem skrupellosen Drillmeister die Unbegabten oft mit großem Unrecht auch schlechte Betragens- und Fortgangsnoten bekommen.

Wenn der Lehrer ein Charakter ist, so hat er schon einen sehr wesentlichen Teil von einer vollen Lehrpersönlichkeit. Aber gleichwohl kann er damit allein noch nicht seine hohe Aufgabe als Erzieher der Jugend erfüllen. Bei einem Schulmann, der ohne Falsch und Trug ist wie die Tauben, hat es das dumme Kind sicherlich gut. Hat aber der Lehrer niemals recht an den Quellen der Wissenschaft getrunken, hat man ihn auf den Schulen, welche er besucht, nur mit Wissensbrocken abgespeist, die er sich nach den Aufgaben aus armseligen Büchern holen mußte, so kann er auch im Beruf nicht aus dem Vollen schöpfen und wird auch seine Kleinen mit trockenem Brote speisen. Und das wird dann besonders schlimm, wenn ihm nicht nur die wissenschaftliche Bildung, sondern auch noch die praktische Tüchtigkeit abgeht, wenn er sich nach den beiden Seiten hin infolge Überlastung mit allerlei, vom Hauptberuf abziehenden Nebengeschäften nicht fortbilden konnte. Der Lehrer geht dann am Gängelband der Realien-, Sprach-, Rechen- und Liederbücher, und die Schüler müssen leider auch daran gehen. So kommen in die Seele der Kinder keine Vorstellungen, keine eigenen Gedanken und triebkräftige Gedankenkreise. Das Kind hat nichts als Worte. Diese sind für das dumme Kind ganz besonders nichts anderes als Vergiftung des geistigen Lebens. Durch die Schule mit ihrem Drill, mit ihrem unwissenschaftlichen Geist und unwissenschaftlichen Lehrverfahren kommt es immer mehr zurück. Es brauchen alle Schüler ein persönliches Vorbild von edler innerer Regsamkeit, die schwachen Kinder aber vor allem. Wo aber kein wissenschaftliches und pädagogisches Leben in dem Lehrer ist, kann sich auch kein Interesse im Zögling erzeugen. Weil der Lehrer nicht weiß, wie man eine Unterrichtsaufgabe anpackt, wendet er sich an das Gedächtnis der Kinder. Das hat der alte FLATTICH schon gewußt. Und was dabei herauskommt, kann man in DÖRPFELDT'S »Memoriermaterialismus« nachlesen. (Ges. Schr. Bd. II u. III.)

Nur eine volle Erzieherpersönlichkeit ist ein Glück für die Emporbildung unseres Volkes, ein Segen für die vielen Schwachen unter seinen Gliedern. Alle Faktoren, welche an der Erziehung der Kinder Interesse haben, sollten darum mit vereinten Kräften die Berufs-, Rechts- und Standeslage des Lehrers so ideal als möglich gestalten. Die Schulleute selbst dürfen nicht müde werden in ihrem Streben

nach allseitiger Hebung. Familien und Gemeinden, Kirche und Staat sollen nicht geizen, nicht zurückhalten mit ihrer Hilfe.

Dem deutschen Lehrerstand fehlt es an allen Ecken und Enden. Wo soll die Hilfe einsetzen? Ich denke, daß dies bei der Bildung geschehen muß. Nach SCHLEIERMACHER hat der Lehrer zu den Gebildetsten des Volkes zu gehören. In dem Vorausgehenden ist sowohl der Weg, welchen man bei der Vorbereitung zum Lehramt einschlagen muß, wie auch das Ziel angedeutet, das man im Auge zu behalten hat. Die Schulen, welche ein junger Mensch durchmacht, bis ihm ein kleiner Teil der Jugend zur Führung anvertraut wird, müssen Musterschulen im wahrsten Sinne des Wortes sein. Zu Lehrern der Lehrer dürfen nur Männer gewählt werden, die alle Eigenschaften einer Lehrpersönlichkeit in ganz besonderer Stärke haben. Sowohl ihr Lehrplan, als auch ihre Lehrweise sollen persönlichkeitsbildend sein. Alles, was in die Seele einzieht, muß die größte Klarheit haben, muß mit dem Vorhandenen innig verbunden und einem idealen Kern untergeordnet werden. Diese Organisation und Verfassung des geistigen Lebens soll der Grund sein, aus dem die Stetigkeit und Festigkeit des sittlichen Wollens und Handelns beim künftigen Manne hervorst wächst. Charakter braucht der Erzieher zu allererst. Das Material, mit welchem derselbe durch die Schulen gefördert, ausgebaut wird, darf sich weder nach der Seite der Breite, noch nach der Seite der Tiefe unterscheiden von dem, mit welchem der einstige Richter, Pfarrer, Arzt gebildet wird. Es ist kein triftiger Grund dafür zu finden, daß man den Lehrer, welchem das Edelste des Volkes zur Erziehung anvertraut, anderswo allgemein bilde als die Glieder der sogenannten gelehrten Berufe. Auch ihm thut wie allen, welche an der Universität ihre Fachstudien treiben, zur Abrundung und Abschließung der Allgemeinbildung eine Vertiefung in alle Zweige der Philosophie not. Und in der Ethik und Psychologie muß er besonders tief eindringen, da diese Wissenschaften in engem Zusammenhang mit seiner Berufswissenschaft stehen. Der Ethik entnimmt die Pädagogik das Ziel, der Psychologie die Wege der Erziehung. Das Studium der Erziehungslehre kann nicht kürzer und nicht weniger ernst als das der Theologie, Jurisprudenz und Medizin sein. Die Geschichte des Unterrichts und der Erziehung, die allgemeine Pädagogik und Didaktik, die spezielle Methodik und die pädagogische Kunst sind schwierige und umfängliche Dinge. In Kollegien und besonders in Seminarien muß sich ein junger Mann ernstlich ins Zeug legen, bis er tüchtig ist zur Leitung der Jugend, bis er stark genug ist zum Ratgeber der Familie in Sachen des Geistes ihrer Unmündigen. Mit Gescheiten



kann schliesslich auch der weniger Gebildete etwas fertig bringen. Um der Durchschnittsbegabung unserer Kinder, um der zahlreichen Dummen willen mufs der Lehrer ein ganzer Mann, ein gelehrter Arbeiter, ein echter Pädagog sein.

Der Dienst am Kind erfordert ganz besondere Geschicklichkeit und Tüchtigkeit, aber auch viel, viel Kraft. Die Schule erfordert einen ganzen Mann — und den ganzen Mann ganz. Weder Gemeinbeschreiberei, noch Agenturen, noch bezahlte Vereinsdienste, noch sonst etwas sollten ihn von seinem heiligen Beruf abziehen. Und da dieser mindestens allen anderen Berufen an Bedeutung und Würdigkeit gleichkommt, sollte so wenig in der Besoldung des Lehrers eine Ausnahme gemacht werden als in der Bildung. Schule halten und noch an hundert anderen Strängen ziehen, das macht den Lehrer beizeiten fertig, das macht ihn heftig, nervös, zum Dienst am Kind ungeschickt. Das reifst ihn auch fort zu Handlungen den Beschränkten gegenüber, die er vor Gott und den Menschen nicht verantworten kann. Das hält ihn auch zurück vor energischer Weiterbildung und Selbstvervollkommnung. Sowie aber das Interesse am Berufe erlahmt, sinkt die Fähigkeit des Erziehers zur Bildung der Jugend, zur Behandlung geistiger Schwäche. Eine ausreichende Entlohnung für die Arbeit an den Kleinen und Kleinsten mufs auch mit Rücksicht auf die hohe Bedeutung des Lehrercharakters gefordert werden. Braucht er gute Zensuren als Empfehlung in der Sucht nach Nebenerwerb, dann ist ein Dummer nicht gut angesehen. Ist der Erzieher gut bezahlt, dann hat er auch nach dem ordentlichen Unterricht noch ein wenig Zeit und Lust zur liebevollen Förderung der Schwachen.

Steht der Lehrer auf der Höhe der Charakter-, Allgemein- und Berufsbildung, welche die Eigenart seiner Arbeit erfordert, ist er ausreichend besoldet, dann kommt die Berufsgliederung, nach der man in der pädagogischen Presse und auf den kleineren und gröfseren Versammlungen der Lehrer sehulichst ausschaut, ganz von selbst. Die Lehrer in der Nachbarschaft, in einer kleinen Stadt, in einem grofsen Schulhaus der volkreichen Menschensiedelungen schliessen sich im beruflichen Eifer zu pädagogischen Kränzen zusammen, wählen sich die in jeder Beziehung Tüchtigsten zu Führern, bilden sich in der pädagogischen Theorie und Praxis in echt kollegialer Weise fort. Sie besuchen einander in den Klassen, besprechen die Hospize, dienen einander mit Rat und in der That. Das kommt alles den Dummen in besonderer Weise zugute. Ein Lehrerstand, der durch und durch gebildet und seine ganze Kraft der Bildungsarbeit widmen kann, findet auch das rechte Verhältnis zu den übrigen Erziehungsfaktoren,

hauptsächlich aber zu den Familien. Gelegentlich der Elternabende bespricht er alles, was dem Kinde dienlich, mit den besorgten Vätern und Müttern. Da erfährt er auch die Geschichte seiner Schüler. Und das ist wieder in Bezug auf die rechte Behandlung der ungebabten Kinder ganz besonders wichtig. Zur erfolgreichen Arbeit an ihnen gehört genaue Kenntnis ihrer Individualität, genaue Kenntnis ihrer Entwicklung im vorschulpflichtigen Alter. Auch dieser Zeit gelten die gemeinsamen Überlegungen der Eltern und Lehrer, damit die Kleinen in jeder Beziehung wohl vorbereitet zur Schule kommen. Die Eltern nehmen auch an der Beantwortung der Lehrplanfragen teil. In der Hauptsache bleibt aber die Aufstellung und Ausgestaltung des Lehrplanes Angelegenheit der in inniger Begeisterung für die Erziehung verbundenen Schulleute. Sie sorgen dafür, daß die Kinder nur an solchen Stoffen ihre Kräfte erproben und stärken, welche ihrer Entwicklungsstufe entsprechen, und sie sorgen ferner auch dafür, daß die ausgewählten Pensen auch unter sich in Verbindung gebracht werden können, so daß durch die psychologische Methode von einer edlen Lehrerpersönlichkeit jedes Jahr ein wuchtiger, mit Rücksicht auf das Erziehungsziel geordneter Gedankenkreis als wesentlicher Bestandteil des einst vollendeten Persönlichkeitsbaues in das Bewußtsein der Zöglinge gelangt. In der Rücksicht auf die vielen ungebabten Kinder kann man es nicht genau genug mit Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe nehmen. Es ist ungemein wichtig, daß der Geist der Kleinen gleich in der ersten Schulzeit gepackt wird. Was unsere heutige Lernschule aber bietet, ist nicht darnach angethan, daß man damit die Ungeschickten, die schwachen Geister auch wirklich fesselt und fördert. Man behandelt ihre Seele wie eine tabula rasa. Das muß, das wird anders werden, wenn der Lehrer so gebildet, so gestellt wird, daß er das Zeug und die Zeit hat zum Seelenkenner und Seelenbildner, wenn ihn die selbstgeschaffene Organisation trägt und hebt und wenn alle Kreise, die an der Erziehung der Jugend das höchste Interesse haben, in edler Harmonie mit einem begeisterten Lehrerstand auch am Wohl der nachwachsenden Generation bauen.

Unter solchen Verhältnissen kann sich jedes pädagogische Original in voller Freiheit unter den Kleinen ausleben. An die Arbeit des Lehrers und an den Fortschritt des Schülers wird ein anderer Maßstab als heute gelegt. Den Erzieher schätzt man nach seiner Treue, mit der er jedem Kinde dient, und die Zöglinge nach dem Interesse, nach der reinen inneren Regsamkeit, die sich in ureigenen Thaten der Kinder in der Werkstatt und im Garten des Vaters und zuhause bei der Mutter oft am schönsten kundgibt. Auch der schwach-

begabte Schüler kann nach seinem guten Willen und nach seinem freien Streben, welches sich in und nach dem Unterricht entfaltet, mit zu den Ersten zählen. Mit Noten läßt sich nicht fassen, was das Kind ist und wie es strebt. Durch die Note kommt nur Gift in die Thätigkeit unserer Kleinen. Es ist auch unwürdig, den Dienst des ehrlichen Erziehers zu zensieren. Wir Lehrer müssen mit aller Kraft den Kampf aufnehmen gegen die heutige Beurteilung unserer Arbeit, unserer Klassen und Schüler. Fällt die Note, dann fällt auch eine Wand, welche viele Schulmänner von den Dummen scheidet. Hat der Lehrer von der Zensur nichts mehr zu fürchten und braucht er nichts mehr von ihr zu hoffen, dann können ihm alle Schüler ans Herz wachsen. Der Unbegabte ist ihm so lieb wie der Begabte, wenn er wie dieser von aufrichtiger Gesinnung und reinem Streben beseelt ist. Und umgekehrt macht er sich um den Gescheiten dieselbe Sorge wie um den Dummen, wenn in beiden etwas steckt, das sich unter Umständen zu einer ganzen Untugend auswachsen kann. In der Gesellschaft der Noten verschwinden auch die Extemporalien, außerordentlichen Visitationen und öffentlichen Prüfungen, welche zur Feststellung der Noten führen, alle kleinen und großen Schulpäpste, die bloß zum Notengeben auf der Welt sind, und alle Zeugnisse und Zensurbücher, welche den Eltern die Noten heimtragen. Es verschwinden alle Quellen der Qual, alle Schreckgespenster für die Dummen. Der tüchtige Pädagog hat Mittel genug, um die wachsenden Kräfte seiner Zöglinge zu erproben, um zurückzublicken auf einen durchwanderten Weg. Auch mangelt es ihm nicht an pädagogischem Rat gleichstrebender Kollegen und einsichtsvoller Führer. Den Eltern gegenüber genügt in der Regel die mündliche Mitteilung über Betragen, Fleiß und wirklichen Fortschritt der Kinder, die Mitteilung gelegentlich der pädagogischen Abende, der Schulbesuche und regen Teilnahme am Schulleben. So hat man gar keinen Grund mehr, pädagogischen Unsinn noch längere Zeit zu halten. Der rechte Erzieher weiß die dadurch gewonnenen Stunden weit nützlicher anzuwenden. Er führt z. B. anstatt der Zensurlisten und Notenbücher ein Individualitätenbuch, in welches er alles gewissenhaft einträgt, was er über den Charakter seiner Zöglinge im Gespräch mit den Eltern und während der Schulzeit ausmacht. Auf diese Weise hat er nach und nach von jedem Schüler ein getreues Bild vor sich. Und in der Erziehung der Dummen spielt dieser Umstand eine besonders wichtige Rolle.

Ein Persönlichkeitspädagog thut eben alles, was das Los der Schwachen bessert. Seine Liebe zu ihnen und zu allen Kindern ist

stets willig, aber seine Kraft ist menschlich und begrenzt, ist nicht übermenschlich. Ein Schulmann kann nur einer gewissen Zahl von Schülern voll und ganz gerecht werden. Wer ihm 60, 70, 80 und mehr Kinder anvertraut, denkt sich seine Kräfte höher, als sie in Wirklichkeit sind. Bei der im Eingang geschilderten Durchschnittsbegabung unserer Kinder sind schon 50 Schüler mehr wie genug. Sehr wenig Zeit kommt auf den Einzelnen, und dem Dummen kann man weniger Aufmerksamkeit schenken als ihm not thut, wenn man zumal an einen Lehrplan gebunden ist, der unter allen Umständen am Ende des Schuljahres abgeleistet sein soll. Da geht man wider Willen oft vorwärts, denn das Bewußtsein lastet auf dem Herzen, daß noch nicht alle Mittelmäßigen und Schwachen vollständig eingedungen sind in das neue Pensum. Überall wird die zu starke Besetzung der Klassen zum Hindernis in der Bildung: bei der Vorbereitung und Betrachtung des Neuen, bei seiner Beurteilung, bei der Vergleichung mit dem Alten, bei der Auffindung und Anwendung eines allgemeinen Gedankens. Konnten nicht alle Schüler, alle vom Ersten bis zum Schwachbegabtesten ein kleines Stoffgebiet bewältigen, so rächt sich das bei jeder neuen Einheit. Nicht minder mislich ist die große Klasse in Bezug auf die Zucht, auf die unmittelbare Charakterbildung. Unmöglich kann der Erzieher allen Zöglingen so nachgehen und so beistehen, wie es im Interesse jeder einzelnen Menschenseele liegt. Die maßgebenden Kreise haben somit die heilige Pflicht, dem Lehrer nicht mehr aufzubürden, als er gemüthlich tragen kann. Kleine Klassen müssen wir auf Grund des Selbsterhaltungstriebes und aus Liebe besonders zu den geistesarmen Kindern energisch fordern.

Nun giebt es aber in den großen Städten ziemlich viele Kinder, die selbst in kleinen Klassen noch ein ewiges Hindernis sind im geordneten Vorwärtsskommen der andern. Das sind jene Armen, die an der Stelle stehen, wo sich Blödsinn und Dummheit voneinander scheiden. Für solche ganz, ganz geringbegabte Schüler sind sogenannte Hilfsklassen zu errichten, die kaum von mehr als von einem Dutzend solcher Kinder besucht werden, denen man mit dem besten Willen in den Normalklassen nicht hinreichend Zeit schenken kann zur förderlichen Bildung. Als Erzieher müssen die Gütigsten und Tüchtigsten erwählt werden. Und ganz verkehrt wäre es, wenn man ihnen einen genau detaillierten Lehr- und Stundenplan vorneherein zur Erfüllung vorlegen wollte. Die Lehrer der Schwachbefähigsten bilden wieder unter sich eine pädagogische Körperschaft und setzen ihre gemeinsame Kraft, ihren gemeinsamen Rat zum Wohl des hilfsbedürftigen Kindes ein. In voller Freiheit unterrichten sie bald in

der Klasse, bald im Freien, pflegen sie Geist und Hand, Seele und Leib in ernster Arbeit und im frohen Spiel. Es kommt in erster Linie nicht auf das Wieviel des durchgenommenen Lehrstoffes, sondern auf das Wie des geleisteten Erziehungsdienstes an. Wenn das Kind in treuer Obhut innerlich regsam und körperlich gewandt geworden, dann kann es auch mit wenig Wissen mit schönem Erfolg einen bürgerlichen Beruf ergreifen und in demselben den Mitmenschen dienen.

Im weiteren ist auch an jene Kinder zu denken, welche der Württemberger Nervenarzt Koch zu den psychopathischen Minderwertigen zählt. In manchen Gegenständen können sie ganz wohl mit normalen Kindern beschäftigt werden, in anderen wieder brauchen sie eine Lehrkraft ausschliesslich. Oft dürfen sie nur kurze Zeit geistig angeregt werden, dann muß man sie wieder zum Spiel, zum erholenden Gang, zur körperlichen Arbeit entlassen. Auch in leiblicher Beziehung brauchen sie eine sonderliche Pflege durch eingehend bedachte Ernährung und Körperstärkung mittelst warmer und kalter Bäder, durch erquickenden Schlaf nach geistiger und körperlicher Anstrengung etc. Nicht die öffentliche Schule, sondern die von besonders gebildeten und befähigten Männern geleitete und bediente Anstalt ist der Ort, wo solch schwererziehbares Kind untergebracht werden muß. Reichen Eltern ist das vortrefflich eingerichtete Institut von J. Trüper auf der Sophienhöhe bei Jena sehr zu empfehlen. Da finden die Knaben und Mädchen, mit welchen das Haus und selbst die Schule für Schwachbefähigte nichts Rechtes anzufangen weiß, alles, was zu seiner individuellen Behandlung gehört: Liebe und pädagogische Tüchtigkeit, geistige Pflege und körperliche Kräftigung, herrlich gelegene, mit allem Möglichen ausgestattete Wohnung und freie Natur in Garten, Wald und Feld. TRÜPERS Erziehungsschule für schwererziehbare Kinder, in der ich vor Jahren während meines Aufenthaltes an der Universität in Jena oft und gern hospitierte, ist eine Muster-schule, die ihresgleichen sucht. Aus allen Teilen Deutschlands und selbst aus dem fernen Ausland rekrutiert sich die Anstalt. Unser Streben muß dahin gehen, auch für das ärmere Kind so zu sorgen, wie heute schon für das Sorgenkind der reichen Leute wohlwollende Menschen auf der Sophienhöhe sich mühen und beraten.

Die Erziehungsfrage ist auch ein Teil der sozialen Frage, die ebenfalls in Rücksicht auf unser Thema berührt werden muß. Eingangs wurde berührt, daß auch infolge der Not und durch die unter allerlei Nöten herabgekommenen Eltern ein Teil unserer Jugend in Sünden und Schanden empfangen, geboren und bei den denkbar ungünstigen

Verhältnissen für körperliches und geistiges Wachsen aufgezogen wird. Die Schule hat dann Plage und Sorge mit den Verwahrlosten und Verkümmerten, und selbst einem Manne, der alle Qualitäten zum Erzieher hat, ist es unmöglich, noch irgendwie erfolgreich in die Entwicklung einzugreifen. Es fehlt ihm vor allen Dingen auch an Lust und Verständnis auf der Seite der Eltern zur gemeinsamen Arbeit. »Ein leerer Sack kann nicht stehen!« Unseren Sozialpolitikern fällt die schwere Aufgabe zu, wie man das gesellschaftliche Leben ordnet, das auch jedem Kinde von der frühesten Zeit an die Sonne des glücklichen Familienlebens scheint. Ein Leben, in welchem die Kleinen weder leiblich noch geistig degenerieren, gehört zu den notwendigen Vorbedingungen einer gedeihlichen Schulerziehung.

Bei all seinen Ausführungen hat der Verfasser immer wieder auch an das Dichterwort gedacht: »Gegen die Dummheit kämpfen Götter selbst vergebens.« So wenig man den Menschen ein neues Gehirn einsetzen kann, so wenig kann man die Dummheit aus der Welt schaffen. Aber so gewiss es ist, das durch soziale Not, durch Charakterlosigkeit, Angst und Hetze der Schulleute die Unbegabten nicht nur nicht gefördert werden, sondern mehr und mehr zurückkommen, so gewiss ist es, das auch in den Dummen ein löbliches Streben erwacht und weiterwächst, wenn die Eltern ihre volle Schuldigkeit am Kinde thun können und wenn sie einen Mann zum Miterzieher bekommen, der den Zöglingen in jeder Beziehung als Vorbild dienen kann und der mit persönlicher Tüchtigkeit ein reiches allgemeines und berufliches Wissen und Können verbindet, einen Mann, der seine ganze Kraft dem Dienst am Kinde widmen kann und in diesem schönen Dienst weder durch unpädagogische Prüfer, Prüfungen und Noten, noch durch zu große und höchst ungleich zusammengesetzte Klassen auf Schritt und Tritt gehindert ist.

---

## B. Mitteilungen.

### 1. Die physiologischen Grundlagen einer angemessenen körperlichen Erziehung abnormer Kinder.

Von Dr. J. Demoor.

(Schluß.)

Die Geistig-Zurückgebliebenen. — Allenthalben beschäftigt man sich heutzutage mit der Behandlung abnormer Kinder, geistig-zurückgebliebener, blödsinniger u. s. w. Die Behandlung derselben ist zweifellos eine sehr schwierige, und wenn sie eine vollständige und wirksame sein soll, so ist es erforderlich, die Krank-

heitsursachen des bestimmten Falles, die Verhältnisse, unter denen sich das Kind entwickelt hat, sowie den augenblicklichen Krankheitszustand zu kennen. Wir haben hier nicht die einzelnen Punkte näher zu prüfen; unsere Aufgabe ist es nur, die Aufmerksamkeit auf einige Hauptgrundsätze der medizinisch-pädagogischen Methode zu lenken.

Der Geistig-Zurückgebliebene gehört zu den abnormen Menschen wegen seines Nervensystems. Hammarbergs an Blödsinnigen angestellte Untersuchungen haben ergeben, daß bei diesen Wesen die Schicht der Rindensubstanz bezüglich des inneren Baues nur eine ungenügende Entwicklung zeigt. Dieser organische Fehler erstreckt sich entweder auf das Ganze oder beschränkt sich nur auf eine Stelle, und die an dem Kranken wahrzunehmenden Symptome entsprechen immer den durch die mikroskopische und makroskopische Untersuchung klar dargelegten Mängeln. Die von einer großen Anzahl Gelehrter gemachten Beobachtungen von wasserköpfigen und kleinköpfigen Blödsinnigen und solchen, die an der »Little-Krankheit« u. s. w. leiden (Bourneville, Van Gehuchten, Sachs, Spiller etc.) beweisen, daß in dem Gehirn dieser Kranken Unregelmäßigkeiten bestehen, die entweder die Folge einer ungenügenden Entwicklung oder auch akuter oder chronischer pathologischer Vorgänge sind.

Man hoffte, bei einer großen Anzahl dieser Krankheiten chirurgisch eingreifen zu können, jedoch hat man entweder keine oder sehr schlechte Erfolge gehabt. So lautet wenigstens das Endurteil der meisten Chirurgen nach den Untersuchungen der Ergebnisse, wie sie sich einige Monate und besonders zwei, drei Jahre nach dem operativen Eingriffe darstellen. Mit Recht beschäftigen sich die Chirurgen nicht weiter mit dieser Art von Kranken. Sie finden ein Eingreifen ihrerseits nur gerechtfertigt, wenn sehr bestimmte und genau festgestellte Symptome auf eine örtliche Erkrankung schließen lassen, wie Geschwulste oder Geschwüre.

Wir erinnern an diese Thatsachen, um zu zeigen, daß die chirurgischen Untersuchungen die neuesten anatomischen Untersuchungen bestätigen und, was die Kleinköpfigkeit anbelangt, die allgemeine hinsichtlich der Entwicklung des Nervensystems aufgestellte Behauptung unterstützen. Diese Behauptung geht dahin, daß sie von einer nach eigenen Gesetzen vor sich gehenden Entwicklung des Gehirns spricht. Wir versäumen nicht, hier an einen Gedanken zu erinnern, den Virchow ausgesprochen hat. Er glaubt nämlich, daß bei Kleinköpfigen die natürliche Entwicklung des Schädels dadurch beeinträchtigt wird, daß er sich zu bald schließt, und infolgedessen das freie Wachstum des Nervengewebes ganz und gar gehindert wird. Diese Annahme ist jedoch falsch. Es hat sich bei Untersuchung von Schädeln Kleinköpfiger herausgestellt, daß sehr oft keine vorzeitige Knochenfügung stattfindet (Bourneville). Außerdem haben Pfleger und Pilczek in ihrer letzten Arbeit, die auf Beobachtung von zwölf Kleinköpfigen beruht, nachgewiesen, daß in deren Gehirn embryonale Eigentümlichkeiten fortbestehen, daß von der Regel abweichende Erscheinungen vorkommen, sowie endlich das Ineinanderfließen der Windungen. Man muß deshalb heutzutage als feststehend ansehen, daß beim Kleinköpfigen Gehirn und Schädel im Wachstum gehindert werden, und daß die Störungen im Gehirn von größerem Einflusse sind, als die Veränderungen, welche der Schädel sonst erfährt.

Diese Behauptung ist richtig bezüglich der meisten Geistig-Zurückgebliebenen, wie schlimm ihr Zustand auch sein mag. Es ist bei ihnen allen eine Störung oder ungenügende Entwicklung vorhanden, was zu dem Versuch Veranlassung giebt, die natürliche Entwicklung des fehlerhaften Organs zu fördern, dasselbe zu bilden und zu ergänzen. Daraus geht die Notwendigkeit einer besonderen Heilkunde, einer

wirklichen geistigen Orthopädie hervor, für deren Berechtigung die durch diese Methode erzielten Erfolge und die wunderbaren und wichtigen Experimente von Flechsig den Beweis liefern.

Flechsig's Untersuchungen sind bekannt. Einem Hunde, der vierzehn Tage zu früh geboren war, nähte der große Leipziger Irrenarzt die Augenlider des einen Auges zusammen und ließ die des anderen offen. Nach Verlauf von einiger Zeit tötete er das Tier, untersuchte die psycho-optischen Centren und stellte fest, daß die Markbildung der Fasern viel weiter in dem Teile vorgeschritten war, der dem offenen Auge entsprach, als in jenem, der zum Bereiche des geschlossenen gehörte. Dieses Ergebnis ist entscheidend; es beweist, daß die Entwicklung des Nervensystems durch den regelmäßigen und unaufhörlichen Reiz der Erregungen geschieht, die ihm zugeführt werden und seine eigene Thätigkeit verursachen.

Bei abnormen Kindern müssen alle pädagogischen Bemühungen darauf hinielen, die nicht zu Tage tretenden Thätigkeiten zu erwecken und die unentwickelten Gebiete zu erregen. Unter den anzuwendenden und besonders geeigneten Methoden giebt es eine, die sich auf einem physiologisch interessanten Prinzip aufbaut, nämlich auf der Wirkung, welche die anderen Sinne auf die Ausbildung des Muskelsinnes haben und umgekehrt, und auf der Regelung der Muskelempfindungen vermittelst der durch das Gehör zugeführten Vorstellungen von Rhythmus.

Die Geistig-Zurückgebliebenen haben nur einen ungenügend ausgeprägten Muskelsinn. Seine regelrechte Thätigkeit ist bei allen mit Schwierigkeiten verbunden. Daher auch die falsche Anwendung desselben, wie sie bei allen diesen Kindern nachgewiesen werden kann.

Bei sehr abnormen Kindern hat die physische Ausbildung oft ohne Zuthun des Kranken selbst zu geschehen. Die physische Behandlung besteht dann in Massage und in Bewegungen, die auf verschiedenerelei mechanische Art hervorgerufen werden.

Sobald des Kindes Wille Beihilfe leisten kann, treten dann noch Bewegungen hinzu, wie sie Pichery zu Turnübungen empfiehlt.

Wir wollen hier besonders diejenigen Kinder betrachten, die ärztlicherseits für Abnorme ersten Grades und von Pädagogen als Geistig zurückgebliebene bezeichnet werden.

Körperliche Übungen sind für diese Kinder unumgänglich nötig. Diese zu lehren ist aber fast unmöglich wegen der geringen Fähigkeit zur Aufmerksamkeit und wegen der Willensschwäche der Kranken. Die regelrechte Muskelarbeit kostet solchen Geschöpfen übrigens schon große Anstrengung. Die Kinder weigern sich auch sehr bald, die geforderten Bewegungen auszuführen.

Unter solchen Umständen machen sich Turnübungen mit Musikbegleitung nötig. Nach einer leichten Musik, deren einzelne Takte gut hervortreten, führen die Kinder verschiedene aufeinanderfolgende Bewegungen aus. Für jede Zusammenstellung von Muskelbewegungen giebt es ein ganz bestimmtes Musikstück. Die Musik regelt also jede einzelne Bewegung. Sie giebt Anfang und Ende derselben an und leitet ihre Ausführung. Durch den Rhythmus angelockt, führt das Kind die Arbeit mit Vergnügen und Genauigkeit aus. Wir haben die Anwendung dieses Systems in Londoner »Hilfsschulen« gesehen und haben uns von seiner außerordentlichen Wirkung überzeugen können. Wir haben seine Anwendung lange Zeit in der Brüsseler Hilfsschule beobachtet und sind von seinem großen Einflusse auf die gesamte Entwicklung überzeugt. Die ausgeführten Bewegungen, deren ästhetischer Charakter der Kinder Wohlgefallen erregt, haben einen günstigen Einflusse auf die Muskelentwicklung und die Spannkraft der Gelenke. Sie wirken vorteilhaft auf Gang und Haltung, die bei diesen Kindern immer schwerfällig und linkisch sind. Ihre Wirkung



auf den Intellekt ist ungeheuer groß; sie fördern die Aufmerksamkeit und bilden den Willen und sind somit ein wesentlicher Faktor hinsichtlich der Disziplin.

Bevor wir das Warum dieser von einer großen Anzahl Beobachter klar dargelegten Thatsachen prüfen, müssen wir einige Beobachtungen mitteilen, die wir kürzlich in den Kölner Hilfsschulen gemacht haben, und die sich auf denselben Gegenstand beziehen.

Im Rechenunterricht sahen wir, daß die mechanischen Teile der Rechenaufgabe stets mit Armbewegungen, begleitet von Händeschlagen, verbunden wurden. Zum Beispiel: Wenn die Kinder auf anschauliche Weise und durch eigene Erfahrung gelernt haben, daß  $20 + 4$ ,  $30 + 6$ ,  $40 + 8$  u. s. f. =  $24$ ,  $36$ ,  $48$ , u. s. f. ist, so läßt man sie das Gelernte laut wiederholen; dabei müssen sie die einzelnen Reihen taktmäßig sprechen, nach einander den linken und den rechten Arm hin und her bewegen und abwechselnd auf die linke und auf die rechte Hand schlagen. Es handelt sich hier nicht um eine Gedächtnisübung ähnlich denjenigen, an denen die ältere Pädagogik so reich war, sondern nur um ein Mittel, das geeignet ist, dem Geiste klare Begriffe einzuprägen und dessen spätes Erwachen zu erleichtern. Wir haben im Verlaufe dieses Unterrichts in der That feststellen können, welche günstige Wirkung die Verbindung von abstrakten Begriffen mit Muskelbewegungen bei Geistig-Zurückgebliebenen hat, und um wie viel schneller und klarer die psychische Thätigkeit dadurch wird.

Im Leseunterricht haben wir in denselben Schulen eine ähnliche Thatsache bei den Geistig-Zurückgebliebenen beobachtet. In diesen Stunden fordert man von den Kindern eine laute und sehr deutliche Aussprache. Während die Kinder gewöhnlich leise und ohne Energie sprechen, verlangt der Lehrer in der Lesestunde im Gegenteil eine deutliche Aussprache der Laute, weil er die Verbindung von Muskelarbeit und Geistesthätigkeit als für die seelische Thätigkeit nutzbringend ansieht. Sind diese verschiedenen praktisch sehr wirksamen Mittel, auch physiologisch gerechtfertigt? Welcher Grund liegt für ihre Anwendung vor?

Wenn neue Empfindungen zum Gehirn gelangt sind und sich dort in den einzelnen Empfindungszentren befestigt haben, so treten sie hierauf mit denjenigen in Verbindung, die gleichzeitig oder früher in anderen Centren entstanden sind. Es vollzieht sich somit eine Assoziationsarbeit, die übrigens nur infolge der Thätigkeit von besonderen und ganz bestimmten Gebieten des Gehirns vor sich geht, den Assoziationszentren. Durch diese zweite Verarbeitung verbinden sich die Bewegungsbilder, die sich in jedes Menschen Bewußtsein finden, aufs engste mit den Gesichtsbildern und Gehörbildern, die unseren Vorstellungen entsprechen. Es entstehen zusammengesetzte Empfindungen, die vollkommeneren Vorstellungen ergeben, die später schon allein durch die Erinnerung an eines der dazugehörigen Elemente erweckt und ins Bewußtsein gerufen werden können.

Beim normalen Menschen vollziehen sich diese Verbindungen ganz leicht. Beim Geistig-Zurückgebliebenen geschieht dies nur mühsam, und deshalb muß es beim Unterricht das hauptsächliche Bestreben sein, ihr Entstehen zu erleichtern.

Es muß hier wiederholt werden, daß die Muskel- und Gefühlsempfindungen etc. besonders wichtig sind, die von der Thätigkeit des ehemals Bewegungszentrum genannten Zentrums abhängen. Wir bezeichnen dasselbe jetzt viel richtiger als Centrum des gesamten Empfindungsvermögens. Es sind also Gründe vorhanden, die solchen genannten Empfindungen so viel als möglich zu entwickeln. Da nun das Gehör durch seine eigenen Empfindungen ganz außerordentlich auf das Muskelsystem einwirken kann, so sieht man dadurch die Forderung von Turnübungen mit Musikbegleitung vollkommen gerechtfertigt. Féré hat durch sehr interessante Experimente gezeigt, daß die Muskelzusammenziehung, von der eine Gehirnarbeit begleitet ist,

die Schnelligkeit, mit der die letztere arbeitet, sehr erhöht. Diese Thatsachen bilden theoretisch den Grund für den besonderen Lehrgang, von dem wir oben gesprochen haben.

Wir könnten hier nicht auf die Einzelheiten dieser Fragen näher eingehen, ohne uns in die Gebiete der Psychologie und Pädagogik zu verirren. Es genügt uns, die Aufmerksamkeit auf die Hauptgrundsätze zu lenken und zu zeigen, wie der Einfluß der Ärzte sich mit jedem Tage weiter ausbreitet, und wie die Physiologie gegenwärtig die verschiedenen, ihr verwandten Wissenschaften durchdringt, zu denen auch die Pädologie gerechnet werden muß.

## 2. Über den Kinderfehler des Eigensinns.

Von Hermann Grünewald, Herborn (Nassau).

Jedes in die Schule eintretende Kind ist uns ein Rätsel, an dessen Lösung wir uns oft vergeblich versuchen. Einige Kinder gewinnen durch ihr offenes, zutrauliches Wesen sofort unsere Sympathie; andere zeigen sich verschlossen. Einige erfreuen uns durch ihre Folgsamkeit; andere entpuppen sich in den ersten Schulwochen als »eigensinnige« Gesellen, als kleine Rebellen, die wie den Eltern so auch dem Lehrer gegenüber gerne ihren Kopf durchsetzen möchten. Daß der oft schon allzusehr entwickelte Eigensinn der Kinder größtenteils zum pädagogischen Sündenkonto der häuslichen Erziehung gehört, ist klar. Das offenbart uns ein analytischer Blick in dieselbe.

Die Kinder sind — wie Rousseau in seinem »Emil« treffend bemerkt — von Natur aus kleine »Despoten«. Wehe den Eltern, welche die Herrschaft dieser Kronprätendenten anerkennen! Gewöhnlich hört man jedoch solche einsichtslose Menschen sagen: »Man muß dem Kinde seinen Willen lassen; wenn es verständiger wird, hört es schon von selbst auf, so eigensinnig zu sein.« Das ist aber ein Irrtum! Die leider zu spät kommende Erfahrung tritt auch in diesen Fällen als teurer Lehrmeister auf. »Wie man einen Knaben gewöhnt, davon läßt er nicht, wenn er alt wird: das gilt vom Guten wie vom Bösen.

Ein lebenswahres Bild einer den Eigensinn der Kinder unterstützenden Erziehung bot uns schon Salzmann in seinem »Krebsbüchlein« (S. 101 »Mittel, die Kinder eigensinnig zu machen«). Ich hatte schon reichlich Gelegenheit, Seitenstücke zu dieser Erziehungsweise kennen zu lernen. In der Regel sind die Eltern zu weichherzig, um das oft unbegründete Verlangen ihrer Kinder unerfüllt zu lassen. »Es giebt nichts Abstofsenderes und Unnatürlicheres, als der Anblick eines gebieterischen und eigensinnigen Kindes, welches seiner ganzen Umgebung Befehle erteilt und denen gegenüber, die es nur zu verlassen brauchten, um es umkommen zu lassen, ungeachtet den Tod eines Herrn annimmt.« (Rousseau, Emil S. 109.)

Die Mutter eines eigensinnigen Schülers erzählte mir, daß der Junge schon als kleines Kind dem von der Arbeit heimkehrenden Vater selten die Nachtruhe gönnt habe, sondern ihn die ganze Nacht mit Schreien und allen erdenklichen Wünschen förmlich »drangsalirte«, wie sie sich ausdrückte. — Durch einen solchen Austausch mit den Eltern erhält man oft die Exposition, welche die sich in der Schule abspielenden Akte des Eigensinns ihrer Kinder erklärlich macht.

Im Sommer weilte hier bei einer mir befreundeten Familie eine Frau zur Erholung, deren dreijähriges Kind mir einen ausgesprochenen Typus des Eigensinns darstellte. Es war z. B. nicht dazu zu bewegen, sich zum Essen mit den beiden kleinen Kindern des Hauses an den kleinen Tisch zu setzen, der speziell für die Kinder

gedeckt worden war. Als es von seiner Mutter mit Gewalt an den kleinen Tisch gesetzt wurde, stiefs es zornig den Teller um, stampfte mit den Füßen und schrie aus Leibeskräften bis zur völligen Erschöpfung. Als es sich dann an den großen Tisch setzen durfte, war es ruhig. Über des »armen Kindes Geschrei« war die Mutter in Thränen aufgelöst und äufserte mir gegenüber: »Ich werde dem Kinde wieder wie früher seinen Willen lassen. Sein Vater ist ja auch eigensinnig; das hat sich auf das Kind übertragen.« Meine Gegenvorstellungen vermochten nicht, sie von ihrer Meinung abzubringen. — Ideen lassen sich nun einmal nicht totschlagen! —

Jüngst entlarvte sich mir ein siebenjähriger Schüler als ein charakteristischer »eigensinniger Wicht«. Denselben wollte ich, weil er mich beim Unterrichte der 1. Abteilung ein paarmal durch Sprechen gestört hatte, von seinen Kameraden isolieren und wies ihm, um ihm alle Veranlassung zum Sprechen zu entziehen, einen Platz auf der unmittelbar vor meinem Lehrtische stehenden Bank an. Er wollte sich jedoch nicht auf den ihm angewiesenen Platz setzen, sondern hielt sich krampfhaft an seinem Sitze fest, stampfte mit den Füßen und brach in ein durchdringendes Wutgeschrei aus, als ich ihn in die bezeichnete Bank setzte.

»Ihm schwoll der Kamm; er stöhnt mit Heftigkeit;

Er schäumt, er schnaubt, er stiert, er stampft den Grund.«

Als ich ihn dann zur Strafe für sein eigensinniges Gebahren in eine Ecke stellte, tobte er wie ein Rasender, schlug auf das daselbst stehende Anschauungsbild und schrie mindestens  $\frac{1}{2}$  Stunde lang. Zu Hause angekommen erzählte er dann in der größten Aufregung, der Lehrer habe ihn in den Schulschrank eingeschlossen. (Sinnliche Gewalt von Einbildungsvorstellungen!)

Der besagte Knabe litt zeitweise an einem Augenkatarh, der ihn sehr reizbar machte. Durch Rücksprache mit den Eltern veranlaßte ich die Zuziehung eines Arztes und mehrtägige Dispensierung des Jungen vom Unterrichte. Trotz aller Liebe, die ich dem Knaben bisher zuwandte, offenbarte er sich nun in der dargestellten häßlichen Weise (Salzmann schreibt in »Konrad Kiefer« S. 122: »Ich glaube, wenn mir die beste Kuh im Stalle gefallen wäre, es hätte mir so einen Schreck nicht verursacht, als der erste Eigensinn des Kindes.« — Eine solche intensive Wirkung habe ich natürlich nicht verspürt!)

Einzelne Bemerkungen aus meiner Individualliste dürften vielleicht einiges Licht über den Knaben verbreiten:

Beruf des Vaters: Fabrikarbeiter.

Geschwister: Ein jüngeres Schwesterchen.

Erbliche Belastung: Vater sehr jähzornig. Die Mutter ist epileptisch und sehr menschenscheu.

Vorausgegangene Krankheiten: Keine.

Körperliche Anomalien und Degenerationszeichen: Häufiger Kopfschmerz und Augenkatarh.

Psychische Eigentümlichkeiten: Bei diesem Knaben wechseln Perioden geistiger Regsamkeit mit »schlafenden« Perioden, in welchen er fast gegen alle Eindrücke unempfindlich ist. Die Periodizität, welche durch das Auftreten der bezeichneten gegensätzlichen Perioden charakterisiert ist, dürfte wohl dem Gebiete der »flüchtigen« psychopathischen Minderwertigkeiten angehören.

Besondere Neigungen und Fähigkeiten: Keine.

Fleiß und Kenntnisse: Nur teilweise genügend.

Beneke weist darauf hin, daß der Eigensinn sich bei reizbareren Temperamenten

und Schmerzempfindungen finde (z. B. auch in Krankheiten). Er äußere sich in schmerzhaften Einbildungsvorstellungen, Klagen etc. und wo er stärker ausbreche, in Thränen und Verzuckungen.« (Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft § 180.)

Auf Grund unserer Erfahrung adoptieren wir Benekes Anschauung und weisen mit Nachdruck darauf hin, daß der kindliche Eigensinn auch eine organische Grundlage besitzt. Es ist doch ganz gewiß, daß der oben gezeichnete Knabe hereditär belastet ist. Ebbe und Flut im Geistesleben dieses Knaben steht gewiß in einer kausalen Beziehung zu den ebenfalls periodisch auftretenden epileptischen Anfällen seiner Mutter.

Ein sehr eigensinniges neunjähriges Mädchen in meiner Schule zeigte schon öfters Symptome von Krämpfen. Von wieviel »eigensinnigen« Kranken wissen nicht auch Ärzte aus ihrer Praxis zu erzählen!

Ich habe den Eigensinn noch nie bei einem intellektuell entwickelten bzw. geistig hervorragenden Kinde gefunden.<sup>1)</sup> Mit dieser meiner unmaßgeblichen Erfahrung steht die treffende Definition Schopenhauers über den Eigensinn in einem gewissen Zusammenhang. (Parerga und Paralipomena). Das psychische Phänomen des Eigensinns besteht nach ihm darin, daß sich »der Wille an die Stelle der Erkenntnis gesetzt hat.« Mit dieser treffenden Definition laßt sich auch die kleine Betrachtung Jaegers<sup>2)</sup> über den Eigensinn der Kinder in Verbindung bringen. Ihm erscheint der Eigensinn vieler Kinder »als ein Ausfluß von Hyperbulie (= Willenssteigerung), welche durch einen abnorm hohen Spannungszustand der impulsiven Elemente und eine schwächere Entwicklung der Vernunft als kontrollierenden Faktor ausgezeichnet ist.«

In dem Geiste des eigensinnigen Kindes dominieren — figurlich ausgedrückt — »incitatorische« oder antreibende Vorstellungen, so daß die korrigierenden »inhibitorischen« oder hemmenden Vorstellungen gar nicht oder nur unvollkommen in Aktion zu treten vermögen. Sie unterliegen im »Kampfe der Motive.« Es ist klar, daß ein Kind, welches noch nicht über konsolidierte und durch die Vernunft als maßgebend legitimierte Vorstellungsgruppen verfügt, mehr zum Eigensinn disponiert ist, als ein Kind, dessen Vorstellungsmassen schon in eine ethisch-bestimmte Rangordnung eingegangen sind.

Wie schon oben angedeutet wurde, wird die Bildung des kindlichen Eigensinns oft auch durch eine verkehrte häusliche Erziehung unterstützt.

Da liegt z. B. ein Kind in der Wiege und weint. Dieses Weinen kann impulsiv, reflexiv, instinktiv oder auch bewußt bzw. vorgestellt geschehen. Wir nehmen zunächst einmal die drei ersten Fälle an. Ist die Mutter nun stets bemüht, das Weinen zu stillen, dann kommt es dem kleinen Weltbürger allmählich zum Bewußtsein, daß er durch seinen Stimmpapparat gewisse äußere Veränderungen hervorzurufen vermag und wird darum oft davon Gebrauch machen. Das Kind wird größer; andere Begehungen treten auf. Findet das Kind nun stets Befriedigung seiner Wünsche, dann bildet sich allmählich wachsend eine Kausalkette, deren Anfangsglied die Begehrung und deren Endglied den Genuß repräsentiert. Die Begehungen bekundete das Kind durch äußere Zeichen, auf welche die Eltern ihm das Gewünschte stets verschafften. Das Kind wird nun dadurch mit

<sup>1)</sup> Ausgebreitetere statistische Untersuchungen über das Verhältnis zwischen Eigensinn und Intellekt dürften wohl eine dankenswerte Aufgabe sein.

<sup>2)</sup> Aus »Wille und Willensstörungen« von Dr. Jaeger. (Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne. Preis 40 Pf.)

Notwendigkeit dazu geführt, das Eintreten des Gewünschten in allen Fällen zu antizipieren, die Erfüllung seines Wunsches kategorisch vorauszusetzen. Sollte man sich nun verwundern, wenn das in die Schule eintretende Kind sich als ein kleiner eigensinniger Tyrann offenbart, der auch hier seinen Kopf durchzusetzen bestrebt ist! Wehe dem Lehrer, der nicht gleich an der Pforte des Schullebens dieser »Tyrannei des Willens«, diesem Eigensinn gegenüber sein Veto einlegt! (Es ist mir immer interessant gewesen, zu beobachten, wie sich die »verzogenen«, eigensinnigen Büblein und Mädlein am Anfange des neuen Schullebens entpuppten.)

Jaeger ist der Ansicht, »dafs eine Korrektur der Äußerungen eines abnorm gesteigerten Willens in der Regel nur in der Jugend noch möglich und von Erfolg begleitet sei.«

Eine »vorbeugende« Thätigkeit, welche ängstlich allen Anlässen aus dem Wege geht, die geeignet erscheinen, den kindlichen Eigensinn zu wecken, ist nicht anzuwenden.

»So hemmt man zwar mit Ängstlichkeit  
Den rohen Ausbruch ihres wilden Triebes;  
Doch ungebessert in der tiefen Brust  
Läfst man das Böse.«

Hier muß eine Radikalkur eingreifen! Den Äußerungen des Eigensinnes darf man keineswegs aus dem Wege gehen; das könnte nur eine laxe Pädagogik lehren. Der Erzieher muß vielmehr bei dem erstmaligen Auftreten des kindlichen Eigensinns mit der ganzen Macht seiner Persönlichkeit denselben zu entkräften versuchen. Beim ersten Auftreten gelingt das zwar erfahrungsmäßig nicht; denn der Eigensinn ist nicht so »kurzlebige«. Darum ist eine eiserne Konsequenz, die »durch das Gefühl entschiedener Übermacht« den Kinderfehler allmählich beseitigt, von größter Wichtigkeit.

Es ist mir bis jetzt gelungen, den Eigensinn der Kinder, die mir in meiner Praxis begegnet sind, zu brechen — bis auf einen Fall. Ein 13jähriger Knabe, geistig sehr schwach, einer moralisch sehr zweifelhaften Familie entstammend, der von seinen Eltern leider nur noch in seinem Eigensinn und Ungehorsam gegen den Lehrer bestärkt wird, liefs sich von keinem Lehrer seinen Eigensinn brechen. Das erscheint ja auch bei einer der Schule kontradiktorisch entgegengesetzten häuslichen Erziehung ganz selbstverständlich!

Es ist gewifs, dafs die sich auf die Entfernung des kindlichen Eigensinns beziehenden heilpädagogischen Mafsnahmen, sich den einzelnen Altersstufen der Kinder entsprechend, verschieden gestalten müssen. Waitz giebt über diesen Punkt einige vortreffliche Bemerkungen, welche wir uns in unserer praktischen Thätigkeit als Erzieher vollständig aneignen können. Wie schon oben angegeben, muß der Eigensinn »in den früheren Jahren durch das Gefühl entschiedener Übermacht« gebrochen werden. Später wirkt Beschämung nachhaltiger, namentlich auf kräftige Naturen, bei denen der Eigensinn oft im engsten Zusammenhange mit Mut und Willensenergie steht. Gegen das Ende der Erziehung hin endlich muß eine versteckte oder deutlichere Hindeutung auf das Häfsliche und sittlich Verkehrte dieses Fehlers im stande sein, die Überlegung und die ganze Willenskraft gegen die letzten Reste des Eigensinns in die Schranke zu rufen.«<sup>1)</sup> Ein Gespräch »unter vier Augen« erweist sich nach unserer Erfahrung auf der zuletzt bezeichneten Stufe als zweckentsprechend.

Im Hinblick auf das häufige Vorkommen des kindlichen Eigensinns erscheint

<sup>1)</sup> Waitz, Allg. Pädagogik. S. 165.

es höchst merkwürdig, daß man Erscheinung, Wesen und Heilung dieses antisozialen seelischen Phänomens bisher so wenig in der Kinderpsychologie und Pathologie berücksichtigt bzw. beleuchtet hat.

Anmerkung: Jüngst hat auch Professor M. V. O'Shea (Universität Madison Wisc.) in The Cosmopolitan 1. Heft 1900 eine weitere Abhandlung über moderne Erziehung veröffentlicht: »Encouraging the Mental Powers of Young Children«, in welcher er gelegentlich der Beurteilung zweier von ihm beobachteten Kinder seine Ansichten betreffs des kindlichen Eigensinns entwickelt. Er schreibt dort u. a.: »Einer der tiefsten Triebe in der menschlichen Seele, welcher sich vor allen anderen entwickelte, ist derjenige für die Erhaltung des Individuums gegen alle zerstörenden Mächte. Die Hartnäckigkeit ist die Behauptung des Rechtes der Seele, als ein einzelnes Wesen auf der Welt zu existieren« etc. Da O'Shea den kindlichen Eigensinn ausschließlichs als Ausdruck eines kräftigen Willens betrachtet, nimmt er ihn über Gebühr in Schutz. Wir können seiner Meinung nicht zustimmen.

### 3. Fürsorge für unsere sittlich gefährdete Jugend.

Im Jahre 1869 sandten rheinische Lehrer eine Denkschrift (abgedruckt in Band 9 von Dörpfelds Ges. Schr., S. 343 ff.) an das preussische Abgeordnetenhaus, betitelt »Wünsche rheinischer Lehrer hinsichtlich der Schuleinrichtungen und der Schulverwaltungen«. Unter Punkt 22 wünschten sie: »Zur Erfüllung dieser Erziehungsaufgabe und insbesondere zur Handhabung der Schulzucht bedarf die Schule eines wirksameren Schutzes als sie bisher genofs.« Dazu geben sie folgende Erläuterung, die zugleich als übereinstimmende Ergänzung zu meinen Ausführungen in der vorigen Nummer d. Ztschr. noch heute ihre Bedeutung hat.

»Der Mangel an Schutz für die Schulerziehung tritt in mehrfacher Weise hervor.

»Fürs erste sind die Kinder aus solchen Familien, wo eine sorgsame häusliche Erziehung waltet, gegen die schlimmen Einflüsse ungezogener Mitschüler nicht hinlänglich geschützt. Gleich den höheren Schulen sollte daher auch die Volksschule das Recht haben, einen Schüler, dessen sittliche Fehler so hervortreten, daß die Mitschüler vor seinem verderblichen Einfluß nicht bewahrt werden können, von der Schule auszuschließen. Die definitive Entscheidung muß selbstverständlich dem Schulvorstande züsten. — Die allgemeine Schulpflicht legt freilich diesem Hilfsmittel Schwierigkeiten in den Weg. Allein es ist auch unzweifelhaft, daß für die wohlgezogenen Kinder ein angemessener Schutz verlangt werden muß. Denn wenn das Gesetz mit Recht gebietet, daß ein Kind, das mit einer ansteckenden Krankheit behaftet ist, aus der Schule entfernt werde, so ist dies noch viel mehr nötig, wo es gilt, die Mitschüler vor Gefahren des Leibes und der Seele zu bewahren und das Vertrauen der Eltern zu der Schule aufrecht zu erhalten. — Für die Erziehung eines solchen ausgewiesenen Kindes muß auf anderem Wege gesorgt werden.

»Das Recht, sittlich gefährdete Schüler ausweisen zu können, würde auch die Handhabung der Schulzucht bedeutend erleichtern. Dieselbe bedarf aber noch eines anderen Schutzes. Um die Disziplin mit milden Mitteln aufrecht halten zu können — was immer das Ziel einer guten Schule bleiben soll —, dürfen ernste Mittel, z. B. körperliche Züchtigung nicht unbedingt ausgeschlossen sein. Was daraus für eine Zuchtlosigkeit entsteht, hat man in Baden nur zu fühlbar erfahren. Allein,

wenn die körperlichen Strafen auch nicht ausdrücklich verboten sind, so kommt es doch einem solchen Verbote gleich, wenn die Eltern bei jeder vorgekommenen Züchtigung, die ihnen unangemessen erscheint, ohne weiteres bei der Polizei und den Gerichten klagbar werden können. Gewiß bedürfen die Eltern ebenso gut eines Schutzes gegen die Überschreitung des Züchtigungsrechtes der Lehrer, wie die Lehrer gegen unverständige oder übelwollende Eltern. Nach beiden Seiten würde der nötige Schutz beschafft sein, wenn jede Klage wegen unangemessener Strafe stets zuerst beim Schulvorstande und in zweiter Instanz beim Inspektionskreis-Vorstande angebracht werden müßte, und nur dann, wenn der Kläger bei den Urteilen dieser beiden Instanzen sich nicht zufrieden geben will, der Weg zu den ordentlichen Gerichten betreten werden dürfte. Sollte es für dienlich gehalten werden, dem Kreisausschusse für diesen schiedsrichterlichen disziplinarischen Beruf mehr Autorität zu geben, so könnte für diese Fälle eine richterliche Person und vielleicht noch ein Arzt hinzugezogen werden.

•Zum dritten bedarf die Schule eines wirksameren Schutzes gegen äußere Störungen, z. B. gegen unbefugtes Eindringen in das Schullokal, gegen Störungen durch nahegelegene geräuschvolle Werkstätten, durch umherziehende Musikanten etc. •

•Zum vierten sollte die häusliche wie die Schulerziehung durch eine öffentliche Sittenaufsicht der Jugend ergänzt werden, — durch eine Aufsicht, die von allen Schulvorstehern und Lehrern des Ortes gemeinsam geübt würde. Schon seit mehr als einem Vierteljahrhundert haben gewichtige pädagogische Stimmen<sup>1)</sup> auf die Notwendigkeit einer solchen Einrichtung hingewiesen, allein noch nirgend ist dazu ein ernstlicher Anfang gemacht worden. Und doch kann es nicht zweifelhaft sein, dafs es weder ausreichend noch überhaupt angemessen ist, die Jugend ausserhalb des Hauses und der Schule nur unter die Aufsicht der Polizei und der gewöhnlichen Polizeigerichte zu stellen. — Endlich gebührt der Jugend nach göttlichem Gebot und menschlichem Recht ein viel kräftigerer Schutz gegen alles, was den Anstand, die guten Sitten und die Sittlichkeit verletzt oder gefährdet. Dazu sollten alle Autoritäten einmütig zusammen wirken. In manchen Städten tritt der Mangel dieses Schutzes wahrhaft schreiend hervor. •

Tr.

#### 4. Medizin und Pädagogik.

In dem soeben erschienenen, dem berühmten Physiologen Fick zum siebzigsten Geburtstage gewidmeten Werke: »Die Orthopädie im Dienste der Nervenheilkunde« (Jena-Fischer) schildert Universitätsprofessor Dr. Hoffa in Würzburg seine Erfolge, welche er in den letzten 13 Jahren bei der orthopädischen und chirurgischen Behandlung gewisser Nervenkrankheiten in seiner Klinik erzielte.

Die Heilung von Lähmungen, Mißbildungen, Muskelverkürzungen, Verwachsungen und Verkrümmungen aller Art geschah durch Elektrizität, Massage, Übungstherapie und chirurgische Operationen. Für die Ärzte sind die eingehenden Schilderungen des Krankheitsverlaufes, sowie der verschiedenen Heilmethoden ungemein lehrreich.

Unter den Patienten von Professor Dr. Hoffa befanden sich auch sehr viele Kinder, die infolge ihrer krankhaften Zustände an Bewegungsstörungen litten und in der Klinik Heilung von ihrem Leiden fanden. Viele derselben erschienen

Cartmann, Diesterweg, Mager, Scheibert u. a.

als geistig sehr tiefstehend, ihre Sprache war durchaus unverständlich, sie machten oft einen geradezu idiotischen Eindruck.

Diese Kinder läßt Professor Hoffa, wie er Seite 118 mitteilt, von dem Taubstummenlehrer Kroifs in Würzburg unterrichten. Die Methode desselben ist in dem Buche geschildert. Die Grundzüge derselben sind folgende: Nachdem das Gehör einer umfassenden Prüfung unterzogen worden, wird die Bewegungsfähigkeit der Sprachwerkzeuge eingehend untersucht. Die vorhandenen Bewegungsgruppen werden in ihre Teilbewegungen aufgelöst und zu neuen Kombinationen verknüpft. Fehlende Bewegungselemente werden durch Eingriffe zuerst passiv erzeugt und durch planmäßige Übungen zu aktiven entwickelt. Auge, Ohr und Getast unterstützen die Bewegungsauffassung und kontrollieren die Bewegungsauslösung. Für den Stufengang der Übungen ist die Sprachentwicklung des normalen Kindes vorbildlich. Nur wenn die ganze Feinmechanik der physiologischen Phonetik aufs sorgfältigste berücksichtigt wird, kann man bei den athetotischen Kindern eine deutliche und fließende Sprache erzeugen. Vom Anfang an werden die Sprechübungen an Wörtern aus dem Erlebnisbereich der Kinder vorgenommen. Sorgsame Einbeziehung gefühlstarker kindlicher Erlebnisse, sowie die Freude darüber, daß der Umgang seine Gedankenäußerungen immer verständlicher werden, lassen das Interesse an der Sprache immer mehr anschwellen. Der stetig zunehmende Verkehr mit der Umgebung regt die Intelligenz an und bald sind die Kinder dann befähigt, mit ihren normalen Altersgenossen Unterricht zu erhalten.

„Die nach dieser Methode von Herrn Kroifs erzielten Resultate“, schreibt Universitätsprofessor Hoffa, sind überraschend gute. Bei Kindern, die ich für völlige Idioten gehalten hatte, hat Herr Kroifs die Intelligenz und Sprache so entwickelt, wie weder ich noch andere Ärzte, die die Patienten vorher behandelt hatten, es für möglich gehalten haben. Ausdauer und Geduld, Sachkenntnis und Liebe zur Sache müssen sich hier kombinieren, um das erwünschte Ziel zu erreichen. Nach dem, was ich bisher gesehen habe, halte ich die Methode für sehr empfehlenswert und bestimmt, noch viele unglückliche Geschöpfe zu wirklichen Menschen zu machen.“

Den beiden wackeren Männern der Wissenschaft aber ist der Dank der Menschheit gesichert.

Frankenthal - Pfalz.

Otto Schmitt.

## 5. August Frese †.

Am 30. Mai d. J. verstarb im Vaterlande Pestalozzis, in Riehen bei Basel, ein Schulmann, der sich durch ein selbstloses Streben nach einem Ideale, durch Frömmigkeit und hingebende Liebe zu Unglücklichen als ein rechter Jünger Pestalozzis erwiesen hat, dabei aber auf festem realen Boden stand und diesen zu bearbeiten verstand, August Frese. Seine Wiege stand im Norden Deutschlands, in Sievern, Kreis Lehe. Der Vergütungsreisende findet nichts Reizendes in den weiten Ebenen Norddeutschlands. Aber wie die unendliche Fläche der Wüste einen gewaltigen Eindruck auf den ausübt, dessen Auge für die eigenartige Schönheit derselben geöffnet ist, so auch die weite Ebene. Dem Charakter der Gegend entsprechend zeichnen sich ihre Bewohner aus durch Geradheit, Treue, Verstandesschärfe, Nüchternheit, Frömmigkeit. Frese war ein rechtes Kind seiner Heimat, aber darin von vielen seiner Landsleute verschieden, daß sein Herz sehr empfänglich für neue Eindrücke war. Und an diesen hat es ihm nicht gefehlt. Vom Pfluge, den er auf seines Vaters Lande führte, zu den Kindern gerufen, hat er 2 Jahre nach seinem 1859 vollendeten vierjährigen Seminarkursus in Stade seine



Heimat verlassen. Und nun wirkten andere Einflüsse auf ihn ein: das Hügelland, Moor und Heide, das gewaltige Meer und schliesslich das Hochgebirge. Am Meere trat eine Tochter des Marschlandes an seine Seite, die bereits Jahre hindurch Mitarbeiterin an seinem Werke an den Unglücklichen gewesen war, bevor sie seine Gattin wurde.

Taubstumme waren Freses erste Schüler. Als aber 1861 an ihn der Ruf heran trat, seine Kräfte den Schwach- und Blödsinnigen zu widmen, glaubte er ihm folgen zu müssen. Er gab seine Stelle an der Königlichen Anstalt zu Osnabrück auf und wurde Lehrer an der Idiotenanstalt zu Langenhagen, die damals eine Privatanstalt war. Dort galt es etwas Neues zu schaffen und Frese durfte hoffen, es würde gelingen, dieses dort nach dem allein richtigen Prinzipie aller Kindererziehung, der Familienerziehung zu können. Die Gründer der Anstalt hatten anfänglich auch den guten Willen, so vorzugehen. Aber aus der familiengemäfs eingerichteten Anstalt wurde nach und nach ein so großes Internat, dafs in ihm für den Lehrer, für Frese, kein Platz blieb. So sah sich Frese von der Hauptaufgabe eines Lehrers an einer Idiotenanstalt ausgeschlossen — und nun konnten ihn die Resultate des Unterrichtes auch nicht mehr genügen. Nach sieben sauren Jahren kehrte er in seine frühere Stelle an der Taubstummenanstalt zu Osnabrück zurück. Aber das Bedürfnis, den Unglücklichen, denen zu dienen er sich zur Lebensaufgabe gemacht hatte, näher zu treten, mehr zu sein, als dieses in einer sekundären Stellung möglich war, bewog ihn, 1875 in die noch wenig geordneten Verhältnisse der ostfriesischen Taubstummenanstalt, die damals den Charakter einer Privatanstalt trug, als Leiter der Anstalt einzutreten. In einer Privatanstalt ist dem Leiter oft mehr Gelegenheit zu selbständigem Vorgehen gegeben, als in einer öffentlichen Anstalt. In Emden war es der Fall, und da zeigte es sich, dafs er auf eigenen Füfsen stehen konnte. Bis Frese nach Emden kam, war Rösler in Osnabrück sein Hauptführer gewesen. Der aber war ein Schüler Hills in Weisensfels. Das Verdienst dieses Mannes um das Taubstummenbildungswesen ist bekannt. Besonders wird Hill deshalb gepriesen, weil er den Taubstummenunterricht mehr als es bislang vielerorts gewesen war, in enge Beziehung zu dem Volksschulunterricht gebracht hat. Es ist richtig, dafs die Grundregeln der allgemeinen Pädagogik für Taubstumme nicht weniger gelten, als für Vollsinnige, vielleicht bei dem Unterrichte abnormer Kinder noch weit schärfer betont werden müssen, als beim Unterrichte von normalen Kindern. Doch nur in den Grundregeln, die der Psychologie und Physiologie entstammen, findet eine Übereinstimmung statt; in der genaueren Ausführung mufs der Unterricht normaler und abnormer Kinder oft weit auseinander gehen.<sup>1)</sup> Rösler war, wie gesagt, ein Schüler Hills, Frese indirekt also auch. Sobald er aber selbständig geworden war, gab es für ihn keinen Autoritätsglauben. Ganz besonders trat er für unmittelbare Verbindung von Wort und Sache ein und verwarf das Dazwischentreten des Bildes, das vielfach in ähnlicher Weise die unmittelbare Sprachassociation gehindert hat, wie früher die Gebärde. Freses »Streiflichter auf das Gebiet des ersten Unterrichtes der Taubstummen.«<sup>2)</sup> sind eine Prachtarbeit. Es ist zu bedauern, dafs die Arbeit nicht über die erste Schulzeit hinaus fortgeführt wurde. Frese aber war mehr der Mann der That, als der der Feder — so gewandt er diese auch zu führen verstand.

Leise klingt aus Fresens Arbeiten bald ein neuer Ton heraus, der für sein

<sup>1)</sup> Es ist deshalb erklärlich, dafs sich die Heilpädagogen der verschiedenen Kategorien jetzt vielfach mehr aneinander schliessen, als an die Lehrer normaler Kinder.

<sup>2)</sup> 36. Jahresbericht über den Zustand und die Wirksamkeit der Taubstummenanstalt in Emden. Aurich, A. G. F. Dunkmann. 1881.

späteres Leben bedeutungsvoll werden sollte. In einem Dörfchen bei Basel, Riehen, war vor einem halben Jahrhundert durch »Vater Arnold« eine kleine Taubstummenanstalt gegründet, die — mehr als in anderen Anstalten — ganz auf dem Boden der Familienerziehung basierte. Diese Anstalt hatte schon viele Jahre in der Stille gewirkt und war in ihr erstarkt, als sie von einem dänischen Taubstummlehrer, Jörgensen, »entdeckt« und bald zum Mekka der deutschen Taubstummlehrer wurde. Auch Frese pilgerte hin — und sie hielt ihn fest, so lange sein Urlaub währte. Zum Abschiede aber gab er Vater Arnold das Wort, sein Werk fortzuführen, wenn der Ruf an ihn einmal herantreten sollte.

Das geschah nicht gleich nach Arnolds Tode. Zunächst übergab man einem Manne die Führung des Schiffes, der wissenschaftlich hoch stand, aber kein Fachmann war. Als aber später der Ruf aus dem Schweizerlande an Frese erging, fühlte er sich durch sein Gewissen gedrungen, ihm Folge zu leisten.

Dort in Riehen hätte Frese »leben können, wie der Hauptmann von Kapernaum.« Er brauchte kaum zu sagen: »Komme her, gehe hin, thue das.« Es geschah von selbst. Er hätte beschaulich ruhen können, wie Vater Arnold in seinen letzten Lebensjahren es mußte, wie dessen Nachfolger, für dessen Hand das Ruder zu schwer war, notgedrungen that. Steuerleute waren ja da. Aber Frese war für ein solches Leben nicht geschaffen. Er hatte Vater Arnold geschätzt, geliebt; zum zweitenmale zeigte sich aber, dafs er einen »Autoritätsglauben« nicht kannte. Sobald er sah, dafs auch Arnolds Werk, wie jedes Menschenwerk, reformbedürftig und reformfähig sei, da ergriff er selbst mit fester Hand das Ruder.

Nun geschah eigentlich etwas Wunderbares. Frese, der in kirchlicher Hinsicht stets auf der äußersten Rechten gestanden hatte, der sich selbst nicht gescheut hat, einen Federkrieg gegen moderne Geistliche zu führen — Frese sollte auf einmal nicht fromm genug sein! Als ob Wahrheit und Klarheit Gegensätze seien! Frese liefs sich aber nicht irre machen, stand und blieb fest am Ruder stehen. Was nicht zusammen pafste, das mußte scheiden.

Riehen ist nicht mehr, wie vor Jahrzehnten, ein Mekka der Taubstummlehrer. Es ist mehr. Aus einem Pensionate ausgesuchter Zöglinge ist das Institut unter Freses Leitung eine Taubstummanstalt geworden, in dem aber, nach wie vor, Unterricht und Familienerziehung so eng verbunden sind, wie es nur in kleinen Anstalten möglich ist.

»Höher hinauf!« So schrieb Frese gerade in der Zeit des Kampfes an einen Fachgenossen. »Überm Staube sollen, können wir wandeln, überm Staube sollen wir unsere Kleinen wandeln lehren, überm Staube wandeln wir schon, wenn wir in ein liebes freundliches Auge der Unmündigen, ja, durch ein liebes freundliches Auge in ein liebes, freundliches Herz schauen, in ein Herz, geheiligt dem Herrn. Doch noch höher hinauf!«

Und er ist hinauf, ist heimgegangen. Am 1. Juni geleiteten ihn seine Zöglinge, Mitarbeiter und Freunde zur letzten Ruhestätte im stillen Riehen. Seine Arbeit aber ist, wenngleich ein Herzschlag ihn vorzeitig, erst 65 Jahre alt, zum Ruhen zwang, nicht vergeblich gewesen.

O. Danger.

---

Diesem Nachruf möchte auch ich noch einige Worte dankbarer Erinnerung nachfügen.

Ich lernte Frese im Winter 1877 in Emden kennen und schätzen. Er hat zuerst meinen Blick gerichtet auf die Erziehung der Abnormen und mein Herz für dieselbe erwärmt. Ich habe wiederholt seinem interessanten Unterricht beigewohnt

und durch denselben wie durch den Gedankenaustausch mit dem Entschlafenen wurde mir schon damals als junger Mann klar, daß wir in unserer Didaktik für Normale außerordentlich viel von der Behandlung der Taubstummen und Schwachsinnigen lernen könnten. Dieses Samenkörnlein, das der stets fröhliche und in humorvoller Weise anregende Freund und Landsmann in mein Herz säte, schlummerte zwar ein Dutzend Jahre. Als dann aber zufällig ein praktischer Fall problematischer Art an mich herantrat, erwachte das alte Interesse wieder und führte zur Gründung meiner Anstalt und dann schließlic auch mit zur Herausgabe unserer Zeitschrift. Freses Gedächtnis bleibe darum auch aus diesem Grunde bei uns im Segen!

Tr.

## 6. Zweite Versammlung des allgemeinen deutschen Vereins für Kinderforschung.

Von Direktor A. Neufeld-Chortitza.

Unmittelbar vor Beginn der diesjährigen Ferienkurse in Jena fand laut Beschluß der ersten Versammlung von Freunden des Studiums der Psychologie und Pathologie des Kindes am 1. August v. J. die zweite Versammlung dieser Vereinigung im Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena statt. Das Programm hatte eine Beratung über die endgiltige Organisation der Vereinigung vorgesehen; da aber viele Mitglieder und Freunde der Vereinigung dieses Mal nicht an den Beratungen teilnehmen konnten, und da vor allem die Beteiligung der Mediziner in diesem Jahr nur eine recht schwache war (viele hatten sich durch die Weltausstellung und den gleichzeitig tagenden medizinischen Kongress in Paris vom Besuche Jenas abhalten lassen), so wurde auch jetzt wieder von der endgiltigen Vereinsorganisation abgesehen und der Herausgeber der »Kinderfehler«, Herr Direktor Trüper, gebeten, die Vereinsangelegenheiten weiter zu führen. Wenn einerseits auch bedauert werden muß, daß der Beginn der geregelten Vereinsthätigkeit wieder auf ein Jahr hinausgeschoben ist, so ist andererseits nicht zu verkennen, daß dies im Interesse der Vereinigung selbst geschehen mußte, die auf ein Zusammenarbeiten der Pädagogen und Mediziner, Theologen und Juristen durchaus angewiesen ist, wie das in der Natur der Sache selbst begründet ist. Außerdem wird so noch manchem Freunde des Kinderstudiums, besonders auch aus der Zahl der diesjährigen Teilnehmer an den Ferienkursen, die Möglichkeit gegeben, der Vereinigung beizutreten und noch neue Freunde für dieselbe zu werben. Ich hoffe fest, daß die Zahl solcher nicht gering sein wird, da gewiß die Vorträge des Herrn Dr. Spitzner alle Zuhörer von der wissenschaftlichen und praktischen Bedeutung des Kinderstudiums überzeugt und die Vorträge des Herrn Dir. Trüper in ihnen Interesse für die Abnormitäten und warme Teilnahme für die seelisch armen Kinder wachgerufen haben werden.

Was nun die diesjährige Versammlung anbetrifft, so muß vor allem noch bemerkt wie bedauert werden, daß Herr Hofrat Binswanger verhindert war, seinen angekündigten Vortrag über die Hysterie im Kindesalter zu halten. Als derzeitiger Prorektor der Jenaer Universität mußte er während der Versammlung der Beisetzung des verstorbenen Herzogs von Coburg beiwohnen, der zu den Miterhaltern der Universität gehörte. Hoffentlich wird der Herr Professor aber im nächsten Jahre das Versäumte nachholen.

Auch darauf möchte ich noch hinweisen, daß bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit eine gründliche Erledigung aller Programmfragen kaum möglich ge-

wesen wäre, so daß für die nächste Versammlung wohl mindestens zwei volle Tage angesetzt werden und täglich zwei Sitzungen stattfinden müßten.

Am 4. August, abends 8 Uhr, eröffnete Direktor Trüper die recht zahlreiche Versammlung mit einer sehr warm gehaltenen Begrüßungsrede. Wer die Jugend hat, so begann der Redner, der hat die Zukunft; wer die Jugend haben will, muß sie zu beeinflussen vermögen; wer sie recht beeinflussen will, muß sie studieren. Diesem Studium will unsere Vereinigung sich widmen. Hoffen wir, daß Segensreiches für dieselbe daraus ersprieße.

Eingehend wies der Redner darauf nach, daß nicht nur Eltern und Lehrer, sondern auch Mediziner, Theologen und Juristen Interesse für diese Aufgabe haben müssen.

Was die Eltern anbetrifft, so liegt es auf der Hand, daß sie den Bestrebungen des Vereins ganz besonders sympathisch gegenüberstehen müssen, da sie es ja sind, die am meisten darunter zu leiden haben, wenn ihre Kinder nicht gedeihen. Ihr Interesse an den Kindern und deren Entwicklung ist allerdings zunächst kein wissenschaftliches; es ist aber das natürlichste, das es giebt: ein instinktmäßig eingeborenes. Es könnte scheinen, die Mitarbeit der Eltern werde für die exakte Forschung nur geringen Wert haben, da ja bekanntlich die Liebe oft blind macht. Dem muß aber doch entgegengehalten werden, daß die Eltern instinktiv einen tiefen Einblick in das Seelenleben der Kinder gewinnen, dessen Erscheinungen sie nicht vereinzelt, sondern beständig eingehend und im Zusammenhange des ganzen Personlebens erfassen und werten. Deshalb sind die Eltern vor allem willkommen als Mitarbeiter an dem gemeinsamen Werk.

Die Hilfsanstalt der Familie in der Erziehung der Kinder ist die Schule mit Einschluß des Kindergartens. Sie bedarf gleich der Familie ein besonderes allseitiges Verständnis des Seelen- und Leibeslebens der Kinder, wenn sie ihre Arbeit zweckmäßig und erfolgreich verrichten will. Will sie Mißgriffe vermeiden, will sie gerecht handeln, nicht bloß gegen die Durchschnittskinder, für die leider unsere Schulen nur zugeschnitten sind, sondern auch gegen die Talente unter unsern Kindern, wie gegen diejenigen, welche an Leib und Seele schwächlich sind und kränkeln, so muß sie sich emanzipieren von der Psychologie des Schablonentums, der Spekulation und des Dogmatismus und sich vertiefen in das lebendige Werden und Wachsen des Kindes nach Leib und Seele, in die kindliche Eigenart nach der starken wie nach der schwachen Seite, nach der Regelwidrigkeit wie nach der Normalität.

Jedes Kind der Schule ist mehr als eine Klassen- und Platznummer, es ist ein Individuum, und dieser Individualität muß der Unterricht und die Erziehung in der Schule Rechnung tragen, soweit das Interesse des Ganzen es nur gestattet. Insbesondere sind es in unserem nervösen Zeitalter die pathologischen und problematischen Kindesnaturen, welche eine besondere Fürsorge und darum auch ein besonderes Verständnis erheischen. Der Lehrer muß wissen, wann er die Anforderungen im Unterricht wie in den körperlichen Leistungen vermehren, wann er sie herabspannen muß, aber auch, wann er die Eltern mit einem Kinde an den Arzt zu weisen hat. Darum ist nicht bloß für Lehrer an Schulen und Anstalten für Abnorme, sondern auch erst recht für Lehrer an Schulen für Normale ein Studium des kindlichen Seelenlebens eine unbedingte Notwendigkeit, und das gilt nicht bloß von den Volksschulen, sondern in demselben Maße von den höheren Schulen. Wieviel es hier zu beachten und zu beobachten giebt, hat Herr Gymnasialdirektor Dr. Altenburg in seiner Schrift »Die Kunst des psychologischen Beobachtens« trefflich dargelegt.

Der Lehrer braucht aber nicht bloß für die rechte und gerechte Behandlung

ein genetisches Studium des kindlichen Seelenlebens, sondern er braucht es auch nach der wissenschaftlichen Seite hin.

Die Lehrplanfrage läßt sich nur lösen, wenn man die Kinder, die die Lehrplananforderungen erfüllen sollen, nach ihrem Anschauungskreise, nach ihrer Interessensphäre, nach ihren Neigungen und Wollungen und nach ihrer Leistungsfähigkeit genau kennt. Nicht soll man jeder Neigung des Kindes Rechnung tragen, wohl aber soll man wissen, mit welchen Stoffen man den geistigen Hunger und Durst der Kindesseele stillen, mit welchen Stoffen und Stoffmengen man ihren geistigen Magen verderben und mit welchen man sie so blasiert erziehen kann, daß das Wort Goethes seine Anwendung findet: Und was das Allerschlimmste ist, so mancher kommt vom übersatten Mahle.

Der Lehrer braucht die Kenntnis der genetischen Psychologie und Physiologie zur Begründung der Lehrmethoden. Ein Lehrer, dessen Blick psychologisch geschärft ist, wird seinen Unterricht ganz anders zu handhaben wissen als derjenige, der sich von diesen Dingen fernhält.

Der Lehrer muß das Kinderstudium betreiben, um Theorie und Praxis der Regierung und Zucht der Kinder zu begründen. Während das Studium der Intelligenz des Kindes und damit die Grundlage für die Didaktik schon durch die Anregung Herbarts zu wertvollen, wenn auch noch keineswegs hinreichenden und abschließenden Ergebnissen gekommen, fehlt es uns an einer psychologischen Grundlage für die Lehre von der Regierung und Zucht noch vollständig. Es darf uns darum auch nicht wundern, daß die Litteratur in diesem Gebiete so ganz außerordentlich arm ist gegenüber der didaktischen Litteratur. Hier lebt die Pädagogik noch sozusagen von der Hand in den Mund, von Tradition und von bürokratischen Vorschriften. Das Studium des Gefühls- und Willenslebens der Kinder, das Studium der Fähigkeiten zum Handeln wird darum eine ganz besondere Aufgabe für uns sein müssen. Es weist uns zudem weit mehr als das Studium des Intellekts auf die Physiologie des Kindes und wird je länger je mehr uns davon überzeugen, daß wir Leibes- und Seelenleben der Kinder nicht trennen können, daß die Erziehung eine Erziehung der ganzen Persönlichkeit sein muß und nicht bloß eine Erziehung der Seele allein sein kann. Mag man sich zu der metaphysischen Frage des Verhältnisses von Leib und Seele stellen wie man will, die Thatsachen sind unbestreitbar, daß das Seelenleben insbesondere nach dieser Seite hin in jeder Beziehung abhängig ist vom Leibesleben und durch die Gesundheit desselben bedingt wird.

Die Seelsorger haben es zwar vorwiegend nur mit der Sorge für das Seelenleben der späteren Jugend und der Erwachsenen zu thun, aber recht versteht man erst das Fertige nur, wenn man weiß, wie es geworden ist und wie es wird, zumal der Erwachsene noch keineswegs ein Fertiger ist und lernen und wachsen muß und soll in seinem Seelenleben, so lange er lebt. Die Erfolge der Seelsorge sind darum ebenfalls bedingt durch ein Verständnis des kindlichen Seelenlebens. Den Geistlichen fällt aber noch eine besondere Aufgabe der Jugend gegenüber zu. Ihnen liegt insbesondere die sittliche Fürsorge der Jugend ob in der Zeit, wo sie am meisten wie hirtlose Schafe in der Lebenswüste führerlos umherirrt: die Fürsorge für die schulentlassene Jugend bis zum Eintritt in den Militärdienst. Wenn auf dem letzten Evangelisch-sozialen Kongresse in Karlsruhe die Kirche dieser Fürsorge gegenüber mehr oder weniger ihren Bankrott erklären mußte, so liege das mit daran, daß sie sich nicht genügend dem Studium des jugendlichen Seelenlebens gewidmet habe. Sie würde sonst Mittel und Wege gefunden haben, die Jugend und vielleicht auch die Erwachsenen anzuziehen anstatt sie wider Willen

abzustofsen. Der Seelsorger, dem oft der unbedingte Einblick in das Gemütsleben der Menschen vergönnt wird, hat zudem besondere Gelegenheit, psychologische Beobachtungen zu machen, die andern nicht möglich sind. Aus all diesen Gründen sind darum auch die Seelsorger zur Mitarbeit sehr willkommen.

Im letzten Jahre sind gegen 48000 Jugendliche vom Strafrichter verurteilt worden. Das eingehende statistische Material zur Begründung des Gesetzentwurfes für Zwangserziehung in Preußen hat dargethan, daß bisher die richterliche Strafe sehr wenig bessernd auf die Jugend gewirkt hat, daß die Rückfälligkeit eine außergewöhnlich große ist. Wer tiefer in das Studium des jugendlichen Seelenlebens eindringt, wird auch wissen, warum Strafe, zumal Gefängnis- und Zuchthausstrafe, so wenig zu bessern vermag, nicht deswegen, weil sie zu hart oder zu milde ist, sondern aus wesentlich andern Gründen. Bessern kann nur, wenn dem Individuum Besseres gegeben wird und das, was es an sittlichen Gefühlen und Wollungen noch besitzt, in der rechten Weise geleitet wird. 48000 Jugendliche schaffen aber nicht bloß den einzelnen Familien, Gemeinden, wirtschaftlichen Organisationen etc. allerlei Schmerzen moralischer Art, sondern sie verursachen auch durch die Besoldung der Strafrichter, die Unterhaltung der Gefängnisse oder Besserungsanstalten der Öffentlichkeit außerordentlich hohe Kosten. Dringend wäre es darum erwünscht, daß auch Juristen und Verwaltungsbeamte sich auf das lebhafteste mit am Studium des kindlichen Seelenlebens beteiligten, damit nicht gegen sie, sondern durch sie eine Reform, eine Korrektur der Behandlung des jugendlichen Verbrechertums eintreten kann. Dadurch, daß man die öffentliche oder Zwangserziehung wie in Preußen von der Schulerziehung abtrennt und sie Juristen und Polizisten überweist, ist ohne Frage nicht der rechte Weg betreten, und er würde gewiß auch nicht betreten worden sein, wenn man den Ursachen jugendlicher Verbrechen mehr Rechnung getragen also das Studium des ethisch Pathologischen in der Kindesnatur mehr gepflegt hätte und die Ergebnisse mehr in das öffentliche und auch in das gesetzgeberische Bewußtsein eingedrungen wären. Die Juristen, welche sich an diesen Fragen beteiligen möchten, werden wir darum vor allem willkommen heißen müssen.

Die größten und rationellsten Fortschritte auf dem Gebiete der Wissenschaft wie in der Praxis im letzten Jahrhundert hat die Medizin und die medizinische Naturwissenschaft gemacht. Es muß unumwunden anerkannt werden, daß sie auch einen großen, wenn nicht den größten Anteil am Studium der kindlichen Eigenart und der Entwicklung des Kindes hat. Aber jeder Arzt, namentlich der Psychiater, wird zugestehen, wie außerordentlich viel noch fehlt, um nicht bloß das Leibesleben, sondern vor allen Dingen auch das Seelenleben der Kinder zu verstehen und auch das Psychische in rechter Weise in den Dienst des Physischen zu stellen. Der Arzt kommt zu leicht in Gefahr, das Psychische zu unterschätzen oder einseitig vom physiologischen oder psychopathologischen Standpunkte aus zu werten oder gar alles nur unter diesem Gesichtswinkel zu betrachten. Auch er ist darum interessiert am Kinderstudium, und die Medizin mit Einschluss der Psychiatrie ist unentbehrlich für dieses Studium. Ohne Mitwirkung der Mediziner würde das Kinderstudium, wie es teilweise auch in Amerika geschehen ist, in sehr einseitige und unsichere Bahnen kommen.

Unsere Gesellschaft wird nicht bloß, sondern muß vor allen Dingen eine sehr gemischte Gesellschaft sein. Aber Redner glaubt, daß in diesem Gemischten ein großer Vorzug vor vielen andern wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Vereinigungen besteht. Wir werden lernen, Hand in Hand an einem hochwichtigen Werke der Förderung unserer Jugend und damit der Förderung familiärer wie nationaler Interessen zu

arbeiten. Wir alle sind hier zur gegenseitigen Handreichung und Förderung in Theorie und Praxis angewiesen. Ohne diese gegenseitige Handreichung würden wir in Einseitigkeit verfallen und damit nicht das Erreichen können, was wir erreichen möchten. Wir werden durch diese gemeinsame Arbeit auch zugleich Gegensätze ausgleichen, die der Kampf um die Weltanschauung in unserm Volksleben geschlagen. Wir werden Verbindungen wieder knüpfen, die der Wissenschaftsegoismus wiederholt abubrechen drohte. Wir werden aber auch in der Lage sein, etwas zu schaffen, was sonst noch nicht in unserm Vaterlande besteht. Unser öffentliches Schul- und Erziehungswesen leidet an der Einseitigkeit der Bureaukratie und Scholarchie. Militär- und Postwesen lassen sich durch Reglemente vielleicht nur regieren, aber die Erziehung, die durch so viele Einzelheiten und Feinheiten bedingt wird, bei der so viel Zartheiten und Rücksichten obwalten müssen, kann nur gedeihen in Freiheit, und sie kann nur vorwärts kommen, wenn alle, die an der Jugenderziehung interessiert sind, ihre Interessen öffentlich geltend machen können und die widersprechenden Interessen untereinander gemeinsam ausgleichen können. Was unsere konstitutionelle Verfassung und unser Parlament im politischen Leben bedeutet, das könnte unser Verein bedeuten für das Erziehungswesen. Wenn er auch keine gesetzgeberischen Rechte besitzt und sie nie erstreben wird, so wagen wir doch zu hoffen, daß die verschiedenen Vereinigungen für Kinderforschung so viel Einfluß auf das öffentliche Leben und damit auch auf die Gesetzgebung und die Schulbureaukratie gewinnen können, daß um dringlicher Reformen willen, die jeder Familienvater, jeder Arzt, jeder Lehrer, jeder Seelsorger wünscht und fühlt, nicht wieder in einem einzigen Jahre 365 Reformschriften ohne nennenswerten Erfolg geschrieben zu werden brauchen.

Zu dieser Arbeit heißt Redner darum nicht nur jeden einzelnen und nicht bloß die einzelnen Berufsstände, sondern auch gemeinsam alle Vertreter der verschiedenen Interessen an dem Wohl und Wehe unserer Jugend willkommen.

Lebhafter Beifall bekundete, daß es Direktor Trüper gelungen war, in seinen Hörern Interesse für die Sache zu erwecken, das jedenfalls auch bei manchem derselben zu praktischer Bethätigung sich entwickeln wird.

Es folgte nun ein Vortrag des Herrn Dr. Wiedeburg-Elgersburg i. Th.<sup>1)</sup> über choreatische Bewegungsstörungen im Kindesalter. Gerade diese Störungen bilden ein Gebiet, das den Arzt und den Pädagogen gleichmäßig angeht, und in diesem Sinne war der Vortrag für die zum größten Teil aus Lehrern bestehende Versammlung gewiß außerordentlich interessant. Der Herr Vortragende ging zunächst auf die Ursachen der Krankheit, die Art ihres Auftretens und die verschiedenen Erscheinungsformen derselben näher ein. Die Krankheit ist deswegen von besonderer Bedeutung für den Pädagogen, weil sie im schulpflichtigen Alter der Kinder und in der Pubertätszeit besonders häufig auftritt. Die Krankheit äußert sich besonders darin, daß das Kind die Herrschaft über seine Muskelbewegungen verliert. Gerade diese unwillkürlichen Bewegungen geben aber dem Lehrer häufig Anlaß zu der Annahme, daß er es mit absichtlichen Unarten zu thun habe. Tritt die Krankheit plötzlich auf, wie dies gewöhnlich geschieht, und sind die Erscheinungen derselben gleich vollständig ausgeprägt, so wird die Gefahr falscher Beurteilung natürlich gering sein; aber manchmal geht dem Auftreten der Krankheit ein längeres oder kürzeres Prodromalstadium voraus und dies ist für die Lehrer von besonderem Interesse. Es wird sich bei den Kindern ein Mangel an Interesse und

<sup>1)</sup> Der Vortrag erscheint nebst dem des Herrn de Vries in unserer Sammlung von »Beiträgen zur Kinderforschung«. Hier folgen darum nur kurze Auszüge.

Aufmerksamkeit zeigen; es werden allerlei Erscheinungen zu Tage treten, die wir auch als Symptome der Neurasthenie kennen. Häufig genug geschieht es nun, daß diese Erscheinungen als Verderbnis der Anlagen, als böse Gewohnheiten aufgefaßt werden. Das Kind kann seine Hände nicht ruhig auf dem Tische liegen lassen, die Finger befinden sich in steter Bewegung, deren sich das Kind gar nicht bewußt ist, die Hefte werden unsauber gehalten, ein Tintenlecks kommt zum andern; das Kind rutscht unruhig auf der Bank hin und her, wendet beständig den Kopf, ist stets — scheinbar — unaufmerksam. Der Lehrer wendet wohl auch Strafen an, erzielt aber dadurch natürlich keine Besserung, sondern macht die Sache nur noch schlimmer. Und wenn etwa die Strafe einmal nützlich gewesen zu sein scheint, was nicht unmöglich ist, da manche Kinder sich, wenigstens zeitweilig, einigermaßen beherrschen können, so verleitet dieses den Lehrer zu noch größerer Strenge, und dadurch wird die Sache nur noch schlimmer als zuvor. Oft zeigt sich die Krankheit auch in der Unmöglichkeit, die Bewegungen so auszuführen, wie es gewünscht wurde; oder es treten unwillkürliche Bewegungen der Zunge, der Augenlider, einzelner Muskeln auf; ja es kann zu einer vollständigen Muskelanarchie (folie musculaire) kommen. Merkwürdig ist es, daß hierbei die obere Körperhälfte immer mehr beteiligt ist als die untere. Auch die Sprache leidet unter der Krankheit häufig, da die Kehlkopfmuskeln in Mitleidenschaft gezogen werden. Die Schluckbewegungen werden unregelmäßig ausgeführt, so daß endlich sogar die Verdauung gestört wird. Schläft das Kind, so finden derartige Bewegungen nicht statt. Besonders schädlich für das kranke Kind sind Schreck, Angst und sonstige depressive Affekte. Von den Gründen der Erkrankung sind zu nennen: mangelhafte Ernährung, Alkoholismus, Masturbation; lokale Reize, wie sie eine Zahnextraktion, Bandwurm, ein Riß am After etc. hervorrufen etc.

Bemerkenswert ist natürlich vor allem auch die Mitbeteiligung der Psyche während der Krankheit. Wenn auch nicht direkt von eigentlichen Psychosen die Rede sein kann, so ist die Psyche doch schon durch die erhöhte Reizbarkeit in Mitleidenschaft gezogen; das Kind kann sich nicht sammeln, ist häufig zänkisch und mürrisch; seine Denkfähigkeit wird häufig absorbiert durch die gesteigerte Selbstbeobachtung.

Die Mortalität bei dieser Krankheit beziffert sich auf etwa 3%, dagegen treten Rezidive verhältnismäßig sehr häufig ein (in 26% aller Fälle) und wiederholen sich manchmal; es ist ein Fall bekannt, in dem die Krankheit achtmal sich wiederholte. Bei Frauen ist die Krankheit häufiger als bei Männern; neuropathische Disposition begünstigt die Entstehung derselben.

Was die ärztliche Behandlung der Chorea anbetrifft, so stützt sie sich vor allem auf den Gebrauch von Bädern und leichte Heilgymnastik; günstig wirkt auch die Entfernung aus den früheren Lebensbedingungen; außerordentlich wichtig sind ferner psycho-therapeutische Einwirkungen. Man hat häufig von der Verbreitung der Krankheit durch Ansteckung gesprochen; das ist aber doch nur so zu verstehen, daß nervöse Kinder infolge ihrer großen Reizbarkeit und des starken Imitationstriebes choreaartige Bewegungen zu machen beginnen, die von der eigentlichen Chorea unterschieden werden müssen. Ob eine wirkliche Erkrankung oder vielleicht nur Unarten vorliegen, wird der kundige Lehrer leicht unterscheiden; doch ist es geraten, in jedem Fall den Schularzt hinzuzuziehen. Dieser wird in den meisten Fällen die Entfernung des Schülers aus der Klasse beantragen müssen; so lange aber das kranke Kind am Unterricht teilnimmt, müssen die Pensa ganz besonders rationell dosiert werden. Das Kind muß eingehend beobachtet und alles Auffällige genau registriert werden, was dann wiederum von großer Wichtigkeit für



den Arzt ist. So sehen wir auch hier eine Gemeinsamkeit der Interessen und Aufgaben der Lehrer und Ärzte. Das Feld dieser gemeinsamen Arbeit ist groß und harret der Bestellung, die sicherlich eine reiche Ernte bringen wird.

Die Debatte zu dem Vortrage war nur kurz. Herr Oberlehrer Lehmannsick wünschte zu erfahren, ob die üblichen Maßnahmen zum Erkennen der Krankheit (das Kind muß z. B. mit geschlossenen Augen auf einer Diele hingehen) die richtigen seien. Hierauf antwortete Dr. Wiedeburg, daß es eine ganze Reihe solcher Mittel gebe, die auch in den Schulen richtig und zweckmäßig in Anwendung gebracht werden. Läßt man das Kind, um die Krankheit zu bestimmen, auf einer Diele hingehen, so ist es besser, wenn es hierbei die Augen nicht schließt; es sieht dann, will auf seine Bewegungen einwirken, wird dadurch noch mehr aufgeregt, und etwaige Krankheitserscheinungen treten deutlicher zu Tage. — Herr Direktor Trüper weist darauf hin, daß auch das Beobachten derartiger Erscheinungen gelernt sein will, denn es bewahrheitet sich auch hier, daß man eben nur sieht, was man weiß. Was die pädagogischen Heilmittel anbetrifft, so möchte er — von Packungen und anderen Behandlungsmethoden abgesehen, deren Anordnung Sache des Arztes ist — vor allem auf die Hemmungsgymnastik hinweisen, deren Anwendung auch sonst von guten Erfolgen begleitet sein wird. Nur muß hier — dies bemerke er auf den von einem der Anwesenden gemachten Einwand — große Vorsicht gebraucht werden, denn es darf auch der Wille des kranken Kindes nicht übermäßig angestrengt werden. Die ersten Übungen müssen ganz kurz bemessen sein, und nur ganz allmählich darf die Dauer derselben vergrößert werden. Ein zweites Heilmittel, das nicht überschätzt werden kann, ist die Ruhe. Zum Schluß wies Herr Trüper noch auf die geradezu erschreckende Verbreitung zwar weniger auffallender, aber doch ans Pathologische grenzender Bewegungsstörungen hin, welche die Notwendigkeit ganz besonderer Beachtung derselben beweist.

Herr Direktor Schreuder aus Haag sprach sich dagegen aus, daß die leicht erkrankten Kinder aus der Schule genommen würden, da er glaube, daß gerade das geregelte Leben in der Schule für diese Kinder von großem Nutzen sein müsse, während der Aufenthalt in der Familie, wo die Lebensbedingungen des Kindes oft genug keine gesunden seien, vielfach schädlich auf den Zustand des Kindes einwirken könne. Er betonte außerdem noch die heilpädagogische, die therapeutische Bedeutung eines ruhigen Unterrichtes gerade für die leichteren Fälle von Bewegungsstörungen. Wenn von anderer Seite darauf hingewiesen war, daß die kranken Kinder häufig nur zu leicht der Gegenstand des Spottes ihrer Mitschüler werden können, so hielt er dem entgegen, daß dies in einer guten Schule nie der Fall sein könne; es gäben aber die kranken Kinder auch noch Anlaß zu besonderer erzieherlicher Beeinflussung der Schüler durch Erweckung warmer Teilnahme für die Kranken. — Wenn diese letztere Ansicht auch geteilt werden konnte, so schloß man sich doch der Forderung des Herrn Dr. Wiedeburg an, umso mehr, da in den meisten Fällen eine ziemlich rasche Heilung erzielt wird, die Kinder also nicht lange die Schule versäumen.

Am zweiten Tage hielt Herr Dir. de Vries aus Enschede, Holland, einen Vortrag über den Bewegungs- und Darstellungsbetrieb des Kindes und seine Berücksichtigung im Unterricht. Es könnte scheinen, als stehe diese Frage nur in sehr mittelbarem Verhältnis zu den Fragen der Kinderpsychologie und besonders der Pathologie. Aber auch nur scheinen! Denn, wenn man berücksichtigt, daß gerade der Intellektualismus es ist, der zu der so viel beklagten Überbürdung mit allen ihren verderblichen Folgen für das körperliche und seelische Leben des Kindes führt, so wird man sofort den unmittelbaren Zusammen-

hang herausfühlen. Sehr lebendig und in poetischen Bildern, zum Teil in der Form eines Dialoges zwischen Mutter und Lehrer, führte der Redner aus, wie sich der Trieb des Kindes nach Bewegung in den verschiedensten Formen äußere, die wir häufig genug als Unarten zu bezeichnen geneigt sind. Ja, es ist nicht zu bestreiten, daß der Bewegungstrieb oft in Formen Befriedigung sucht und findet, die allerdings nicht geduldet werden können. Aber heißt das etwa, daß wir deshalb diesen Naturtrieb unterdrücken sollen? Daß dies nicht geschehen darf, darüber ist sich doch wohl jede Mutter klar. »Fehlt dem Kinde etwas?« fragt sie unruhig, wenn es einmal eine kurze Zeit ungewöhnlich still dasitzt. Von diesem Standpunkte aus kann man wohl sagen, daß die Unarten des Kindes eigentlich Tugenden sind. Der Bewegungstrieb des Kindes muß Befriedigung finden, und gut ist es, wenn die Mutter dieselbe zu gewähren im stande ist; wo dies nicht der Fall ist, da muß der Kindergarten eintreten; jedenfalls aber muß dem Kinde Gelegenheit zur Entwicklung der schlummern Kräfte gegeben werden. Mit 6 Jahren tritt das Kind in die Schule ein. Allgemein wird darüber geklagt, daß es gar zu schwierig sei, die Kinder in diesem Alter zu beschäftigen; aber ist dies thatsächlich der Fall? Doch wohl nur in dem Fall, wenn gewisse Bedingungen nicht erfüllt werden, wenn man den Fingerzeigen der Natur nicht gehorche, wenn in der Schule die Ruhe als höchste Tugend gelte, während das Kind nach Thätigkeit strebt. Die Klagen werden weniger werden, wenn das lange schon anerkannte, aber nicht angewandte Prinzip der Arbeit, des Selbstsuchens und Selbstfindens, des eigenen Erfahrens und Verstehens, das Prinzip der That des Kindes erst Ausgangspunkt der Erkenntnis sein werde. Um konkret zu sprechen: es soll im Anfange der Lektion nicht etwa heißen: jetzt ruhig und aufmerksam Kinder! sondern: macht dieses oder jenes! Die Vorbereitung des Lehrers für die Lektion soll darin bestehen, daß er sich die Frage beantwortet: wie kann ich die Kinder bethätigen? Hierdurch wird nun aber keineswegs die Einführung eines neuen Faches (etwa des Handfertigkeitsunterrichtes) verlangt, sondern die Arbeit soll nun thatsächlich Prinzip werden. Man geht aus von eingehender, genauer Beobachtung, um zur Bildung klarer Anschauungen zu führen; für alles werden Anknüpfungspunkte in den eigenen Erfahrungen des Kindes gesucht, und daran schließt sich dann eine bestimmte Arbeit. Auf die Bildung klarer Anschauungen hat ja auch der bisherige Anschauungsunterricht gedrängt, und wenn der Lehrer ihn lebendig zu führen und die Kinder anzuregen wußte, so waren diese auch wohl munter. Aber immer gab es doch auch einzelne, die dem Unterricht nur passiv folgten, und überhaupt bekam man meistens den Eindruck, daß es nur eine halbe Arbeit gewesen sei, daß der Lektion etwas Wesentliches abgehe. Um das Höchste zu erreichen, muß der Gegenstand noch nachgebildet werden. Natürlich ist bei diesem Unterricht eine gewisse Stufenfolge einzuhalten, und mit den Hauptformen ist zu beginnen. Schon das Äußere der Klasse wird bei solchem Unterricht ein ungewöhnliches Bild darbieten, da vor den Schülern ein Modellierbrett über den Tisch gelegt ist und jeder Schüler Thon, Stäbchen oder Papier zum Modellieren in der Hand hat. Diese Arbeit ist, wie wohl jedem klar sein wird, eine Quelle reichen Genusses für die Schüler. Sie aber führt nun auch zur Bildung wirklich klarer und genauer Vorstellungen. Im Zusammenhang mit diesen Unterrichtsstunden stehen dann die Sprach-, Zeichen- und Rechenstunden.

In Ergänzung dieses Vortrages legte Herr Oberlehrer Lehmensick-Jena, der im vorigen Jahre die Schule des Herrn de Vries in Enschede, sowie verschiedene andere holländische Schulen besucht hatte, einen in diesen gebräuchlichen Lesekasten, Hefte und Zeichnungen zur Ansicht aus und machte einige Angaben über die holländische Unterrichtsmethode. Jedes Kind bekommt z. B. beim ersten

Leseunterricht eine Lesetafel mit Bildern und darunter gedruckten Wörtern, sowie einen Lesekasten, in dem die Buchstaben geordnet liegen. Die Arbeit des Kindes besteht darin, daß es die betreffenden Buchstaben in seinem Kasten aufsucht und die Buchstaben auf der Lesetafel bedeckt. Eine andere Art der Selbstbetheiligung besteht darin, daß die Kinder die betreffende Geschichte zeichnen, ferner Formen gestalten und nachzeichnen. Die Aufsätze werden gewöhnlich durch eigene Zeichnungen illustriert. Die Zeichenmethode ist insofern eigentümlich, als vor allem plastische, wirkliche Gegenstände nach der Natur oder aus dem Gedächtnis gezeichnet werden.

Prof. Zimmer-Berlin-Zehlendorf konstatiert die radikale Verschiedenheit der früheren und der jetzt zum Durchbruch gelangenden pädagogischen Prinzipien. Während man früher nur Forderungen stellte, will man jetzt zunächst den Trieben nachgehen, und es sei dies im Grunde nichts anderes, als was auch Fröbel wünschte, der nicht eine fordernde, sondern eine geförderte Pädagogik wollte. Die beste Schule sei zweifellos diejenige, wo die Kinder freudig arbeiten, und dies sei nur durch Selbstthätigkeit zu erreichen. Neu sei auch noch eines: man habe früher in den Schulen meistens nur das Wissen betont; man sei dann weiter gegangen und habe angefangen das Moment der ethischen und ästhetischen Erziehung zu berücksichtigen; jetzt fasse man auch die praktische Erziehung ins Auge, und dies sei das wichtige Neue dabei. Es müsse die Frage gestellt werden, wieweit die deutsche Schule diesen Forderungen schon entgegengekommen sei und entgegenkommen könne; ferner, welche neuen Aufgaben der deutschen Schule aus dem Arbeitsprinzip erwachsen.

Herr Prof. Rein sieht einen besonderen Vorzug des Vortrages eben in der Betonung der Notwendigkeit der praktischen Ausbildung; mit dem darin ausgesprochenen Prinzipie sei er einverstanden. Der Vortrag hätte auf der Lehrerversammlung in Köln gehalten werden müssen; es wäre dann vielleicht nicht zu dem bekannten Beschlusse gekommen. Ihn interessiere vor allem die Frage, wie es bei Ausführung dieses Planes um das Historische bestellt sei. Die Schule dürfe nicht einen Trieb ausschließlich berücksichtigen, sondern müsse für die Erhaltung des geistigen Gleichgewichtes Sorge tragen; er fürchte, daß diese historisch-humanistische Seite in dem Lehrplane von Enschede zu kurz kommen könne.

Herr Dir. Trüper weist darauf hin, daß bisher ein Sinn, nämlich der Bewegungssinn, von der pädagogischen Psychologie so gut wie vergessen geblieben sei, daher komme auch das Votum der Kölner Versammlung. Die Bedeutung dieses Sinnes in der geistigen Entwicklung des Kindes ist aber eine außerordentliche; das folgt schon daraus, daß beim Kinde die Bewegung die erste Lebensäußerung sei. Auch im Volksleben — und das darf nicht vergessen werden — ist es die Bewegung, die von besonderer Bedeutung, auch als Faktor der intellektuellen Entwicklung, ist. In der Wissenschaft spielt die That, die Untersuchung, das Experiment, eine große Rolle. Schopenhauer baut noch seine »Welt als Wille« auf; vielleicht folgt ihm einmal ein Späterer, der uns die Welt als That vorführt. Das Thun ist ein wenig bebautes Gebiet der Psychologie. Wenn die Bewegung für den Handfertigkeitsunterricht nicht vom Fleck kommt, so liegt dies doch wohl daran, daß es ihr immer noch an einer gründlichen psychologischen und pädagogischen Begründung fehlt, daß bisher nicht der genügende Nachweis geführt ist, der Gegenstand sei ein notwendiges organisches Glied des Lehrplans. Dieser Nachweis könne aber nur psychologisch geführt werden. Hinzuzufügen sei auch noch, daß der Übergang zum Schulleben bei der wünschenswerten Organisation des Unterrichtes kein so schroffer sein werde, als er es für die sechsjährigen Kinder gegenwärtig thatsächlich sei.

Frl. Mecke fügt hinzu, der Kölner Korreferent, Schulinspektor Scherer, würde, wenn er anwesend wäre, sagen, er sei doch schon ein gut Stück vorwärts gekommen; denn daß das Fröbelsche Prinzip der Arbeit in einer Volksschule, wie die in Enschede, maßgebend für die Ausgestaltung des ganzen Lehrplanes sei, müsse doch als ganz hervorragende Erscheinung begrüßt werden.

Herr Schulinspektor Nykopp weist auf die Verbreitung des Handfertigkeitsunterrichtes in Finnland hin und betont es ganz besonders, daß der Betrieb dieses Unterrichtes außerordentlich auf die Frische und Lebendigkeit der Schüler einwirke. — Im Anschluß hieran betont er dann aber auch die Notwendigkeit einer Reform des Familienlebens; denn man wälze nur zu gern auf die Schule die Schuld an allem, was doch zum großen Teil die Familie verschulde.

Herr Oberlehrer Lehmsenick regt noch die außerordentlich wichtige praktische Frage an, wie dann wohl das Neue eingeführt werden könne. Es müsse anerkannt werden, daß der Schulwagen vollgepackt sei; wolle man also etwas Neues einführen, so müßte etwas von dem Alten fallen gelassen werden. In Holland sei die Arbeit das Centrum des Unterrichtes, und es frage sich, ob dies auch für die deutschen Schulen passend sei. So viel sei sicher, daß jeder Lehrer eingehende Bekanntschaft mit der Fröbelschen Praxis zu gewinnen suchen müsse. Aber bei Neueinführungen und Reformen müsse man stets auch die Eigentümlichkeiten der eigenen Nation im Auge behalten. Ein Fach zu übernehmen, sei unmöglich, weil man dann die Konzentrationspunkte aufgeben müßte. Auch die Eigenart des Sprachunterrichtes dürfe nicht aufgegeben werden. Er glaube, daß das viel zu wenig bekannte Buch von Beyer (die Naturwissenschaft in der Erziehungsschule) in dieser Frage beachtenswerte Fingerzeige geben könne. Es sei sehr wünschenswert, daß das in Rede stehende Prinzip einmal in Privatschulen durchgeführt werde; in den öffentlichen Schulen müßte man das Prinzip der Arbeit erst allmählich in einzelnen Fächern versuchsweise einführen. An und für sich sei das Prinzip jedenfalls von der schwerwiegendsten Bedeutung. Bethätigung desselben sei auch möglich in der Form des Spieles, der Darstellung einer Geschichte durch die Kinder, in der geistigen Selbstthätigkeit.

Herr Dr. Spitzner-Leipzig hebt noch einmal besonders hervor, daß der Bewegungstrieb gleichzeitig auch Erkenntnistrieb sei. Es komme aber darauf an, daraus nicht allein eine Begründung des Arbeitsprinzipes für bestimmte Fächer des Schulunterrichts, überhaupt eine kinderpsychologische Begründung der Übertragung der Fröbelschen Grundsätze auf die Volksschule herzuleiten, sondern auch diejenigen Bestrebungen ins Auge zu fassen, welche den Kindern auch außerhalb der Schulstube durch Befriedigung ihres Bewegungstriebes Erlebnisse zu verschaffen suchen, die pädagogisch fruchtbringend wirken und verwertet werden können. In diesem Sinne seien planmäßige Unterrichtsgänge in die heimatische Flur, systematische Schulwanderungen von großem Werte, wie sie Stoy gepflegt hat und wie sie seit 4 Jahren in Leipzig während der Ferien organisiert werden. Dies sei namentlich für die Erziehung des Großstadtkindes von Bedeutung, das seinen Bewegungstrieb auf Gassen und Höfen befriedigen muß und der Natur fremd bleibt. Die Analyse seines Gedankenkreises nach Art der Untersuchungen Stoys, Hartmanns, Tanger u. a. läßt gewaltige Lücken erkennen. Wenn es z. B. noch niemals einen Hasen über das Feld hat laufen sehen, so handelt es sich nicht um den Ausfall einer geringfügigen Wahrnehmung, sondern mit allem, was drum und dran hängt, um das Fehlen eines ganzen Komplexes wichtiger Empfindungen, Gefühle, Reflexbewegungen etc., Bewußtseinsinhalte, die für die Unterrichtsfähigkeit des Kindes von sehr erheblicher Bedeutung sind, wenn anders der Unterricht nicht bloße Sprache sein soll. Welchen Antrieb auch die

Darstellungskraft der Kinder auf den Wanderungen bekäme, das zeigten die mit schematischen Zeichnungen und Skizzen angefüllten interessanten Berichte der Leipziger wandernden Jugend.

Schließlich weist Dir. Trüper noch darauf hin, daß die Verhältnisse in Holland ganz anders liegen als in Deutschland; so sei dort z. B. der Religionsunterricht aus dem Lehrplane der öffentlichen Schulen ausgeschlossen. In Deutschland werde jeder Fortschritt auf pädagogischem Gebiet außerordentlich gehemmt durch den Mangel an Freiheit der Bewegung. Neue Fächer könne man hier sehr schwer einführen. Umsomehr müsse immer wieder nachgewiesen werden, wie nötig eine Reform in besprochenem Sinne sei. Man könne wohl auf Unterstützung von höchster Stelle hoffen, denn auch der Kaiser stelle das Prinzip der Arbeit und der That sehr hoch. Aber die Bureaukratie stehe auch seinen Reformwünschen im Wege. Übrigens lasse sich auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen manches für die Verwirklichung des Prinzipes thun, wenn es nur nicht am guten Willen fehle.

Herr Direktor de Vries bemerkte, man habe es ihm in der Debatte bequem gemacht: mit den Prinzipien war man einverstanden. Er glaube nur noch eine Frage des Herrn Prof. Rein zu beantworten müssen, nämlich ob vielleicht auch die sittliche oder historische Seite bei dieser Unterrichtsweise vernachlässigt würde. Diese Frage meint er verneinen zu können, indem er Herrn Prof. Rein seinen Lehrplan zur Verfügung stellt. Weil Zeit und Gelegenheit für notwendige Ausführlichkeit hierüber nicht an Ort und Stelle sei, werde er hier nächstes Jahr für die Behandlung dieser Seite der Methode zur Verfügung stehen.

Die anregende Debatte bewies wohl zur Genüge, wie aktuell die behandelte Frage ist. —

Endlich wird auf Antrag von Direktor Schreuder beschlossen, an das Comité des Internationalen Kongresses für Psychologie die Bitte zu richten, eine besondere ständige Sektion für pädagogische und Kinderpsychologie zu bilden. Und auf Vorschlag des Herrn Trüper soll dann unser Verein als korporatives Mitglied dem Kongress beitreten und wenn möglich als besondere Gruppe auf diesem Kongresse mit tagen.

Nach Verlesung eines Glückwunschtelegrammes von Herrn Prof. Wendt in Troppau wurde die Sitzung geschlossen. —

Es waren schöne, an Anregung reiche Stunden, welche die Lehrer aus aller Herren Länder gemeinsam verbringen durften. Es ist nicht nur zu wünschen, sondern auch zuversichtlich zu erwarten, daß alle den empfangenen Anregungen folgen und das Prinzip der Arbeit vor allem auf dem Gebiete der Kinderforschung betätigen werden.

---

### **An die Mitglieder und Freunde des allgemeinen deutschen Vereins für Kinderforschung.**

Dem obigen Bericht des Herrn Direktor Neufeld sind noch ein paar kleine Bemerkungen nachzuführen.

1. Der Verein hat, um von vorneherein sich auf eine breite Basis zu stellen und den vielseitigen Interessen nach Möglichkeit Rechnung zu tragen, nicht bloß die endgiltige Organisation, sondern auch die Beratung der Vereinsatzungen bis nächstes Jahr verschoben. Die gleichzeitig in Paris tagenden internationalen Kongresse liefen, dem Wunsche hervorragender Mediziner entsprechend, diese Verschiebung für geboten erscheinen. Dem Unterzeichneten ist damit leider aufs neue die ganze

Geschäftsführung übertragen. Es ist für eine Einzelperson zu viel und zu vielerlei. Um so mehr ist die Bitte um freiwillige Unterstützung berechtigt.

2. Bis zur endgültigen Organisation werden noch keine Mitgliedsbeiträge erhoben. Wer aber die in dem Statutenentwurf vorgeschlagenen 4 M eingesandt hat oder einsendet, erhält dafür vom Verleger den Jahrgang 1900 unserer Zeitschrift zugesandt. Freiwillige Gaben, überwiesene Honorare etc. werden zur Deckung der Kosten für Verbreitung unserer Bestrebungen verwertet. Die Kosten der Versammlung hat der Ferienkursus gedeckt.

3. Die Bezeichnung »allgemeiner deutscher Verein für Kinderforschung« hat zu der Ansicht geführt, daß Ausländer vom Beitritt ausgeschlossen sein sollten. Keineswegs. Diese Zeitschrift wie unsere Vereinsbewegung trug von vorneherein mit vollster Absicht ein gewisses internationales Gepräge, und dem Verein kann jeder seiner Nation wegen beitreten. »International« können wir uns aber nicht bezeichnen, weil wir sonst auch mit unsern Versammlungen von einem Lande zum andern wandern und in verschiedenen Sprachen uns zu verständigen suchen müßten. Uns liegt daran, ruhig und besonnen vorwärts zu schreiten, ohne viel äußeres Beiwerk. Dazu ist erforderlich, daß eine Centrale bleibt und gewisse Traditionen sich bilden. Nicht mit zufälligen, wenn auch glänzenden und geistvollen Vorträgen ist der Sache gedient, sondern mit organischem, innerem wie äußerem Zuwachs. Ausländer sind zu dieser Mitarbeit ebenso willkommen wie Inländer. Im übrigen aber werden wir uns als Mitglied dem internationalen Psychologen-Kongress anschließen.

Zur Unterscheidung von den inzwischen in Berlin und a. a. O. entstandenen Lokalvereinen nennen wir uns »allgemeiner deutscher« Verein, wie der Verein es ja auch seit 1898 von vorneherein war. Im übrigen wird im nächsten Jahre der Name durch die Vereinssatzungen endgültig festgesetzt werden und Abänderungsanträge sind jederzeit willkommen.

4. Die Zahl unserer Mitglieder ist auf 140 gestiegen. Die meisten sind Lehrer aller Schularten, dann folgen Ärzte, dann Geistliche; Juristen fehlen noch ganz. Die Freunde werden ersucht, fleißig für die gute Sache zu werben und zwar nicht bloß unter den Lehrern und Ärzten.

5. Einen schwerwiegenden Verlust trifft die Zentrale unsers Vereins:

### Professor Dr. Th. Ziehen <sup>1)</sup>

hat Jena verlassen und am 1. Oktober einem Rufe nach Utrecht in Holland Folge geleistet. Sein Fortgang von Jena wie überhaupt aus Deutschland wird allgemein sehr beklagt. Als ein bei Reich und Arm gleich beliebter und weither gesuchter Nervenarzt, der vielen Hunderten Genesung verschaffte, werden ihn hier zahlreiche

<sup>1)</sup> Theodor Ziehen, geb. den 12. Nov. 1862 zu Frankfurt a./M., studierte 1880 bis 1882 in Würzburg, 1882 bis August 1885 in Berlin, wo er auch promovierte und das Staatsexamen bestand; bis Mai 1886 war er Assistent der Kahlbaumschen Irrenanstalt in Görliitz, wo namentlich das Medizinische Pädagogium ihn beschäftigte; von Mai 1886 bis Mai 1895 war er Assistent der Jenaer Irrenanstalt; 1888 habilitierte er sich hier; 1892 wurde er zum außerordentlichen Professor ernannt.

Von seinen größeren Schriften nennen wir folgende: Leitfaden der physiologischen Psychologie. 5. Aufl. Jena 1900. — Psychiatrie. Berlin 1894. — Psychophysiologische Erkenntnistheorie. Jena 1899. — Monographie über das Centralnervensystem der Marsupialier und Monotremen. 1897. — Anatomie des Centralnervensystems des Menschen. 1. Teil, 1899. — Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie. (In Gemeinschaft mit Prof. Dr. C. Wernicke in Breslau herausgegeben.) Samml. von Abhandl. aus dem Gebiete der pädagog. Psychologie und Physiologie. (In Gemeinschaft mit Prof. Dr. Schiller in Leipzig herausgegeben.)

Nervenleidende fortan vermissen. Wie seine Sprechstube, so war aber auch sein Hörsaal stets gefüllt, und zwar von Hörern aller Fakultäten. Seine Kollegs gehörten, schon als er noch Privatdozent war, zu den besuchtesten der Universität. Neben den Anschauungen, die er vertrat, war es sein klarer, sachlicher, überzeugender und fesselnder Vortrag, der vielseitig anzog und sogar Ausländer nach Jena lockte.

Obgleich Ziehen auf allen Gebieten seine eigenen Wege suchte, so zeigt er doch auch Verständnis und Pietät gegen das Historische, wie seine scharfe aber verständnisvolle Kritik der Herbartschen Psychologie und Philosophie darthut. (Vgl. Ztsch. f. Kdf., Heft IV, S. 180.) Und so exakt naturwissenschaftlich Ziehen auch auf seinen Forschungsgebieten verfährt, so geht doch sein Denken über die Grenze des Materiellen und der materialistischen Hypothesen hinaus: hinter dem naturwissenschaftlichen Psychiater und Psychologen steht der durch die klassische Schule gegangene Philosoph. Auch sein „Lehrbuch der Psychiatrie“ zeichnet sich durch Selbständigkeit des Urteils und vor allem durch psychologische Erfassung der Probleme aus. Über seine fachwissenschaftlichen Leistungen auf psychiatrischem Gebiete malse ich mir sonst kein Urteil an. Wenn man den Wert einer praktischen Wissenschaft aber nach ihren Früchten für die Mitmenschen werten darf, so weiß ich, was er als Arzt im Laufe von zehn Jahren 112 Zöglingen unserer Anstalt gewesen ist.

Seine Verdienste gehen aber weit über die Grenzen der Medizin hinaus. Neben Psychopathologie wie Anatomie und Physiologie des Gehirns dozierte er physiologische Psychologie, wofür er auch Experimentalkurse veranstaltete. Er ist damit der erste gewesen, der ohne besonderen Lehrauftrag die physiologische und experimentelle Psychologie an der Universität Jena vertrat, und zwar in einer ebenso anregenden als wissenschaftlich verdienstvollen Weise, wofür die rasch aufeinanderfolgenden Auflagen seiner »Physiologischen Psychologie« u. a. ein bereitetes Zeugnis sind.

Mit diesen Arbeiten, welche noch durch zahlreiche Artikel in »Reins Encyclopädischem Handbuch der Pädagogik« und durch die in Gemeinschaft mit Prof. Schiller herausgegebene »Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie«, mit mehreren wertvollen Abhandlungen von Ziehen selbst ergänzt wurden, wie durch Mitbegründung unseres Vereins für Kinderforschung, hat er zugleich der Pädagogik wertvolle Dienste geleistet und die Brücke zwischen Medizin und Pädagogik mit bauen helfen.

Diese Verbindung von Medizin und Pädagogik hat Ziehen noch dadurch erleichtert, daß er, obgleich fern von jeder Effekthascherei und Popularisierungssucht, doch seine Wissenschaft nicht mit einer chinesischen Mauer umzog. Seine Vorlesungen wie seine Schriften können von jedem gebildeten Manne verstanden werden. Für ihn gilt das Wort Lessings: die größte Klarheit und Einfachheit bedeutet die größte Schönheit. Seine Schriften sind darum u. a. auch in den Kreisen der Lehrer aller Schulgattungen weit verbreitet, und er war stets bereit, auch den Kreisen die Ergebnisse seiner Wissenschaft zugänglich zu machen, die ihm sonst ferne stehen. So lange die Lehrerfortbildungskurse in Jena bestehen, hat Ziehen stets vor einem vollen Hörsaal gesprochen, und als in Jena Volkshochschulkurse eingerichtet wurden, sprach der gelehrte Mediziner, nachdem er von früh bis abends mit Krankenuntersuchungen und wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigt gewesen, noch am späten Abend vor anderthalbhundert Hörern aus allen Volksschichten des kleinen Städtchens über Bau und Verrichtungen des Nervensystems, wie wenn es die erste Arbeitsstunde des Tages wäre. Er gehörte auch keineswegs zu den mittelalterlich Denkenden des 19. Jahrhunderts, die da thun, als wenn der Fußboden

eines akademischen Hörsaales brechen oder entweicht werden würde, wenn weibliche Wesen oder nicht Immatrikulationsfähige ihn mit betreten möchten.

Nicht nicht blofs hier in Jena, sondern weit darüber hinaus wird es für die Öffentlichkeit ein großes Rätsel bleiben, warum man einen ebenso begabten wie allgemein beliebten Vertreter der Wissenschaft, nachdem er 12 Jahre hindurch als Privatdozent und außerordentlicher Professor ohne Gehalt und ohne materielle Unterstützungen seiner wissenschaftlichen Forschungen den Ruf wie den Besuch der Universität Jena vermehrt hat, ins Ausland ziehen läfst. Er wäre bei seinen sehr bescheidenen Lebensansprüchen ohne Frage mit äußerst geringen Opfern für Jena zu halten gewesen. Wenn kein neuer Lehrauftrag für physiologische und experimentelle Psychologie erteilt werden sollte, so bedeutet Ziehens Fortgang nicht blofs einen Rückschritt für die Universität Jena, sondern vor allem auch einen doppelt schweren Verlust für unsere Vereinsbestrebungen.

Doch, wir sind gewifs, das Ziehen auch in Holland, wo bürokratische Schablonen und Vorurteile freie und segensreiche Arbeit weniger einengen und wo man solche Arbeiter auch gewifs ihres Lohnes wert sein läfst, unserer Forschung und der deutschen Wissenschaft erhalten bleibt und das die Zeit nicht fern ist, wo er nach Deutschland zurückgehen kann.

Trüper.

## 7. Kleinere Mitteilungen.

**1. Aus der Idiotenanstalt in Horn bei Bremen** wird uns in Übereinstimmung mit dem vom Vorstande des Vereins für die Bremische Idiotenanstalt veröffentlichten Berichte und unsern eigenen Beobachtungen gelegentlich eines früheren Besuches über die Zeit vom 1. April 1890 bis 31. März 1900 Folgendes mitgeteilt.

Die Zahl der Zöglinge, ist im Laufe des Jahres auf 39 gestiegen. Die meisten, nämlich 32 Zöglinge haben ihre Heimat in der Stadt Bremen. Zwei Kinder gehören nicht dem Bremer Staatsgebiete an, und solange unsere Anstalt noch verfügbare Räume besitzt, weisen wir die von auswärts an uns gerichteten Bitten um Aufnahme nicht ab. Das Pflegegeld ist vorläufig auf 450 M festgestellt. Für einen auswärtigen Knaben, für welchen eine besondere Fürsorge in Anspruch genommen ist, wird ein höheres Pensionsgeld bezahlt. In der Pflegestation, welcher im Erdgeschoße vier besonders freundliche und zweckentsprechend ausgestattete Zimmer nebst einem Baderraume zugewiesen sind, befinden sich zur Zeit 11 Kinder. Diese, welche geistig und teilweise auch körperlich am tiefsten stehen, bedürfen in ihrer großen Schwachheit einer ununterbrochenen Überwachung bei Tag und Nacht. Die meisten von ihnen, auch die gelähmten in ihrem Wagen, werden in der Regel zu den Mahlzeiten mit in den Speisesaal genommen, im übrigen bleiben sie von den Idioten leichteren Grades getrennt. Diese mehr oder minder bildungsfähigen Zöglinge machen die Mehrzahl aus, es sind 14 Knaben und 13 Mädchen. Sie werden in zwei Abteilungen von dem Vorsteher der Anstalt, Herrn Fr. Meyer, und von einer geprüften Lehrerin unterrichtet. Die Unterrichtserfolge sind im allgemeinen als recht befriedigend zu bezeichnen. In der 2. Abteilung sind diejenigen Kinder, bei welchen die schwachen und unentwickelten körperlichen und geistigen Kräfte durch entsprechende Übungen soweit gefördert werden sollen, das sie an dem eigentlichen Schulunterricht in der 1. Abteilung teilnehmen können. Diese Übungen sind: Religiöse Anregungen. Anschauungsunterricht, Bilderablesen, Sprechübungen, Zählen und Entwicklung von Zahlbegriffen, Vorbereitung auf den Schreibleseunterricht, Fröbelsche Beschäftigungen, Tätigkeitsübungen, turnerische Frei- und Ordnungs-



übungen, Spiele und Singen. Die 1. Abteilung erhält eigentlichen Schulunterricht und zwar wöchentlich  $\frac{4}{9}$  Stunden biblische Geschichte, 6 Stunden Schreiblesen, 5 Stunden Rechnen, 5 Stunden Anschauungsunterricht,  $\frac{4}{2}$  Stunden Schönschreiben und Zeichnen, 3 Stunden Knaben- und Mädchenhandarbeit, 2 Stunden Turnen und  $\frac{2}{2}$  Stunden Singen. Außerdem erteilt nach Vereinbarung mit Herrn Pastor Riecke in Horn der Anstaltsvorsteher an vier Knaben und zwei Mädchen den ersten Konfirmandenunterricht. Recht groß ist die Zahl der an Sprachgebrechen leidenden Zöglinge. Aber gerade hinsichtlich dieses Leidens hat die Arbeit der Lehrenden und Pflegenden schon manche erfreuliche, bei einzelnen Kindern geradezu überraschende Erfolge erzielt.

Es herrscht überhaupt in unserer jungen Anstalt ein frisches, frohes Leben und Streben. Die uns überall entgegen tretende Sauberkeit, Ordnung und behagliche Ruhe fällt allen Besuchern der Anstalt angenehm auf, und wer etwa eine Stätte des Unglücks und Elends, wo trübe Stumpfsinnigkeit neben unbändiger Wildheit zu Hause ist, zu betreten glaubt, wird sich bald mit freuen, wenn er sich von diesen in ihrer leiblichen und geistigen Schwachheit doch so heiteren und zufriedenen Kindern umringt sieht.

**2. Die Breslauer Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder** hatten in dem letzten Schuljahre wiederum wesentliche Fortschritte zu verzeichnen. Bisher bestanden in den verschiedenen Stadtteilen 7 zweiklassige Hilfsschulen. Mit dem Beginn des letzten Schuljahres wurden 3 derselben in dreistufige Schulen umgewandelt. In den 1. und 3. Klassen sind Lehrer tätig, während die Mittelstufe wissenschaftlichen Lehrerinnen, die zugleich den weiblichen Handarbeitsunterricht erteilen, übertragen ist. Die Kinder der Mittel- und Unterstufe werden außerdem von Kindergärtnerinnen an den Nachmittagen mit den Spielen und Arbeiten des Kindergartens beschäftigt. Jede Klasse zählt 15—20 Kinder, nur ausnahmsweise wenige mehr. Noch eines besonderen Fortschrittes darf sich die Hilfsschule der Schweidnitzer Vorstadt, die älteste der Stadt Breslau, erfreuen. Durch gütige Vermittelung des Stadtschulrats Dr. Pfundtner hat die genannte Hilfsschule ein eigenes Heim erhalten. Das Häuschen, in einem großen Garten gelegen, bietet genügend Raum für die 3 Klassen und 1 Amtszimmer. In dem Garten finden die Kinder reiche Gelegenheit, selbst Gemüsebau und Blumenpflege zu treiben. Die Erzeugnisse des Gartenbaues, dem die Kinder große Liebe entgegenbringen, sind persönliches Eigentum der Kinder. Ein großer Tummelplatz vor dem Schulhause vereinigt die Kinder zu gemeinsamem Spiel.

A. Schenk.

**3. Über die Beschaffenheit der Zähne** sind vom Verein schleswig-holsteinischer Zahnärzte in 19 Städten Schleswig-Holsteins 19725 Kinder, 9145 Mädchen und 10580 Knaben, von Zahnärzten beobachtet worden. In den Schulen der Stadt Altona sind in jeder Klasse 10% der Kinder untersucht worden, so daß dem Werte nach die Gesamtheit der untersuchten Kinder sich auf etwa 24000 beläuft. Die Untersuchungen haben ergeben, daß die Prozentsätze der mit Caries der Zähne behafteten Kinder sich auf 95% belaufen. Von den untersuchten Kindern sind nur 218 einer ärztlichen Behandlung unterzogen gewesen, und die Anwendung der Zahnbürste war nur in 10 Fällen von hundert nachweisbar. Darnach waren von sämtlichen Kindern nur 5% mit gesunden Gebissen versehen. Der Verein schleswig-holsteinischer Zahnärzte hat der königlichen Regierung in Schleswig das gewonnene Material unterbreitet und daran die Bitte geknüpft, daß die Schulbehörden der Provinz auf eine geeignete Zahnpflege aufmerksam machen möge. Die königliche Regierung in Schleswig soll dem Ansuchen der Zahnärzte entgegengekommen und die Schulbehörden der Provinz mit entsprechender Anweisung versehen haben.

## C. Zur Litteratur.

### Zur Litteratur der Arbeitsfähigkeit der Schulkinder.

Die alte Forderung: »Unterrichte naturgemäß!« wird schon lange interpretiert: »Gestalte den Unterricht der Natur des Kindes gemäß!« Ja, man kann nicht einmal sagen, daß die Bestrebungen, die Natur des Kindes zu erkennen, erst Errungenschaften der neuen Zeit sind. Und doch wird jedem, der die pädagogische, und insbesondere die psychologische Litteratur der letzten Jahrzehnte unter diesem Gesichtspunkte studiert, die Erkenntnis kommen, daß es erst jetzt licht zu werden beginnt. Nicht, als ob nicht wahre Pädagogen von jeher es verstanden hätten, der Natur ihrer Zöglinge entsprechend zu verfahren. Aber was bisher nur Kunst war, was dem echten Erzieher bisher nur durch Intuition zugänglich war, das sucht jetzt die Wissenschaft exakt zu erfassen, in feste, sorgfältig begründete Regeln zu kleiden und so eine Theorie zu schaffen, die sich nicht mehr von den individuellen Erfahrungen eines beliebigen, vielleicht nur seiner eigenen Meinung nach erfolgreichen Praktikers meistern lassen muß. Freilich vorläufig müssen wir uns noch an der Freude genügen lassen zu sehen, wie man sich bemüht, auf den verschiedensten Wegen dem Problem nahe zu kommen und wie sich der Kreis immer enger schließt. Die Segel schwellen, wir erhoffen bald in den ersehnten Hafen einzulaufen.

Eine Arbeit, die auf zwei ganz verschiedenen Wegen zu dem Ziel, eine Arbeitshygiene der Schule aufzustellen, zu gelangen sucht, ist die von Kemsies.

**Dr. Ferd. Kemsies, Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen.** Sammlung Schiller und Ziehen. II. Band, 1. Heft. 1898.

Rechenarbeiten — Diktate sind als

weniger brauchbar nicht weiter verwendet worden — und Ergographenmessungen bilden die Unterlagen für seine Folgerungen. Die Brauchbarkeit des Ergographen für unsere Zwecke ist mehrfach bezweifelt worden. Auf Grund eigener Erfahrungen kann ich leider in dieser Sache kein Urteil abgeben. Aber alle mir bekannten Berichte über derartige Messungen haben mir so viel Vertrauen dazu eingeflüßt, daß ich — in etwas abgeschwächter Form — mit Kemsies behaupten möchte: »Einwürfe gegen die Anwendung des Ergographen können weniger das Prinzip, als die Empfindlichkeit desselben zur Messung der Ermüdung treffen.« Dasselbe dürfte, nebenbei bemerkt, auch von Griessbachs Ästhesiometer gelten. Trotzdem glaube ich jedoch, daß es nicht ratsam ist, beide Arten der Messungen anders denn als Kontrollmittel zu verwenden, wenn es sich um Feststellung der Arbeitsfähigkeit von Schulklassen handelt. Außerordentlich wertvoll sind diese Kontrolluntersuchungen dadurch, daß, wie Kemsies sagt, sie dann, wenn die Untersuchungspersonen schon subjektive Ermüdung an sich wahrnehmen, die Rechenversuche aber noch nichts erkennen ließen, schon eine bedeutende Herabminderung der Muskelkraft anzeigten. Dadurch wird es möglich, unter den scheinbar gleichwertige geistige Arbeitswerte liefernden Schülern feste Gruppen zu bilden — die subjektiven Ermüdungsempfindungen könnten ja selbstverständlich keine sichere Handhabe dazu abgeben, — indem einesteils diejenigen zusammengenommen werden, welche, wenn ich mich so ausdrücken darf, ihre Reserven an psychischer Kraft angreifen, um ihre Aufgaben zu bewältigen, andernteils diejenigen, welche gewissermaßen die Ausgaben nur aus dem Laufenden decken. So erhält man zwei grundverschiedene Arbeitstypen, die sich wieder je in zwei

Klassen teilen. Nehmen wir zunächst die zweite Gruppe. Dazu gehören erstens diejenigen, welche vermöge ihrer Befähigung die Klassenaufgaben ohne besonderen Kraftaufwand erledigen, die Gutbefähigten (I); zweitens gehören dazu die Phlegmatischen, die sich vielleicht durch besondere Reizmittel zu größerer Anstrengung veranlassen lassen, sonst aber ruhig hinarbeiten, wie es gerade geht (II). In der zuerst angeführten Gruppe sind wieder zu unterscheiden diejenigen, welche es durch besondere Kraftanstrengung ermöglichen, die Aufgaben zu bewältigen, dann aber einer längeren oder kürzeren Zeit zur Neuansammlung von Kraft infolge der über das normale Maß des Kraftzuwachses hinausgegangenen Ausgabe bedürfen (III); sowie diejenigen, welche trotz besonderer Anstrengungen in den meisten oder wenigstens in den entscheidenden Fällen die Klassenaufgaben nicht zu lösen vermögen (IV). — Für den Lehrer ist es durchaus nicht immer möglich zu entscheiden, welcher dieser Klassen ein Schüler angehört; und doch ist es von großer Wichtigkeit zu wissen, ob sich ein Schüler nur dadurch ziemlich weit oben in der Klassenordnung hält, daß er während der Schulstunden und bei Anfertigung der Schularbeiten über seine Kräfte geht, also besonderer Erholung bedarf, oder ob er, vielleicht zur zweiten Klassenhälfte gehörig, kräftig angespornt werden darf, ohne daß ihm daraus ein Schaden erwächst. Schulhygienisch die wichtigste Klasse ist Nr. III, sie ist gewöhnlich in großer Zahl vertreten und meist durch Ungleichmäßigkeit der Leistungen zu erkennen. Ein sicheres Kennzeichen ist dies aber nicht, auch Schüler der Klasse II können in ihren Schulleistungen das gleiche Verhalten nachweisen; solchen Schülern reichere Erholung und Schonung zukommen zu lassen, würde nur dazu führen, daß sie sich noch weniger bestreben, ihre volle Kraft einzusetzen.

Das führt mich darauf, einer Gefahr Erwähnung zu thun, der man bei allzu lebhafter Beschäftigung mit schulhygienischen

Fragen leicht erliegen kann, der Gefahr allzu großer Rücksichtnahme auf die Schwachen. Die Schule soll ihre Zöglinge für das Leben ausrüsten mit allerhand Kenntnissen und Fertigkeiten, sie tüchtig machen für ihren menschlichen Beruf; sie darf sie also vor allen Dingen nicht selbst an ihrer Kraft schädigen, und darum sind die Forderungen nach guter Luft, gutem Licht, passenden Sitzen, angemessenen Beschäftigungspausen richtigem Wechsel der Lektionen u. dergl. vollberechtigt, und ihre Erfüllung ist mit aller Energie anzustreben. Andererseits ist aber nicht zu vergessen, daß das Leben jeden Menschen, der nicht thatlos dahin leben kann, zwingt, oft, sehr oft seine Kräfte bis aufs äußerste anzuspannen, ohne ihm Gelegenheit zu regelmäßigem Wechsel von Anstrengung und Erholung zu lassen. Und gerade wenn wir das, was wir unter dem Namen Willen zusammenfassen, nicht als einen metaphysischen Begriff nehmen, sondern auf dem Standpunkte einer physiologischen Psychologie stehen, werden wir die Notwendigkeit der Übung dieser Fähigkeit, seine Kraft einzusetzen, auch wenn sie subjektivem Empfinden nach zu ermatten droht, einsehen und von der Schule solche Übung fordern. Lektionen mit intensivster Anspannung der kindlichen Geister werden uns als Ideal vorschweben, damit die Kinder die Arbeit in ihrer Größe und Macht kennen lernen, selbst möglichst tief den Reiz empfinden, den das Bewußtsein verleiht, seine Kraft voll eingesetzt zu haben. Man klagt ja so oft, daß es an arbeitsfreudigen Menschen fehle; sollte hier die Schule nicht mit helfen können? Ein großes Hindernis steht — wenigstens in der Volksschule — der Steigerung der Intensität des Unterrichts entgegen: die hohe Schülerzahl. Wenn es gelungen sein sollte, hier Wandel zu schaffen, dann wird wohl auch das beständige Suchen nach kleinen »methodischen« Verbesserungen aufhören, das massenhafte Anpreisen neuer Kunstgriffe, die Erfindung und Verbesserung von Veranschaulichungsmitteln,

kurz die pädagogische Kleinlichkeitskrämerei. — Darin scheint mir ein besonderer Segen der neuen Untersuchungen für die Schule zu liegen, daß der Blick der Pädagogen von Fach auch einmal auf andere Dinge gelenkt wird, und sie nicht mehr nur in genauer Innehaltung der formalen Stufen oder in präziser Formulierung der Fragen oder in einer bestimmten Reihenfolge der Normalwörter oder dergl. das Heil der Schule sehen zu müssen glauben. Wie den Einwürlen vieler Schulmänner, daß doch für den Unterricht selbst nichts aus unseren Untersuchungen zu lernen sei, zu begegnen ist, darüber wird sich reden lassen, wenn wir auf die Methoden eingehen, welche geistige Leistungen der Schüler selbst als Untersuchungsmittel benutzen; bei Kemsies wären dies die Rechenversuche.

(Forts. folgt.)

Waldheim i. S. K. Dankwarth.

### Die (schweizerische) Zählung der schwach-sinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter

mit Einschluß der körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten, durchgeführt im Monat März 1897 I. u. II. Teil. Schweizerische Statistik 114. u. 123. Lieferung. Bern 1897/1900.

Nachdem im Sommer 1896 Herr Sekundarlehrer Auer in Schwanden-Glarus durch einen Vortrag im schweizerischen

Lehrerverein über das Thema »Sorget für die schwachsinnigen Kinder« die Anregung gegeben, machten die drei schweizerischen Lehrervereine deutscher, französischer und italienischer Zunge eine Eingabe an das eidgenössische Departement des Innern in Bern betreffend Anhandnahme einer Erhebung über die schwachsinnigen, körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten Kinder im schulpflichtigen Alter, worauf die Bundesbehörde durch das eidgenössische statistische Bureau die Zählung obiger Kinder anordnete. Die Erhebung fand im März 1897 unter Mithilfe der lokalen Schulbehörden und der Lehrerschaft statt; in einer von Fachmännern ausgearbeiteten Anleitung wurde denselben ihre Aufgabe genau umschrieben und so die richtige Beantwortung der auf der Zählkarte enthaltenen Fragen ermöglicht.

Die Zählkarte enthielt: Personalien des Kindes; allfällige bisherige Versorgung, Schulbesuch, körperliche und geistige Gebrechen, Wünschbarkeit des Unterrichts in einer Spezial-(Hilfs-)klasse oder der Versorgung in einer Spezialanstalt, Gründe des Nichtschulbesuchs, sittliche Verwahrlosung.

Das Resultat der in sämtlichen Kantonen durchgeführten und vom statistischen Bureau im November 1897 publizierten Zählung ergab:

|  |      |        |      |      |
|--|------|--------|------|------|
| I. schwachsinnig in einem geringeren Grade . . . . .       | 5052 | Kinder | oder | 39%  |
| II. schwachsinnig in einem höheren Grade . . . . .         | 2615 | „      | „    | 20 „ |
| III. mit körperlichen Gebrechen behaftet, allein . . . . . | 1848 | „      | „    | 14 „ |
| IV. Idioten, Taubstumme, Blinde . . . . .                  | 2405 | „      | „    | 18 „ |
| V. Verwahrloste allein . . . . .                           | 1235 | „      | „    | 9 „  |

Total 13155 Kinder od. 100%

Kategorie III betrifft solche Kinder, die bei sonst geistig normaler Bealagung behaftet sind mit Schwerhörigkeit, Kurz- resp. Schwachsichtigkeit, Stottern, Stammeln, Veitstanz, Epilepsie, Lähmung.

In irgend welchem Grade schwachsinnige, aber einer intellektuellen Entwicklung noch fähige Kinder giebt es also in der Schweiz 7667, d. h. 59% sämtlicher Gezählten; unter den ca. 470 000

Primarschülern der Schweiz entfallen somit auf 1000 Kinder je 16,3, welche in geringerem oder höheren Grade mit Schwachsinn behaftet sind.

Da die Resultate dieser allgemeinen Erhebung diejenigen der vor einigen Jahren in verschiedenen Kantonen durchgeführten, gleichartigen Erhebungen bestätigen, so ergibt sich daraus eine gewisse Garantie, daß die Zählung überall mit Sorgfalt

durchgeführt worden ist, und aus den speziellen Mitteilungen der Zählbeamten über sämtliche Gebrechen, mit denen ein schwachsinniges Kind behaftet sein kann, läßt sich die Überzeugung gewinnen, daß die Beurteilung in Bezug auf den Grad des Schwachsinn auf Beobachtung von Thatsachen beruht, daß also ihre Angaben einen unbestreitbaren Wert besitzen.

Eine weitere Verteilung dieser 7667 schwachsinnigen, aber immerhin noch bildungsfähigen Kinder ist folgende:

|          |     |  |
|----------|-----|--|
|          | 567 | Kinder erhalten ihren Unterricht in einer Spezialklasse;                             |
| 411      | „   | sind in einer Anstalt für Schwachsinnige untergebracht;                              |
| 104      | „   | befinden sich in Waisenanstalten oder analogen Instituten;                           |
| bei 5585 | „   | wird eine besondere Behandlung in einer entsprechenden Klasse od. Anstalt gewünscht; |
| „ 534    | „   | wird eine besondere Behandlung nicht gewünscht, und                                  |
| „ 566    | „   | ist die Frage betr. eine eventuelle Unterbringung unbeantwortet geblieben.           |

7667 Kinder.

Die weiteren Mitteilungen dieser ersten Publikation, welche nebenbei gesagt, 120 S. Großquart umfaßt und in deutscher und französischer Sprache abgefaßt ist, befassen sich eingehend mit den 5585 Kindern, die zur Zeit der Erhebung dem Primarunterrichte folgten, deren geistige und körperliche Veranlagung indessen die Versetzung in eine Spezialklasse oder -Anstalt wünschbar macht. Es werden nämlich 3861 Kinder für den Unterricht in einer

Spezialklasse und 1724 für die Erziehung in einer Spezialanstalt empfohlen; es herrscht also die Tendenz vor, den Kindern einen sorgfältigen, gutgeführten Unterricht in einer Hilfsklasse angedeihen zu lassen.

Im übrigen enthält das Heft eine kantons-, bezirks- und gemeindeweise Unterscheidung nach den Hauptformen der körperlichen und geistigen Gebrechen, und nach der bisherigen und zukünftig wünschbaren individuellen Behandlung der gezählten Schulkinder.

Interessant ist die Vergleichung einzelner verschiedener Landesgegenden; so können z. B. die Resultate von Basel-Stadt auf diesem Gebiete geradezu als Muster dienen; sie zeigen, wie dort Staat und Privatinitiative in hohem, edlem Geiste zusammenstehen, um der unglücklichen Jugend auf praktische Weise zu Hilfe zu kommen. Dort sind von 241 in Frage kommenden Kindern bereits 139 in einer Spezialklasse und 73 in Anstalten versorgt, während 11 von der Schule ausgeschlossen sind und nur bei 10 noch eine individuelle Behandlung gewünscht wird.

Im Mai 1900 erschien vom statistischen Bureau in Bern der 100 Großquartseiten umfassende II. Teil der Zählung; diese Veröffentlichung befaßt sich ausschließlich mit derjenigen Kategorie von Kindern, deren geistiger oder physischer Zustand die Aufnahme in den öffentlichen Primarschulunterricht nicht gestattete, und die darum besonderer Fürsorge empfohlen werden müssen. Die Gebrechen werden nach einzelnen Krankheitsformen unterschieden wie folgt:

|  | Anzahl         | %    |
|--|----------------|------|
| I. Kinder, mit hochgradigem Schwachsinn (Blödsinn) . . . . .                   | 920 oder       | 38,2 |
| II. Kinder, mit Kretinismus behaftet . . . . .                                 | 156 „          | 6,5  |
| III. Kinder, an Schwerhörigkeit, Stummheit od. Taubstummheit leidend . . . . . | 889 „          | 37,0 |
| IV. Kinder, mit halber oder vollständiger Blindheit . . . . .                  | 108 „          | 4,5  |
| V. Kinder, an Fallsucht leidend . . . . .                                      | 129 „          | 5,4  |
| VI. Kinder, mit anderen Gebrechen behaftet . . . . .                           | 203 „          | 8,4  |
|  | Total 2405 od. | 100% |

Ferner wird festgestellt die Häufigkeit mehrerer Gebrechen bei einem und demselben Kinde; die Ehelichkeit; die Heimatsverhältnisse; die Versorgung, wobei sich zeigt, dafs 1575 im Elternhaus, 66 bei Verwandten, 95 an Kostorten und 669 in Anstalten leben; die Waisenkinder und endlich die Berufsverhältnisse der Eltern.

Sodann zeigt die Tabelle, welche Wandlungen die Frage der Schwachsinnigen seit der Veröffentlichung des I. Heftes der Zählung durchgemacht hat. Durch eine zweite Eingabe im August 1898 regte der Centralvorstand des schweizerischen Lehrervereins beim h. Bundesrat folgende zwei Fragen an:

I. Eine Ergänzung der Enquête von 1897 durch Sachverständige, behufs Feststellung bei jedem einzelnen Kinde a) des Krankheitsbildes mit seinen charakteristischen Symptomen, den körperlichen und geistigen Kennzeichen; b) des Weges der Heilung oder Besserung, resp. der sachverständigen Behandlung und Versorgung.

II. Die Ausbildung von Lehrkräften für die Erziehung schwachsinniger Kinder.

In Bezug auf den II. Punkt sei bemerkt, dafs im Frühjahr 1899 in Zürich der 1. Bildungskurs für Lehrer an Hilfsklassen stattgefunden hat, veranstaltet von der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft und der Zentralschulpflege der Stadt Zürich, sowie dafs der h. Bundesrat in die projektierte Schulvorlage eine Bestimmung aufgenommen hat, wonach die Schulsubvention auch für die Erziehung schwachsinniger, im schulpflichtigen Alter stehender Kinder verwendet werden kann.

Die erste Anregung hatte ebenfalls Erfolg; nachdem das eidgenössische statistische Bureau die Ansichten der Vorsteher an Spezialanstalten, sowie der Lehrkräfte an Hilfsklassen eingeholt, schlug dasselbe den Kantonen vor, statt einer zweiten allgemeinen detaillierten Erhebung eine alljährlich wiederkehrende Erhebung der neu eintretenden Schulkinder, die physische oder geistige

Anomalien zeigen, einzuführen, und stellte denselben ein einheitliches Frageformular, sowie eine Anleitung für das Lehrpersonal zu. Der Vorschlag fand Zustimmung; die Erhebung hat in den meisten Kantonen schon begonnen: ja es liegen schon die Resultate mehrerer Kantone vor. Sowohl Schulärzte wie Lehrer bringen der Sache ein ganz besonderes Interesse entgegen; die Lehrer sind nun in den Stand gesetzt, die Prüfung auf Schwachsinn, die Seh- und die Hörprüfung methodisch und zuverlässig vorzunehmen; die anormalen Kinder können alsdann durch den Schularzt oder einen andern Fachmann näher untersucht, die Diagnose des Lehrers kontrolliert und seine Vorschläge für die Behandlung formuliert werden.

So werden die Schul- und Ortsbehörden stets neue Impulse erhalten, die Frage der Schwachsinnigen einer befriedigenden Lösung entgegenzuführen; sie werden darüber schlüssig werden müssen, ob die Einrichtung einer Hilfsklasse dringend ist; mehrere Nachbarbezirke werden sich zum Zwecke der Gründung einer Anstalt für Schwachsinnige vereinigen. Schon sind auch in mehreren Kantonen neue Anstalten gegründet worden; in einigen anderen wird dies in nächster Zeit geschehen; öfters kommt die Kunde von der Eröffnung neuer Spezialklassen.

Die Zählung, deren Zustandekommen und deren Gelingen zum guten Teil dem warmen Interesse, der verständnisvollen Hingebung und der Energie des Herrn Dr. Guillaume, Direktor des eidgenössischen statistischen Bureaus in Bern, zu verdanken ist, hat ihre Hauptaufgabe erfüllt; diesen Zahlen wohnt eine intensive Leuchtkraft inne; sie reden eine ernste, eindringliche Sprache; möge ihr immermehr die erlösende That folgen, zum Wohle der hilfsbedürftigen Jugend des Schweizerlandes!

Zürich. H. Graf, Lehrer.

### Zur Psychopathologie.

Dr. Otto Binswanger, Professor in Jena, Die Epilepsie. Mit einer Abbildung.

502 S. Preis 11 M. 12. Band, 1. Teil, 1. Abteilung der speziellen Pathologie und Therapie. Herausgegeben von Hofrat Prof. Dr. Hermann Notnagel. Wien, Alfred Hölder, 1899.

Diese umfassende Monographie enthält auch für die Heilpädagogik manches besonders Wissenswertes. Wir verweisen z. B. auf das Kapitel über den Einfluß der Epilepsie auf das geistige Verhalten. Aber ohnehin kommt der Heilpädagoge oft in die Lage, über die eine oder andere Erscheinung wie deren Behandlung bei Epileptischen näheren Aufschluß zu suchen. Wenn es darum auch nicht unsere Aufgabe sein kann, diese umfangreiche rein wissenschaftlich erschöpfende Arbeit an diesem Orte näher zu besprechen — das bleibt Aufgabe der rein medizinischen Zeitschriften —, so möchten wir doch unsere Leser auf diese gründliche Studie aufmerksam machen und das Werk zur Anschaffung für die Bibliotheken der Anstalten und Schulen für Epileptische, Schwachsinnige etc. bestens empfehlen.

**Psychiatrische Wochenschrift.** Sammelblatt zur Besprechung aller Fragen des Irrenwesens und der praktischen Psychiatrie einschließlic der gerichtlichen. Irrenärztliches Korrespondenzblatt. Unter Mitwirkung zahlreicher hervorragender Fachmänner des In- und Auslandes herausgegeben von Direktor Dr. R. Alt, Uchtspringe (Altmark), Prof. Dr. G. Anton, Graz, Prof. Dr. A. Guttstadt, Geh. Med.-Rat, Berlin, Prof. Dr. E. Mendel, Berlin. Redigiert vom Oberarzt J. Bresler, Freiburg (Schlesien). Verlag von Carl Marhold in Halle a. S. Erscheint wöchentlich. Preis für das Vierteljahr 4 Mark. I. Jahrgang. 1899.

Die Heilpädagogik wie die genetische Psychologie hat viele Beziehungen zur Psychiatrie. Wer sich näher mit dem Studium jener Wissenschaften beschäftigen will, muß auch mit der Psychiatrie Fühlung behalten. Insbesondere aber sollten Anstalten und Schulen für abnorme Kinder

die psychiatrische Litteratur nicht unbeachtet lassen. Die vorliegende, trefflich redigierte Wochenschrift sei zu dem Zwecke angelegentlichst empfohlen.

**Dr. Maximilian Bresgen** in Wiesbaden, »Sammlung zwangloser Abhandlungen aus dem Gebiete der Nasen-, Ohren-, Mund- und Hals-Krankheiten in Rücksicht auf allgemein-ärztliche Gesichtspunkte unter ständiger Mitarbeiterschaft der Herren Prof. Dr. Kurt Bürkner in Göttingen, Dr. Th. S. Flatau in Berlin, Dr. Max Hagedorn in Hamburg, Sanitätsrat Dr. Hopmann in Köln, Privatdozent Dr. Kafemann in Königsberg i. Pr., Dr. R. Kayser in Breslau, Prof. Dr. Kirchner in Würzburg, Hofrat Dr. Krieg in Stuttgart, Privatdozent Dr. L. Réthi in Wien, Dr. Max Schäffer in Bremen, Prof. Dr. L. Stacke in Erfurt, Prof. Dr. Strübing in Greifswald, Privatdozent Dr. H. Suchanek in Zürich, Prof. Dr. A. Valentin in Bern, Prof. Dr. Walb in Bonn, Dr. E. Winckler in Bremen. Verlag von Carl Marhold in Halle a. S.

Diese Sammlung, welche fortan als Monatsschrift erscheint, enthält in Nr. 1 des IV. Bandes: 1. Bresgen, Der Vorhof der Nase als Krankheitsort. 2. Spira, Otagia nervosa. 3. Kayser, Über die Bedeutung von Nasenkrankheiten auf den Gesichtsausdruck. 4. Bücherschau.

Die einzelnen Arbeiten sind durch zahlreiche Abbildungen illustriert. Sie bieten nicht bloß für den Arzt, sondern auch für die Lehrer und Erzieher abnorm veranlagter, insbesondere sprachgebrechlicher oder taubstummer Kinder viel Wissenswertes und Anregendes.

#### Zur Gesundheitspflege.

**Dr. A. Riffel**, prakt. Arzt, a. o. Professor an der technischen Hochschule und Lehrer der Hygiene an den beiden Lehrerseminarien in Karlsruhe, Gesundheitslehre für Schule und Haus. Stuttgart, A. Zimmers Verlag (Ernst

Mohrmann), 1900. 64 S. Preis gebunden 0,50 M.

»Es liegt im Interesse des einzelnen Menschen, der Familie, der Gemeinde und des Staates, daß die Kenntnis der Grundsätze und Regeln, nach denen die Gesundheit geschützt und gefördert werden kann, zum Gemeingute aller wird«, sagt der Verfasser im Vorwort.

Um zur Verbreitung dieser Kenntnis beizutragen, hat er das vorliegende Schriftchen verfaßt. Es soll dasselbe in erster Reihe denjenigen, welche nicht in der Lage sind, eine höhere Schulbildung zu genießen, klar machen, wie sie ihre Lebensweise einzurichten haben, damit sie möglichst lange gesund und leistungsfähig bleiben und damit sie widerstandsfähig gegen all die Gefahren werden, durch welche Gesundheit und Leben des Menschen von innen und außen bedroht sind. Es soll das vorliegende Schriftchen aber auch ein Leitfaden für diejenigen sein, welche bei der Ausbildung zu irgend einem höheren Berufe keine Gelegenheit hatten, die Grundsätze und Lebensregeln, welche die Gesundheitspflege vorschreibt, näher kennen zu lernen.

Der Verfasser hat seine Aufgabe, ein gemeinverständliches und billiges Büchlein herzustellen, das alles enthält, was der Einzelne in hygienischer Beziehung zu wissen notwendig hat, glücklich gelöst. Erfahrungen, welche er im Laufe von mehr als 20 Jahren bei seinen hygienischen Vorlesungen an der technischen Hochschule in Karlsruhe und seit mehreren Jahren bei seinem hygienisch-pädagogischen Unterricht an den beiden dortigen Lehrerseminarien gesammelt hat, sind ihm dabei besonders zu statten gekommen. Das Büchlein ist für die oberste Klasse der Volksschule bestimmt und wir können nur einen früheren Wunsch wiederholen, daß die Gesundheitslehre im Rahmen dieses Büchleins als Naturkunde des Menschen recht bald in allen öffentlichen Schulen den nötigen Platz in den Lehr- und Stundenplänen finden möge.

**Dr. med. Gustav Custer**, Grundsätze für die Gesundheitspflege des Kindes im ersten Lebensjahre. Th. Schröter in Leipzig und Zürich. Einzeln 25 Pf., in Partien von 10 Exemplaren à 20 Pf. und von 100 Exemplaren à 16 Pf.

In der Schweiz ist es Sitte, daß die Zivilstandsämter bei Geburts-Anmeldungen unentgeltlich diese Broschüre verabfolgen. Von Gutem ist es, daß die Behörde selbst für Aufklärung über die Behandlung Neugeborener sorgt, und es wäre zu wünschen, daß der gute Brauch überall Eingang finde.

### Zur Psychologie der Lesekunst.

**G. A. Brüggemann**, Rektor a. D., Volksschullehrer in Straßburg i. E., Lesebuch für das erste Schuljahr. Nach phonetischen Grundsätzen bearbeitet. Leipzig, Verlag Ernst Wunderlich, 1900. Preis geheftet 40 Pf., gebunden 60 Pf.

**R. G. Wehle**, Lehrer, Pestalozzi-Fibel für den Schreib-Lese-Unterricht zurückgebliebener Kinder, auf lautsprachlicher Grundlage bearbeitet. Braunschweig und Leipzig, Verlag von Hellmuth Wollermann, 1900. 112 S. Preis ungeb. 50 Pf., geb. 65 Pf.

An einem guten ersten Lesebuche sind wir vom Standpunkte der Kinderpsychologie wie der pädagogischen Pathologie und der Erziehung Schwachbegabter dreifach interessiert, und mit Freuden würden wir ein erstes Schulbuch begrüßen, das den psychologischen und pädagogisch-pathologischen Anforderungen hinreichend Rechnung trägt. Von den vorliegenden Lesebüchern kann das leider nicht gesagt werden. Wir finden hier eine Unmenge unverdaulichen Stoffes, der nach phonetischen Grundsätzen einseitig zusammengestellt, aber damit nicht nahr- und schmackhafter gemacht worden ist. Von einer Lehrplantheorie scheinen die Verfasser nichts zu wissen. Ein paar beliebig herausgegriffene Proben mögen das veranschaulichen. Bei Brüggemann I,



Seite 10 lautet der in Schreibrift gebotene Übungsstoff unter »sch«:

»schau schön schaf schaum schal rausch  
schar schis lausch schon scheuch schul  
scham schiel schein schuf rich schir reuch  
reusch scheu euch sich schaf schur ser  
scher je weich raus, mein Wein war  
schon reif.«

Aus der Druckschrift Seite 2 geben wir folgende Probe:

»düngen, denken, sengen, senken, aus,  
alt, spritzen, prasseln, zittern, wetten,  
necken, zu decken, kitzeln, schlecht, wacker,  
zuckern, blöde, sachte, wissen, heiß, jung,  
setzen, klingeln, spitz.«

Als Probe aus der besonders für die Schwachsinnigen geschriebenen Fibel geben wir den Übungsstoff unter ä auf Seite 7:

»ä er härt sich — ich laufe weit —  
er rast — ich rufe laut — ich hole —  
er weint — nun härt er sich — neu —  
ich schäle — lest auf — ich lese auf —  
recht so — schämt euch — schält nun  
— wer sät?«

Oder auf Seite 8: »leide — mei de —  
scheu e — nei de nicht — raube nicht —  
schone — er scheute sich — schaut her  
zu mir — reiche mir her — ich lo be  
euch — wer sä te? — wo sä te er?«

Solange man es mit einem solchen geistlosen und geisttötenden Übungsstoffe zu thun hat, verlohnt es nicht, sich auf weitere Prüfungen einzulassen.

Solche Lesestoffe sind, um einen Ausdruck Pestalozzis zu gebrauchen, bloßer »Wortkram«, und schon der alte Comenius warnte: »Der Papageienunterricht ist nicht zum Muster zu nehmen.«

### Nordamerikanisches.

Auf dem Gebiete des Studiums des normalen wie abnormen Seelenlebens des Kindes und dessen pädagogischer Verwendung sind die Nordamerikaner außerordentlich rührig. Während in Deutschland die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft und ihre Hilfswissenschaften immer noch im Hintergrunde des öffentlichen geistigen Interesses stehen, ganz entsprechend ihrer Mifsachtung an den deut-

schen Universitäten, wo sie erst in den letzten Jahren ein paar selbständige Lehrstühle erhalten haben, weiß Nordamerika diesen Dingen eine erheblich größere Aufmerksamkeit zu widmen. Dort bildet die Pädagogik neben der Medizin, der Jurisprudenz und der Theologie an manchen Universitäten eine besondere Fakultät. Es darf uns darum nicht wundernehmen, wenn die Amerikaner, die noch vor 10 und 20 Jahren als Lernende nach Deutschland kamen, uns allmählich auf diesem Gebiete voraneilen werde.

Uns sind im letzten Jahre folgende Zeitschriften, Abhandlungen und Programme zugegangen:

The School Review, a Journal of secondary Education, Edited by Charles H. Thurber. Es erscheint alljährlich in 10 Nummern zum Preise von Dollar 1,50 und bringt auch aus dem Gebiete der Kinderforschung manche beachtenswerte Abhandlung.

American Physical Education Review. Published by the American Association for the Advancement of physical Education. Edited by George Wells Fitz, M. D. Boston, Mass.: 483 Beacon Street. Price 50 Cents, \$ 1,50 per Annum. Eine Zeitschrift, die sich ganz der physischen Erziehung widmet.

Dr. Ida v. Stambach, President Kindergarten Association, Santa Barbara, California: A By Study of the Kindergarten Problem from the Standpoint of child study.

Prepared by the City Superintendent, Supervisors, Kindergartners and others, of the City of Santa Barbara, representing the work in the Public Kindergartens of that city for the year 1898-99. For sale by the Santa Barbara Kindergarten Association, price of 50 cents.

How may Fatigue in the School-room be reduced to the Minimum?  
By Dr. H. E. Kratz, Superintendent of Schools, Sioux City, IA. Reprinted from the Proceedings of the National Educational Association, 1899.

Das Resultat giebt der Verfasser in

folgenden Sätzen: »Ermüdung im Schulzimmer kann durch häufige Anwendung von Ruhepausen sehr vermindert, wenn nicht auf ein Minimum reduziert werden; ebenso durch die Sorge für größere Abwechslung und Gegensätze im täglichen Programm, wie durch Verlegung der schwierigen Gegenstände auf die besten Arbeitsstunden; durch geduldige und weise Gewöhnung der Schüler zu besseren Lerngewohnheiten; durch eine bessere Benutzung des Interesses; durch Verminderung der nervösen Spannung im Schulzimmer und durch den weisen Gebrauch des Spieles unter Aufsicht.«

Some New Aspects of Educational Thought. By Thomas M. Balliet, Superintendent of Schools, Springfield, Mass. Easton, Pa.: The chemical Publishing Company, 1899.

Iowa Society for Child Study, published by the Society, 7. Bulletin, December 1899. Es enthält nebst einer Einleitung über die »Iowa Society for Child Study« einen Artikel über »Money Sense in Children« von H. E. Kratz, Sioux City, Iowa. Kratz giebt die Verarbeitung einer Statistik über folgende Fragen: 1. Was ist Geld? 2. Wünschest Du Geld zu erwerben? Warum? 3. Wie alt warst Du, als Du zuerst Geld wünschtest? 4. Geben Dir Deine Eltern wöchentlich oder monatlich Geld für Deinen Gebrauch? 5. Wenn Du 5 Dollars hättest, was würdest Du damit thun? Ferner enthält das Heftchen noch Artikel über: »Kinderideale«, »Der Mutter Arbeit«, »Die Resultate von Prüfungen des Gehörs und des Gesichts« und »Eine hilfreiche Sprachübung«.

Drawing in the early years, by Dr. Herm. T. Lukens, State Normal School, California, Pa. Reprinted from the Proceedings of the National Educational Association, 1899.

Eine interessante Studie unseres Mitarbeiters.

Status of Child Study in Europe. By Will S. Monroe, State Normal School, Westfield, Mass. Reprinted by

the Pedagogical Seminary Sept. 1899, Vol. VI, pp. 372—381. Worcester, Mass. 1899.

Das Studium der Kinderpsychologie in amerikanischen Normal-schulen (Seminarien). Von Will S. Monroe. Sonderabdruck aus der Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie. Jahrgang II. Heft 1. Play Interests of Children. By Will S. Monroe, State Normal School, Westfield, Mass. —

Von dem Volta-Bureau, das unsern Lesern rühmlich bekannt ist, sind eingegangen:

De l'Épée l'Abbé: The only method of completely restoring the Deaf and Dumb to Society, 1776.

Gutzmann, Dr. Hermann: Facial Speech or Lip-reading, 1892.

Bell, Dr. A. Graham: Presidents address, A. A. P. T. S. D., Sixth Summer Meeting, 1899. Private Experimental School for young Deaf and hearing children, Second Ed., 1898.

Lyon, E. and C. T.: New York States Inspektor's Report on the Deaf, 1898.

Gallaudet, President E. M.: Forty-second Annual Report of the Columbia Institution for the Deaf, 1899.

Gordon, Dr. Jos. C., Superintendent: Report of the Illinois State School for the Deaf, 1898.

Dobyns, J. R. M. A., Superintendent: Report of the Mississippi State Institution for the Deaf, 1899.

Crouter, Dr. A. L. E., Superintendent: Report of the Pennsylvania Institution for the Deaf, 1899.

Garrett, Mary S., Principal: Report of Home for young deaf children taught speech previous to school age, 1898.

McCowen, Oral School, Chicago, Ill.: The little deaf Child Magazine—sample number.

Interessant sind auch z. T. die Vorlesungsprogramme, Skizzen etc. der verschiedenen »Schools and Universities«. Uns wurden folgende eingesandt:

Springfield, Mass. Central-High-

School. Courses of Study, 1899. The Public Schools of Springfield, Mass.: Syllabus of Work in Arithmetic. Syllabus of Work in Mensuration. Syllabus of Work in Geography. Syllabus of Work in Nature Study. The Mechanic Arts High School. Synopsis of Documents, Issued by the Educational Department of Maine. —

Auch einige Jahresberichte von Städten und Schulen Amerikas bieten allerlei Interessantes im Vergleich zu unsern deutschen Schulzuständen. So liegt ein 175 Seiten langer, gut ausgestatteter Bericht vor von Thomas M. Balliet über the Public Schools, Springfield, Mass.

Die Schrift enthält instruktive Abbildungen der Gebäude und der inneren Einrichtungen der Lehr- und Arbeitsräume.

Ebenso: »Catalog and Circular of Information for the Year Ending June Twenty-six, Nineteen Hundred« . . . Massachusetts, State Normal School at Westfield, Mass. Boston: Wright & Potter Printing Company, State Printers, Eighteen Post Office Square, 1900.

Auch auf der Weltausstellung in Paris scheint das amerikanische Schulwesen sich stark zu beteiligen. Das »Departement of Education for the United States Commission to the Paris Exposition of 1900« giebt heraus: »Monographs on Education in the United States«. Edited by Nicholas Murray Butler, Professor of Philosophie and Education in Columbia University, New-York. Davon ist uns zugegangen Nr. 15, »Education of Defectives«, by Edward Ellis Allen, Principal of the Pennsylvania Institution for the Instruction of the Blind; Overbrook, Pennsylvania.

Auf eine 43 Seiten lange Monographie folgt eine Bibliographie der bedeutendsten Erscheinungen und eine »Statistic of School for defectif classes«.

Alle diese Berichte nötigen uns besondere Achtung ab und bekunden den

großen pädagogischen Fortschritt der Amerikaner.

Das Neueste von drüben ist die **Paidology**. The science of the Child. Edited by Oscar Chrisman, A. M., Ph. D., Professor of Paidology in the Kansas State Normal School. Juli 1900.

Chrisman hat in Jena seine Dissertation über Paidology geschrieben. Warum er das in seiner etwas phantastisch gehaltenen Einleitung verschweigt, ist mir nicht klar. Im übrigen stimme ich ihm in seiner Entwicklung des Begriffes »Pädologie« bei. Wenn ich hätte einen neuen Begriff prägen wollen, so würde ich auch statt »Kinderforschung« »Kinderkunde« oder die »Wissenschaft vom Kinde« sagen. Wie aber diese Wissenschaft als Forschungsgebiet zunächst im Lehrerseminar Platz finden kann, will mir nicht einleuchten. Die Lehrer allein können das Kind doch nur sehr einseitig erforschen.

#### Holland und Belgien

werden auf unserm Gebiete ebenfalls rühlig.

Uns gingen zu:

Enfant Imbécile du Type dit (Mongol) par le Docteur Ley. Nédecin de l'École d'Enseignement spécial d'anvers. Anvers, Imprimerie J. E. Buschmann, Rempart de la Porte du Rhin, 1900. 6 Seiten.

Les Bases Physiologiques de l'Éducation physique Spéciale des enfants anormaux, par M. le Dr. Jean Demoor, Agrégé, médecin en chef de l'École d'enseignement spécial. Extrait du Journal médical de Bruxelles, no 36, 7. Sept. 1899. Bruxelles, Hayez, Imprimeur de l'Académie royale, Rue de Louvain, 112. 1899. 15 Seiten.

Extrait du Journal Médical de Bruxelles: Les Enfants anormaux et leur traitement, par M. le Dr. Jean Demoor. Rapport présenté à la deuxième réunion de la Société de pédiatrie de Belgique. 27 Seiten.

De Paedagogiek aan de Universiteit. Voordracht gehouden tot opening Zijner Lessen Zaterdag 3 Februari 1900, des

- namten 2 1/2 ure. Door Dr. J. H. Gunning Wz. Privaat-Dozent aan de Rijks-Universiteit te Utrecht. (Niet in den Handel) 37 Seiten.
- Pädagogische Pathologie door J. Klotsema. Delft. 3. Waltman jr. 1900.
- Tijdschrift voor Onderwijs en Handenarbeid, Orgaan der Vereniging voor Handenarbeid, onder redactie van Kl. de Vries Sz. Vierde Jaargang, No. 1. AE. E. Kluwer. — Devenier. 1899. 64 S.
- Stad Antwerpen. Paedologisch Jaarboek. Uitgegeven door het stedelijk Gemeenderbestuur onder redactie van Prof. Dr. M. C. Schuyten, bestuurder van den paedologischen schooldienst en van het stedelijk paedologisch laboratorium. I. jaargang. 1900. De Nederlandsche boekhandel. St. Jacobsmarkt, 50. Antwerpen. Friedrich Brandstetter, Stephansstraße 20. Leipzig.
- Von den sonst bei uns eingegangenen z. T. schon älteren litterarischen Erscheinungen nennen wir noch folgende, deren weitere Besprechung wir uns vorbehalten:
- Welche pädagogischen Mafsnahmen eignen sich für den Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche durch die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren? Von O. Hintz, Rektor in Berlin. Berlin C., Verlag von W. u. S. Loewenthal, 1898. 35 S.
- Über Schulhygiene in Ungarn. Von Dr. Heinrich Schuschny, Schularzt und Professor der Hygiene in Budapest. Leipzig, Verlag von Alfred Langkammer, 1892.
- Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter, von Friedr. Trappmann, Hauptlehrer in Langendreer und »Der Lehrer als Apostel der Mäßigkeit in Schule und Haus«, von Albert Gernhöfer, Lehrer em. in Insterburg, 4. Heft der Pädagogischen Abhandlungen, herausgegeben von W. Bartholomäus, Rektor, Hamm i. W., Bielefeld, Verlag von A. Helmichs Buchhandlung.
- Was können wir für den Unterricht und die Erziehung unserer schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder thun? Von Dr. S. Kalischer, Arzt für Nervenkrankheiten. Berlin, 1897. L. Öhmigke's Verlag. 30 Seiten. Preis 50 Pf.
- Über J. J. Rousseau's Jugend. Von Dr. med. et phil. P. J. Möbius in Leipzig. II. Heft der Beiträge zur Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung pädagogischer Zwecke. Herausgegeben von Koch, Trüper und Ufer. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne. 1899. 29 Seiten. Preis 60 Pf.
- Dr. J. Stimpfl, Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer. Sonderabdr. aus den Pädag. Bl. für Lehrerbildung. Gotha, Thienemann, 1900. 28 S. Preis 60 Pf.
- Prof. Dr. Th. Escherich, Studien über die Morbidität der Kinder in verschiedenen Altersklassen. Separatabdruck aus den Verh. d. XVI. Vers. d. Gesellsch. f. Kinderheilkunde.
- Dr. J. L. A. Koch, Die Vermehrung des Lebens. Ein Wort an die Eltern für die Kinder. Stuttgart 1901. Verlag D. Gundert. 80 S.
- Wegweiser zur Ausführung ärztlicher Kurvorschriften. Zugleich Verordnungsbuch für Ärzte. Von Dr. Franz Schönenberger, prakt. Arzt in Bremen. Verlag von Wilh. Möller, Berlin S., Prinzenstr. 95.
- Fr. Frenzel, Der erste Leseunterricht auf phonetischer Grundlage. Separatdruck aus der »Med.-pädagog. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilkunde. Preis 40 Pf.
- Pädagogisches Magazin, Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, herausgeg. von Friedrich Mann. Langensalza, Verlag von Herm. Beyer & Söhne. 89. Heft: Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistesthätigkeiten. 31 S. 90. Heft: Fick, Über den Schlaf. 54 S.

105. Heft: Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 16. S. 111. Heft: Lobsien, M., Die mechanische Lese-schwierigkeit der Schriftzeichen. 63 S. 127. Heft: Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 70 S. 133. Heft: Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 47 S. 136. Heft: Staude, P., Die einheitliche Gestaltung des kindlichen Gedankenkreises. 52 S. 150. Heft: Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 64 S.

Die Organisation der Volksschule in Mannheim betr. Bericht von Dr. Sickingen, Stadtschulrat.

Die Neuorganisation der Volksschule in Mannheim. Von Dr. med. Julius Moses in Mannheim. Sonderabdruck aus »Zeitschrift für Schulgesundheitspflege«. XII. Jahrgang. 1899. Verlag von Leopold Voss, Hamburg und Leipzig. 7 S.

Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim von Stadtschulrat Dr. Sickingen. Mannheim. Druck der Haas'schen Druckerei. 1899. 37 S. Folio.

Ein pädagogisches Gutachten Herbarts und der Mannheimer Schulorganisationsplan. Von Stadtschulrat Dr. Sickingen in Mannheim. Bühl (Baden), Druck der Aktiengesellschaft »Konkordia«. 1900. 24 S.

Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim. Eine Beleuchtung der von Herrn Stadtschulrat Dr. Sickingen unterbreiteten Schulorganisation und Vorschläge zur Umgestaltung des hiesigen Volksschulwesens von M. Rödel, Hauptlehrer. Mannheimer Vereins-Druckerei.

Jahresbericht über den Stand der dem Volksschulrektorat unterstellten städtischen Schulen in Mannheim im Schuljahre 1899/1900. Mannheim, Jean Gremm, 1900.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Der in diesen Schriften zum Austrag gekommene Streit um die zweck-

Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer. Herausgegeben von W. Schröter und Sanitätsrat Dr. med. H. A. Wildermuth. XVI. Jahrg. Heft 1—4.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie, herausgegeben von Ferdinand Kemsies. 2. Jahrgang 1900, 1. Heft.

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des deutschen Lehrervereins von Robert Rossmann. Berlin, Leipzig und Wien. Verlag von Julius Klinckhardt. IV. Jahrgang. 1900. Heft 1—4.

mäßigste Organisation großstädtischer Volksschulen hat sowohl seine pädagogisch-pathologische als seine pädagogisch-psychologische Seite, da Dr. Sickingen das Schulwesen nach der intellektuellen Begabung organisieren möchte. Die Hilfs-schulfrage kommt dabei z. B. unter einen neuen Gesichtspunkt.

Ich habe über diese Frage mein Urteil abgegeben in dem Artikel: »Eine Bankrotterklärung des Schulkasernentums«. (Ev. Schulbl. 1899 Nr. 11.) Da sowohl Herr Dr. Sickingen als auch sein Gegner Herr Rödel sich auf mein Urteil zustimmend berufen, so verzichte ich einstweilen an diesem Orte auf eine nähere Kritik vom psychopathologischen Standpunkte aus. U. a. sagt Herr Rödel (S. 18): »Trüper hat mit diesen (von R. angeführten) Worten in Schwarze getroffen. Wenn er auch darauf verzichtet, seine Finger auf die wunden Stellen der hiesigen Schule zu legen, so zeigt er doch auf das Hauptübel hin, an dem die meisten Schulen leiden: an der rechten (didaktischen) Grundlage nämlich. (Nicht zunächst an der rechten didaktischen, sondern an der schulisorganisatorischen. Vergl. u. a. Dörpfeld, Drei Grundgebirge, Ges. Schr. Bd. 8. Tr.) Einseitiges Betonen der Verstandsbildung unter Hintansetzung der erzieherischen Aufgabe der Schule einerseits (Intellektualismus), übermäßiges Streben nach Anhäufung eines recht großen Wissensstoffes andererseits (didaktischer Materialismus): das bezeichnet Trüper mit Recht als die Grundfehler, die dem Schulwesen unserer Tage anhaften.« Tr.

V. Jahrgang.  
1900.

Die Kinderfehler.

No. 6.  
Ausgegeben  
den 1. Dez. 1900.

# Zeitschrift für Kinderforschung

mit besonderer Berücksichtigung  
der pädagogischen Pathologie.

Herausgegeben von

Dr. med. **J. L. A. Koch**,  
Staatsirrenanstaltsdirektor a. D.  
in  
Cannstatt

**Chr. Ufer**,  
Rektor  
der Reichenbach-Schulen  
in Altonburg

Prof. Dr. theol. et phil. **Zimmer**,  
Direktor d. Ev. Diakonievereins  
in  
Zehlendorf bei Berlin

Jährlich 6 Hefte  
von je 3 Bogen.

und  
**J. Trüper**,

Preis des Jahrgangs  
4 M.

Direktor des Erziehungshauses auf der Sophienhöhe bei Jena.

---

*Die Abhandlungen dieser Zeitschrift verbleiben Eigentum der Verlagshandlung.*

---

## A. Abhandlungen.

### Beeinflussung des Seelenlebens durch Taubheit.

Von **Paul Riemann**, Taubstummenlehrer in Weissenfels.

Es giebt kaum eine Beeinflussung, welche stärker und folgenreicher wäre als die, welche wir in dem Mangel des Gehörs wahrnehmen. Die angeborene oder in der Kindheit entstandene Taubheit hat einen außerordentlichen Einfluß auf das ganze Sein des Menschen. Die äußere und innere Entwicklung des Taubstummen, sein physisches, intellektuelles, moralisches und religiöses Werden ist ebenso sehr von seinem Leiden bedingt, wie seine Stellung zur Mitwelt in Familie, Gemeinde, Staat und Kirche, überhaupt sein ganzes soziales Sein.

Die Seele des Kindes als treibende Kraft muß jeder Lehrer recht erkennen, hier muß er »Puls greifen« lernen. Für den Taubstummenlehrer ist das Studium der Psycho des Taubstummen von um so höherer Bedeutung, als in der Laienwelt über das Seelenleben der Taubstummen gar eigenartige Ansichten herrschen, wodurch den armen Taubstummen ihr Leben und Fortkommen nicht selten erschwert wird und der Segen der Heilpädagogik nicht im vollen Umfange zur Geltung kommt.

Möchten darum nachfolgende Ausführungen über »die Beeinflussung des Seelenlebens durch Taubheit« zum Verständnis der »Viersinnigen« beitragen.

## I.

Der Taubstumme besitzt mit Ausnahme des Gehörs alle Eigentümlichkeiten und Fähigkeiten der menschlichen Natur. Allein, da das Gehör der Sinn ist, durch welchen die Außenwelt in die unmittelbarste Verbindung mit dem Geiste tritt und der Mensch in der Sprache sich mit allem seinen Denken und Fühlen dem Menschen naht, so ist von vornherein klar, wieviel demjenigen Menschen fehlen muß, dem alle diese heilsamen Einflüsse an und für sich durch das mangelnde Gehör versagt bleiben. Dem taubstummen Kinde ist die Leitung abgeschnitten, durch welche die notwendigen bildenden Kräfte auf den Menscheng Geist wirken können, und es muß demgemäß bei weitem in seiner Entwicklung hinter dem vollsinnigen zurückbleiben. Das letztere lernt auf dem Schoße seiner Mutter und in der Kleinkinderstube mit dem wachsenden Sprachverständnis und Sprechvermögen ganz außerordentlich vielerlei, wovon dem Taubstummen niemals eine Erkenntnis aufgeht. Und mag immerhin das hörende Kind in seinen ersten Lebensjahren gar manche Worte nur gedächtnismäßig besitzen, es hat auch darin einen kostbaren Schatz, aus welchem ihm alle möglichen neuen Begriffe und Erkenntnisse kommen. Allerdings ist die Sprache nicht imstande, die Elemente aller Geistesentwicklung, die Empfindungen und Wahrnehmungen, zu erzeugen oder zu ersetzen; wer keine Anschauungen hat, für den ist sie ein bedeutungsloser Schall; sonst aber ist sie der vollkommenste Ausdruck aller Kombinationen von Empfindungen und Wahrnehmungen. SOLDAN sagt: »Die Sprache ist die Schatzkammer, in welcher alle Resultate des Lebens und des Nachdenkens zuletzt niedergelegt werden, und Sprachreichtum ist nicht bloß die klingende Münze, sondern auch das Erwerbs- und Betriebskapital des Gedankenreichtums.« Welch eine Fülle von Vorstellungen wird doch durch die Wortsprache schon in den ersten Jahren der Kindheit in dem Gedächtnisse aufgespeichert, die später reproduziert, erneuert und vervollkommenet werden. Es wird ja thatsächlich in den ersten Jahren der Spracherlernung mehr gesät als in dem ganzen übrigen Leben. Schon JACOTOT sagt in seiner Universalunterrichtsmethode: »Man kann nur über das nachdenken, was man mit dem Gedächtnisse behalten hat.« Ähnlich drückt sich HEGEL aus: »Eine Erkenntnis, sie sei welche sie wolle, auch die höchste, muß man, um sie zu besitzen, im Gedächtnisse haben, man

mag nun damit anfangen oder damit endigen. Wird damit angefangen, so hat man um so mehr Freiheit und Veranlassung, sie selbst zu denken.« Ebenso urteilt Professor ERDMANN: »Weil die Bestimmung des Kindes ist, nicht sowohl zu denken, als vielmehr Gedachtes sich anzueignen, so ist sein Gedächtnis stärker, als die anderen intellektuellen Kräfte.«

Unstreitig leistet ein glückliches Gedächtnis, angefüllt mit Schätzen des Wissens, der geistigen Bildung die wichtigsten Dienste. Aber berechtigt uns die Thatsache, daß alles dieses dem nicht unterrichteten Taubstummen fehlt und fehlen muß, schon zu einen solchen Urteile über denselben, wie es z. B. der Pariser Taubstummenlehrer AMBROISE SICARD abgiebt, wenn er behauptet: »Der Taubstumme ist ein nichts bedeutendes Wesen in der Gesellschaft, ein lebender Automat, eine Statue, an welcher man einen Sinn nach dem anderen erst wecken muß;« oder wie es CONDILLAC fällt, der dem noch ungebildeten Taubstummen sogar Gedächtnis, Urteilskraft und Gefühl abspricht? Auch KANT meint, daß Taubgeborene nie zu etwas mehreren, als einem Analogon der Vernunft gelangen könnten und ABBÉ DE L'ÉPÉE, der Begründer der ersten Taubstummenanstalt in Frankreich und geniale Erfinder der künstlichen Gebärdenzeichen, hielt seine Zöglinge nicht für fähig, in der Wortsprache zu denken und ihre Gedanken unmittelbar schriftlich auszudrücken. Auch ESCHKE, der Begründer des Berliner Königl. Taubstummeninstitutes, taxiert die geistigen Fähigkeiten der Gehörlosen sehr gering; er behauptet, daß die Taubstummen bloß mit dem Gedächtnisse denken und sich niemals zu allgemeinen Vorstellungen erheben können. »Es sollte mir nicht viel Mühe kosten«, äußert ESCHKE, »so wollte ich den Taubstummen den allgemeinen Menschenverstand abdisputieren.« Wie oft werden ihm auch noch in unseren Tagen Kindesliebe, Dankbarkeit gegen Eltern und Wohlthäter, Anhänglichkeit und Mitleid abgesprochen und ihm Eigennutz, Mißtrauen, Jähzorn, Rachsucht u. s. f. nachgeredet. Sicher sind solche Urteile unberechtigt und als Vorurteile über den Geisteszustand des Taubstummen zu bezeichnen, die weit über das Ziel hinausschießen und denen entschieden entgegengetreten werden muß.

Der Taubstumme, dem außer dem Gehör, vier gesunde Sinneswerkzeuge zuteil geworden sind, auf welche die Dinge außer ihm einwirken können und wirklich einwirken, macht Wahrnehmungen und hat Anschauungen wie der Hörende. Beide Bedingungen zu den Thätigkeiten der Seele, die wir Sinnesthätigkeiten nennen, gesunde Sinneswerkzeuge und Einwirkung der Dinge außer uns auf



die Sinne, sind auch bei ihm vorhanden. Nur darf hier eins nicht übersehen werden, daß nämlich alles, was durch die bloße Anschauung eines Gegenstandes oder einer Erscheinung im Innern des Menschen entsteht, nur ein Spiegelbild des Angeschauten ist, das alle Merkmale desselben, die wesentlichen und zufälligen, in treuem Widerscheine wieder enthält. Wird aber der Gegenstand benannt, so ist in dem Namen nur die Einheit derjenigen Merkmale eingeschlossen, die das Wesentliche des genannten Gegenstandes ausmachen, und alle zufälligen Merkmale desselben sind durch die Beneuung abgestreift. Wie verschieden kann z. B. ein Tisch aussehen nach Beschaffenheit seines Stoffes, seiner Größe, seiner Gestalt, seiner Bestandteile und seiner Bestimmung! Was da die Anschauung eines einzelnen Tisches im Innern des Anschauenden zunächst hervorrufen kann, ist nur eine spiegelbildartige Vorstellung des betreffenden Tisches. Dagegen sind in dem Worte »Tisch« alle die wechselnden Zufälligkeiten eines einzelnen Tisches abgestreift und nur das Notwendige von demselben, das den betreffenden Gegenstand zu einem Tische macht, ist in dem Worte Tisch ausgedrückt. Das Wort hat also das Wesentliche aus dem Zufälligen abstrahiert und aus der spiegelbildartigen Vorstellung heraus das Abstrahierte zu einem Begriffe gemacht und in sich fixiert, es ist also das Mittel der Abstraktion und der Fixierung der Begriffe gewesen. Gleichzeitig ist das Wort auch das Mittel, die Begriffe als unter bestimmten Gattungen stehend erkennen zu lassen und sie in die mannigfachsten Verbindungsbeziehungen untereinander zu stellen, also auch das Mittel zur Charakterisierung und Beziehungsfähigkeit der Begriffe. »Die Vorstellungen unserer Seele, also die Gedanken unseres Geistes sind es, welche durch die Sprache ins Äußere treten, wahrnehmbar werden. Der Mensch hat das Bürgerrecht in einer doppelten Welt. Mit der äußeren, sinnlichen Welt steht er in Berührung durch seine Sinne als empfangend und leidend, durch die Bewegung als thätig und wirkend. Aus dieser äußeren, sinnlichen Welt aber bildet er sich in seinem Inneren eine zweite Welt, die Welt des Geistes. In dieser geistigen Welt nun hat die Sprache ihre Stelle und ihren bestimmten Ort. Indem der Mensch einen Eindruck von außen empfängt, d. h. empfindet, verhält er sich zunächst bloß aufnehmend, leidend. Aber er ist zugleich immer thätig, er wirkt dagegen, um sich von diesem Leiden zu befreien, desselben und zugleich seiner selbst Herr zu werden. Der Mensch hat z. B. die Empfindung des Lichtes; der Gegenstand, welcher diese Empfindung hervorbringt, ein Licht, der Blitz, fällt in seinen Sinn, das Auge leitet die Empfindung

mittelst der Empfindungsnerve in das Gehirn, den Mittelpunkt des Nervensystemes. Dort entsteht nun ein Bild von dem Gegenstande, welcher vom Auge wahrgenommen wurde — das giebt die innere Anschauung oder Vorstellung: Licht. Nun giebt der Mensch kund, daß dies in ihm Vorgegangene sich ihm dargestellt hat, und indem er die Vorstellung ausdrückt, befreit er sich von dem Zustande des bloßen Betroffenseins, der Gebundenheit an die Seelenregung. Die ausgedrückte Vorstellung ist jetzt erst im vollen Sinne seine Vorstellung; er weiß jetzt sich als den, der diese Vorstellung in sich erzeugt und nach außen dargestellt hat.«<sup>1)</sup> Wo aber ein Mensch die Sprache nicht erlangen kann, da entbehrt er auch für immer des Mittels der Abstraktion, der Fixierung, Charakterisierung und Beziehung der Begriffe. Damit ist zwar noch nicht gesagt, daß um deswillen alle und jede geistige Entwicklung zurückbleiben müsse. Denn auch die Anschauung an und für sich wirkt auf den menschlichen Geist und erweckt in denselben Vorstellungen, in deren Festhaltung, Zurückrufung, Veränderung und Zusammensetzung derselbe seine Thätigkeit beurkunden, üben und weiterbilden kann. »Nicht die Sprache erzeugte den Verstand, sondern der Verstand ist es, welcher einst die Sprache erfand, und auch gegenwärtig bringt das neugeborene Menschenkind viel mehr Verstand als Sprachtalent mit auf die Welt. Nicht weil er sprechen gelernt hat, denkt der Mensch, sondern er lernt sprechen, weil er denkt. Aber die Wörter ermöglichen allein die Bildung und Klärung der höheren Begriffe. Sie begünstigen die Bildung neuer Vorstellungen, und ohne sie verharret der Verstand beim Menschen auf einer niederen Entwicklungsstufe, schon weil sie das zuverlässigste und feinste Mittel für die Äußerung von Vorstellungen sind. Werden Vorstellungen gar nicht oder unverständlich geäußert, so kann ihr Besitzer sie nicht verwenden, korrigieren und geltend machen. Nur diejenigen Vorstellungen haben überhaupt Wert, welche nach Mitteilung an andere bleiben.«<sup>2)</sup>

Nun bleibt ja auch eigentlich kein Mensch ganz ohne Sprache, denn auch der Taubstumme, der auf gewöhnlichem Wege die Wortsprache nicht erlangt, gelangt zu einer anderen; nämlich der Gebärdensprache, die seinem Bedürfnisse die Wortsprache ersetzen soll aber doch nie ganz ersetzen kann. Je besser es jedoch seine Umgebung versteht, ihn zur Bildung von Gebärdenzeichen zu veranlassen, desto intensiver wird sich sein Geist entfalten. Leider wird die Ge-

<sup>1)</sup> Prof. W. RÖSCH, Über das Wesen und die Geschichte der Sprache.

<sup>2)</sup> W. PREYER, Die Seele des Kindes.

bärdensprache in den Familien viel zu wenig kultiviert. Unwissenheit, Gleichgültigkeit und Zeitmangel sind die gewöhnlichen Ursachen dieser Erscheinung. Würde das taubstumme Kind im vorschulpflichtigen Alter durch seine Umgebung viel zum genauen Betrachten der Gegenstände, zum Beobachten verschiedener Vorgänge und Erscheinungen, sowie zur Bildung einer natürlichen, schlichten Gebärdensprache angeregt, so könnte es mit einer verhältnismäßig großen Zahl von Anschauungen, Begriffen und Begriffszeichen der Taubstummenanstalt übergeben werden. Allein in vielen Fällen übt die Familien-erziehung auf die geistige Entwicklung der armen Taubstummen eher einen hemmenden als einen fördernden Einfluss aus.<sup>1)</sup> Immerhin wird jeder einräumen müssen, daß die Gebärdensprache das Anormale der geistigen Thätigkeit des Taubstummen thatsächlich nicht aufhebt, weil ihr der wesentlichste Charakter und die edelste Kraft der Wortsprache fehlt; wenn auch nicht geleugnet werden soll, daß selbst ein so trauriger Ersatz der Wortsprache den nicht unterrichteten Taubstummen in den Stand setzt, vermittelt desselben bis zu einem gewissen Grade Begriffe, Urteile und Schlüsse zu bilden und sich somit als ein verständiges, denkendes Wesen zu erweisen.

»So lockt die Natur bei dem Taubstummen unvermerkt eine Sprache hervor, welche ihn in der Folge enger und enger an die Reihe denkender Menschen anschließt. Da nämlich die Zeichen, die er zum Behuf der Mitteilung seiner Angelegenheiten erfand und gebraucht, auch zum Denken geeignet sind, so kann der Taubstumme, welcher nicht minder Interesse an der Welt oder an seiner nächsten Umgebung findet, gleich anderen Menschen, Anschauungen (sinnliche Vorstellungen) sich bilden, sie ins Gedächtnis aufnehmen, sie sich selbstthätig vergegenwärtigen, mit einander verbinden, oder von einander trennen, und ein neues Urteil aus anderen Urteilen (Prämissen) herleiten. Aus der Sphäre, in welcher er aufgewachsen ist, schafft er sich einen kleinen Ideenvorrat; er macht Beobachtungen und folgert aus denselben Urteile nach Gefallen; er bildet sich Ansichten von der Welt, nach welchen er handelt und speichert alles, was er je gesehen hat, seine Erfahrungen und Beobachtungen in dem Magazine seines Gedächtnisses auf. So macht sich mancher ungebildete Taubstumme eine Idee von seinen Eltern und Geschwistern und schließt aus ihrem Benehmen was ihnen Freude, und was ihnen Kummer macht, um selbst sein eigenes Benehmen demgemäß einzurichten. Er schließt von sich selbst auf andere Menschen und schiebt ihren

<sup>1)</sup> GRIENSCHING, Bl. f. Taubst.-Bild., Jahrg. VIII, Nr. 1.

Handlungen oft eigennützigte Gesinnungen und Absichten unter; er legt einen sehr hohen Wert auf das Geld, und geht mit demselben sehr sorgfältig und oft kärglicher Weise um; er erinnert sich der Begebenheiten und Ereignisse, sowohl der erfreulichen als auch traurigen, und zwar in der Regel vollständiger und genauer, als ein hörendes Kind, und gedenkt der Personen, die ihm lieb und wert geworden, der Wohlthaten, die ihm erzeigt sind u. s. w. Mancher ohne Unterricht aufgewachsene Taubstumme hat schon im Mechanischen Bewunderungswürdiges zu Tage gefördert, wozu ohne Zweifel eine richtige, zusammenhängende Anschauungsfertigkeit, ein geübtes Kombinationsvermögen gehören.<sup>1)</sup> Wir müssen also zugeben, daß sich die Geistesthätigkeiten des nicht unterrichteten Taubstummen auf die genannte Weise allmählich bis zu einem gewissen Grade entwickeln können und diese Innenwelt im Taubstummen auch nicht verschlossen bleibt. Nach WILHELM VON HUMBOLDT ist »die Sprache die notwendige Vollendung unseres Denkens«. So auch beim Taubstummen; er ist eine leiblich-geistige Natur, und daher muß sich auch bei ihm mit der Entwicklung der Denkhätigkeit die Sprachbildung erzeugen. Will er uns sagen, daß er Brot wünscht, so zeigt er auf Brot und giebt durch Gesten nach seinem Munde zu erkennen, daß er Brot begehrt. Jedem Kinde, also auch dem Taubstummen, wird von dem Momente an die Sprache Bedürfnis, in welchem die früheren noch nicht bewußten Eindrücke der Außenwelt sich in ihm zu Wahrnehmungen und Vorstellungen zu gestalten beginnen. Der Sprachtrieb regt sich in dem Grade je mehr und mehr, als der Geist selbst sich entwickelt. Nun ist das Sprechen eine Bewegungsthätigkeit bestimmter Muskeln. Diese Muskeln finden aber häufig eine wesentliche Unterstützung durch Anwendung von Mimik und Gestikulation, und gerade in der Zeit des Sprechens ist die Anwendung von Mimik und Gestikulation von seiten der Mutter eine nicht zu unterschätzende Kraft. Wie leuchtet da das Auge des kleinen Kindes, wie belebt sich sein Gesicht, und Freude und Leben strahlt aus ihm hervor! »Die Kinder haben an den Bewegungen der Dinge ein besonderes Interesse. Die Bewegung ist die klarste und eindrucksvollste Kundgebung des Lebens.«<sup>2)</sup> »Alle vor unseren Augen sich vollziehenden Bewegungen geben Anlaß zur Entstehung eines in das Gebiet des vorstellenden Denkens hineingehörenden, zunächst unbewußt sich vollziehenden psychischen Aktes, einer Empfindung oder

<sup>1)</sup> KRUSE, Der Taubstumme in unkultiviertem Zustande. S. 41.

<sup>2)</sup> SULLY-STIMPL, Untersuchungen über die Kindheit.

Wahrnehmung der Bewegung.«<sup>1)</sup> »Was den Menschen zunächst zu einer Benennung aufforderte, war Bewegung oder Handlung seinesgleichen.«<sup>2)</sup> Wenn kleine Kinder von ein bis zwei Monaten die freundliche, scherzende oder drohende Anrede verstehen, so können es natürlich nicht die Worte sein, die sie verstehen, denn die Muttersprache ist ja für ein neugeborenes Kind so fremd, wie irgend eine Sprache sonst, sondern es ist vielmehr offenbar nur, weil die Mutter, indem sie zu ihm spricht, nicht nur Wörter ausspricht, vielmehr zugleich mit ihren Mienen, ihren Blicken spricht, und diese Sprache, nur sie allein, versteht der Säugling, versteht sie gleich gut, er mag nun die begleitenden Worte hören oder nicht. Im Blicke, in den Mienen und auch in den Bewegungen des Körpers liest der Säugling, wie das Gemüt sich regt und wo der Gedanke wohnt.<sup>3)</sup> Jede Mutter verliert viele tausend Worte, die sie ihrem Kinde zuspricht, zuflüstert, zusingt, ohne dafs dieses nur ein einziges davon hört, und viele tausend Worte sagen sie ihm, ehe es eines versteht.<sup>4)</sup> Auch das normale Kind zeigt trotz der mächtigen Einflüsse, welche es veranlassen, die von anderen gebrauchten artikulierten Laute als Zeichen sich anzuzeigen einen Keim unangeregter und ursprünglicher Zeichenbildung. Die frühesten solcher ungelernen Zeichen sind einfache Gebärdenbewegungen, z. B. das Ausstrecken der Arme, wenn das Kind von der Wärterin genommen zu werden wünscht. (SULLY-STIMPFL.) »Je niedriger die Bildungsstufe eines Menschen ist, desto regsamer ist sein Körper, desto stärker und häufiger die Reflex- und Assoziationsbewegungen; ungebildete Menschen verzerren das ganze Gesicht beim Schreiben; alle Südländer sprechen mit unausgesetzter Begleitung von Gestikulation.«<sup>5)</sup> Für das taubstumme Kind, bei welchem der Ton, der bei dem hörenden Kinde naturgemäfs das Übergewicht behält, seine Macht nicht zur Geltung bringen kann, sind die Bewegungen das allein maßgebende. Wie das Auge das Licht sucht, so sucht der erkennende Geist des Taubstummen für jeden Akt seiner Thätigkeit eine Bewegung, ein Zeichen, um es sozusagen zum Worte zu prägen und in ihm sich selbst zu sehen. Die Not drängt den Geist des Taubstummen zu diesen Zeichen, um wenigstens ein Mittel für die im Gehirn nach Ausdruck ringenden Gedanken zu ergreifen. Dennoch bleibt es klar, dafs die Produkte der Denkkraft des auf seine eigenen

<sup>1)</sup> DR. W. GUDE, Die Gesetze der Physiologie etc.

<sup>2)</sup> GEIGER, Ursprung der menschlichen Sprache und Vernunft.

<sup>3)</sup> Prof. DR. D. F. ESCHRECHT, Wie lernen die Kinder sprechen?

<sup>4)</sup> W. PREYER, Die Seele des Kindes.

<sup>5)</sup> LAZARUS, Das Leben der Seele. Geist und Sprache.

Wahrnehmungen, Erkenntnisse, Abstraktionen und Erfahrungen beschränkten Taubstummen sowohl in Ansehung der Quantität als Qualität nur geringe sind. Dazu kommt, daß diese Sprache des Taubstummen ja auch keine allgemein angewendete ist, er also in Beziehung auf den Ausdruck der Gedanken größtenteils auf sich und auf einen sehr engen Kreis in seiner Familie beschränkt ist. Er steht in geistiger Beziehung fast isoliert in der Welt, kann also mit anderen Menschen meist nur sehr wenig Verkehr haben, und ist daher des ersten und vorzüglichsten Antriebes zur Vervollkommnung, nämlich des Umganges mit seinesgleichen, beraubt.

Gerade die Gebärdensprache ist aber, wenn irgend etwas, geeignet, uns einigen Aufschluß über das geistige Leben des Taubstummen zu geben und einen klaren Begriff von demselben bei jedem Gehör- und Sprachlosen zu verschaffen. Sie ist nicht bloß das gewöhnliche Mittel seines Gedankenausdrucks, sondern auch der reine Ausdruck seines Gedankenspiels. Ihrem Wesen nach, welches in der sichtbaren, mimisch- und pantomimisch-plastischen Darstellung von Empfindungen und Anschauungen resp. Anschauungsvorstellungen, in der Weise, wie die Sache durch die sinnliche Wahrnehmung aufgefaßt worden ist und in der Seele festgehalten wird, besteht; umfaßt sie alle sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen der äußeren und inneren Welt — also das Gebiet der Anschauung — soweit sich dieselben durch Mienen, Bewegungen und Haltungen des Körpers und mit Hilfe anderer stellvertretender Gegenstände darstellen lassen. Nichtanschauliches im weiteren Sinne des Wortes und daher auch nicht plastisch-anschaulich Darstellbares läßt sich durch Gebärden nicht zum Ausdruck bringen.<sup>1)</sup> Alle Vorstellungen, welche über das Gebiet der sinnlichen Anschauungen hinausliegen und reiner Akt des Denkens sind, gehören also nicht in das Gebiet der natürlichen Gebärdensprache, werden darum auch nicht von dem nicht unterrichteten Taubstummen gebraucht.

Werfen wir nun einen Blick auf die Klarheit und Deutlichkeit der von dem nicht unterrichteten Taubstummen gebildeten Begriffe, Urteile und Schlüsse.

Eine begriffliche Vorstellung ist uns klar, wenn wir sie von verwandten Begriffen soweit unterscheiden können, daß eine Verwechslung nicht möglich, was der Fall, wenn wir uns bewußt sind, zu welcher Art oder Gattung von Gegenständen er gehört. Deutlich ist uns ein Begriff, wenn uns auch der Inhalt seiner Merkmale bewußt

<sup>1)</sup> RÖSSLER, Einige Fragen über die Gebärdensprache.

ist. Die von dem Taubstummen durch Zusammenstellung der Dinge aus der nächsten Umgebung selbst gebildeten Begriffe ermangeln aber dieser Klarheit, und die Vermischung des Begriffes mit verwandten Zuständen und Thätigkeiten ist so leicht und liegt so nahe, daß die Gebärdensprache immer dazwischen schwankt. Man erkennt z. B. nicht genau, ob der Taubstumme mit einem solchen Zeichen den Begriff Speise, oder die Handlung essen, den Begriff Kleidungsstück, oder die Handlung sich kleiden meint. Sind aber die Begriffe häufig unklar und undeutlich, so muß dasselbe auch bei den Urteilen und Schlüssen der Fall sein, da sich letztere auf die ersteren gründen.

Fassen wir zusammen, was aus der Gehörlosigkeit für den nicht unterrichteten Taubstummen in Bezug auf seinen Verstand folgt, und berücksichtigen wir gleichzeitig die Gebärdensprache, deren Eintreten bei dem Taubstummen ebenso sicher die positive Folge der Taubheit ist, als das Ausbleiben der Lautsprache bei ihm ihre notwendige negative, so sehen wir, daß die Entwicklung seiner intellektuellen Kräfte, wie die Zahl der Vorstellungen, die er durch eigene Wahrnehmungen gewinnt, nur eine beschränkte ist. Was seinem Gesichtskreise, seiner unmittelbaren Anschauung entzogen ist, bleibt ihm notwendig unbekannt. Der Blick seines Geistes reicht nicht weiter, als seine Augen, seine Hand und seine ganze Erfassung. Er ist mit seinem Geiste an die sinnlichen Erscheinungen gefesselt; gelangt somit nur zu einem elementaren Denken, das mit sinnlichen Wahrnehmungen beginnt, wodurch der Seele sinnliche Vorstellungen zugeführt werden. Aus diesen sinnlichen Vorstellungen vermag er freilich mittelst der Gebärdensprache, wenn auch oft nur unklare und beschränkte, so doch immerhin Begriffe, Urteile und Schlüsse zu bilden, gelangt somit auch zu dem begrifflichen, sinnlichen Denken des Verstandes, welches ihn zum Verständnis und zur Erkenntnis des Wesens der in seinem Gesichtskreise befindlichen sinnlichen Dinge führt; fern und fremd bleibt ihm aber das höhere, vernünftige Denken, das es nicht mehr mit bloß konkreten Vorstellungen zu thun hat, sondern sich erhebt zum Abstrakten, Idealen und Absoluten. Dabei wird man vergebens erwarten, daß diese Unglücklichen mit zunehmenden Jahren ihre Denkart ändern und ihre dürftigen Kenntnisse und Einsichten vermehren; nein, sie bleiben ohne Unterricht ihr ganzes Leben hindurch sich ziemlich gleich, sie bleiben immer Kinder am Verstande.

Tritt aber zu rechter Zeit (mit dem 7. bezw. 8. Lebensjahre; in günstigen Fällen auch wohl vom 6. Jahre an) ein geeigneter Unter-

richt ein, so kann auch der Taubstumme in ähnlicher Weise geistig ausgebildet werden wie der Vollsinnige. Dafs der Taubstumme in der Regel eine geringere Bildung erlangt als der Vollsinnige, ist nicht in erster Linie in dem Mafse seiner geistigen Fähigkeiten zu suchen, sondern hat seinen Grund hauptsächlich in den unzureichenden Veranstaltungen für seine geistige Erziehung, denn die Schwierigkeit, in seinen Geist einzudringen, die Langsamkeit und Unsicherheit der Verständigung, die sich hieraus ergebende geringere geistige Übung und die Unmöglichkeit des schnelleren Fortschreitens erfordern wesentlich andere Bildungsmittel als sie bei Vollsinnigen zur Anwendung kommen.<sup>1)</sup>

Der deutsche Taubstummenunterricht, welcher den Taubstummen in dem Mafse mit der Lautsprache auszustatten beabsichtigt, dafs er mündlich und schriftlich Mitgeteiltes verstehen und seine Gedanken in allgemein verständlicher Weise mündlich oder schriftlich ausdrücken kann, basiert auf Gefühls- und Gefühlssinn. Dafs der Gesichtssinn hier die erste und wichtigste Rolle spielt, liegt auf der Hand. Ist doch die sichtbare Seite der Lautsprache bei weitem hervorspringender und infolgedessen bedeutungsvoller für den Taubstummen, als die durch den Gefühlssinn zu vermittelnden Elemente derselben. Außerdem nimmt aber die Gesichtsempfindung unter den Elementen, aus denen sich unser psychisches Leben aufbaut, eine höchst bedeutende Stellung ein. Das Sehen trägt fast immer den Zug der Aktivität an sich. Ein Sinn, welcher diesen Zug der Aktivität an sich trägt, mufs aber notgedrungen eine wichtige Rolle im Unterrichte spielen, und so räumt denn schon BACO dem Gesichte quoad informationem die erste Stelle ein, und BENEKE spricht in seiner pragmatischen Psychologie den Urvermögen des Gesichtssinnes den höchsten Grad von Klarheit, Geistigkeit und Objektivität zu.<sup>2)</sup> Dazu kommt noch, dafs der Gesichtssinn der einzige höhere Sinn ist, welcher dem Taubstummen verbleibt, und welcher vermöge seiner Vollkommenheit ganz anders wirken kann und mufs, wie der den Übergang zu den niederen Sinnen bildende Gefühlssinn. Gesichts- und Gefühlssinn können sich aber wesentlich unterstützen. Tritt doch der Gefühlssinn, besonders die wichtigste unterrichtliche Seite desselben, der Tastsinn, in vielen Fällen berichtigend zum Gesichtssinne hinzu, so dafs beide aufs innigste zusammen wirken, oder er vertritt denselben, wie wir das bei den Blinden wahrnehmen. Für das Nahe-

<sup>1)</sup> WALTHER, Handbuch der Taubstummenbildung S. 91.

<sup>2)</sup> VON VOLKMANN, Lehrbuch der Psychologie.



stehen beider Sinne spricht auch der Sprachgebrauch, der fast alle Bezeichnungen der Vollkommenheit und Unvollkommenheit des Denkens und seiner Produkte diesen beiden Sinnen entlehnt hat.<sup>1)</sup> — Wie flüchtig sind aber doch die optischen Lautbilder und wie unsicher und mühsam das Absehen des Gesprochenen vom Munde. Die Artikulationsbewegungen sind ja an und für sich durch das Auge nicht mit derselben Schnelligkeit und Sicherheit aufzufassen, wie dies mit dem akustischen Lautbilde vermittelt des Ohres geschehen kann. Ferner sind die für das Auffassen des Gesprochenen durch das Auge notwendigen Vorbedingungen — als da sind: ein gutes Auge mit normaler Sehkraft beim Taubstummen, nicht zu weite Entfernung von dem Sprechenden, gute Beleuchtung seines (des Sprechenden) Mundes und deutliche Aussprache — nicht allezeit vorhanden und können auch nicht allezeit herbeigeschafft werden, selbst wenn man Grund hätte zu der Annahme, daß eine verständige und mit dem Wesen des Taubstummen auch nur einigermaßen vertraute Umgebung gerade diesen Erfordernissen eine erhöhte Aufmerksamkeit zuwenden wird.<sup>2)</sup> Wie mangelhaft ist bei aller sorgfältigen Übung das Muskelgefühl in den Sprechorganen, wie schwerverständlich oft der Taubstummen Rede und wie zeitraubend der schriftliche Verkehr! Zwar kann auch eine anscheinend schwerfällige Sprache durch Gewohnheit in Familien und Arbeitsstätten immer noch erträglich und verständlich sein und sie wird für Personen, die jahraus und jahrein mit dem Taubstummen verkehren, oft mit einer gewissen Leichtigkeit und Gewandtheit gebraucht werden; dennoch sind es nur kleine Kreise, welche dem Taubstummen dadurch erschlossen werden. Darum wird auch der gebildete Taubstumme stets mehr oder weniger isoliert in der Welt stehen. Er kann nicht ohne weiteres teilnehmen am geistbildenden Wechselgespräch und nicht immer ist seine Umgebung geneigt, ihm zuliebe sich irgend welche Unbequemlichkeiten aufzuerlegen. Tausenderlei bleibt ihm verborgen und das praktische Leben mit seinen feinnüancierten und verwickelten familiären, sozialen, religiösen und staatlichen Einrichtungen, für die das Leben, die Gesellschaft, wenn auch nicht die einzige, so doch die beste Schule unserer Einsicht ist, bleibt ihm vielfach unklar.<sup>3)</sup> Wie tief dringt der Gehörsinn in die inneren wechselvollen Zustände der Massen ein, die in der beredten Sprache der Töne und Klänge von Ereignissen erzählen, welche den

<sup>1)</sup> S. d. Verfassers Aufsatz: Der Gefühlssinn im Taubstummenunterrichte; Bl. f. Tbst.-Bld., Jhrg. VII.

<sup>2)</sup> КОРКА, Bl. f. Tbst.-Bld., Jhrg. I, S. 128.

<sup>3)</sup> ГРИЕНТШИЦ, Bl. f. Tbst.-Bld., Jhrg. VIII, Nr. 1.

anderen Sinnen unzugänglich, ein ewiges Geheimnis verschließen! Und endlich leiht der Gehörsinn den Gedanken die feste Form, in welcher sie Stein an Stein zum geistigen Aufbau sich fügen und der Geister verbindende Brücke bauen, und schlingt durch die Möglichkeit der Mitteilung verständiger Erfahrungen und gemüthlicher Erregungen das lebendigste Band der Einigung nicht um Zeitgenossen blofs, sondern durch die fortschreitende Entwicklung der Jahrtausende um alle Geschlechter der Menschheit.<sup>1)</sup> Es ist nicht zu bezweifeln, dafs, wie PREYER sagt, das Ohr in psycho-genetischer Beziehung dem Auge überlegen ist, und dafs nach dem ersten Lebensjahre die Erregungen der Gehörnerven viel mehr zur seelischen Entwicklung des Kindes beitragen als die der Gesichtsnerven. Ausserdem sind die meisten Taubstummen durch Krankheiten ertaubt, die schädigend auf das Gehirn und die Nerven eingewirkt haben und wird sich daher während ihrer Ausbildung die Verkümmernng des Zentralorgans häufig unangenehm nachtheilig bemerkbar machen. Hieraus erklärt sich auch der bedeutend nachtheilige Einflufs der Taubheit auf die Einbildungskraft, die doch die Bedingung alles geistigen Bildungsfortschrittes ist. Sie ist diejenige Geisteskraft, an welche sich jeder Unterricht wendet und von deren Mitwirkung jeder Unterrichtserfolg abhängt. Ganz abgesehen von dem Nichteinwirken der akustischen Gebilde — das Brausen des Windes, das Rauschen und Plätschern des Wassers, das Klappern der Mühle, das Wirbeln der Trommel, das Schmetternd der Trompete, das Flüstern der Baublätter, die Töne der Pfeife, der Glocke, der Geige, die tierische und menschliche Stimme, die doch alle einen Einflufs auf die Einbildungskraft üben, — sind die Seelenthätigkeiten des Taubstummen deshalb herabgedrückt, weil ihnen ein höherer Grad von Einbildungskraft und somit auch jede freiere Beweglichkeit der Vorstellungen mangelt. Selbst wenn der Taubstumme vieles und mancherlei gelernt hat, wird es ihm nicht selten schwer, das erworbene Wissen auch an neuen, veränderten Verhältnissen zu messen; er bleibt zu starr und buchstäblich an dem Gelernten kleben. Mit Vorsicht und Besonnenheit zu sprechen, kritisch zu lesen, ernstlich zu prüfen, fällt ihm gar oft schwer. Auch das Urtheil des gebildeten Taubstummen ist sehr oft unreif und schief, da er nur zu gerne am Einzelnen und Nebensächlichen und Oberflächlichen hängen bleibt und darüber das Allgemeine, Hauptsächliche und Wesentliche aufser acht läfst.

Es leuchtet aus dem Gesagten ein, dafs auch der unter-

<sup>1)</sup> DORNBLÜTH, Die Sinne des Menschen.

richtete Taubstumme quantitativ und qualitativ in seinem Denken zurückbleibt und sein Urteilen und Schließen einseitig, lückenvoll und unsicher ist. Es kann bei ihm von einer über die Mittelbildung der Vollsinnigen hinausreichenden Förderung nie und nimmer die Rede sein. (GRIENTSCHEG, a. a. O.)<sup>1)</sup>

## II.

Kein Gebrechen zieht den Geist also in so hohem Grade in Mitleidenschaft, wie die Taubheit, die die Geistesbildung auch dann noch bedeutend einschränkt und hemmt, wenn der Unterricht allen Anforderungen, die sich aus dem Übel ergeben, gewissenhaft Rechnung trägt. Aber es wird nicht bloß die intellektuelle Seite des Seelenlebens, sondern auch eben so sehr die Bildung des Gemütes und des Willens durch den Mangel des Gehörs beeinflusst.

Innigkeit der Rede, Wahrheit des Tones, Offenheit und Klarheit der Sprache sind die Hauptquelle der Gemütsbildung. Wo ihr Vermittler — das Ohr — fehlt, da ist das Gemüt beeinträchtigt.

»Gefühlsleben — welch ein Zauber schwebt über diesem Worte, das die ganze Seligkeit, aber auch alle Pein unseres Erdenlebens in sich faßt! Es ist eine eigene geheimnisvolle Welt und der Eingang zu ihr ist, wie der zum Hades der Alten dunkel.« Mit dieser Charakteristik leitet Dr. NAHLOWSKY seine Monographie über das Gefühlsleben der Seele ein. Ist das Gefühlsleben der Seele eine geheimnisvolle Welt, ist der Eingang zu dieser auch für den Hörenden dunkel und schwierig, so ist er bei dem Taubstummen noch weit schwerer gemacht, da für denselben der beste Schlüssel zu diesem Heiligtume, die Lautsprache nur als Bewegungssprache vorhanden ist, während doch allein der akustischen Seite der Lautsprache, wie überhaupt dem Tone das Erschließen des Gemütes innewohnt. Die Sprache der

<sup>1)</sup> Nach der Volkszählung vom Jahre 1880 fanden sich unter 40562 Taubstummen in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika 2112 schwachsinnige Taubstumme, und nach den neueren Erhebungen des Dr. WIXES (29. Jahresbericht der Anstalt in Jacksonville, JM. 1899) unter 33878 Taubstummen 2122 taubstumme Idioten und 268 taubstumme Wahnsinnige, 217 taubblinde Idioten und 30 taubblinde Wahnsinnige.

In den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika hat man für die höhere Bildung der Taubstummen viel gethan. Die genauen Erhebungen Dr. GORRONS ergaben aber, daß die paar hundert von 40000 Taubstummen, die über eine elementare Bildung hinaus gekommen sind, ohne Ausnahme Ertaubte sind, oder die durch den Unterricht sprechen gelernt haben. (A. R. of Illinois Inst., July 1898.)

Natur, die traute, süße Muttersprache und die tief zu Herzen sprechende Musik sind die drei gemütbildendsten Elemente. Man denke nur daran, wie sehr die Tonkunst und besonders der Gesang geeignet sind, das Mafs der geistigen und leiblichen Kräfte und mit denselben die Stimmung und Thätigkeit des Gemütes zu erhöhen und bei einer Erschlaffung zu stärken. Der freudige Gesang der griechischen Pöänen, bei Beginn der Schlacht gesungen, übte auf die Krieger eine wunderbare Wirkung aus; die Militärmusik belebt auf's neue die ermüdeten Soldaten, und »die Wacht am Rhein« galt im letzten Heldenkampfe gar eine ganze Armee. Die Melodie ergreift wie nichts anderes in der Welt unmittelbar das Gemüt und schafft je nach ihrer Art die tapfersten Helden oder bezähmt das wildeste Gemüt, welches letzteres uns das Harfenspiel Davids in der biblischen Geschichte und der Gesang Orpheus in der Mythologie lehren. Dem Taubstummen hat Gottes Weisheit das Ohr verschlossen, aber sein Auge ist geschärft und wird nicht leicht abgelenkt, so dafs wir durch dieses in seine Seele, in sein Gemüt einen Sonnenstrahl fallen lassen können.<sup>1)</sup> Auch in Bezug auf die Folgen, welche die Gehörlosigkeit für das Gemüt hat, müssen wir vor allen Dingen berücksichtigen, dafs wir mit der Anlage zu Gutem sowohl als auch Bösem von der Natur versehen sind. Durch die Aussenverhältnisse, unter denen wir leben, durch das Beispiel anderer, welches wir täglich sehen, durch die Erziehung und Belehrung endlich werden dann erst diese Anlagen entwickelt und in Tugenden oder Laster verwandelt. Da der Taubstumme auf das Gesicht beschränkt ist, so zieht ihn auch alles, was dem Auge angenehm ist, weit mehr als uns Hörende an. Daher ist er für Farbenglanz, für Ordnung, Regelmäßigkeit und Sinnlichkeit sehr eingenommen. Aus dieser Ursache entspringt aber auch als natürliche Folge Putzsucht und ein höherer Grad von Eitelkeit. Die Eindrücke, die durch sein Gesicht auf sein Herz wirken, sind ihrer Zahl und Intensivität nach viel geringer, als die, welche auf den Vollsinnigen durch das Gesicht und Gehör einwirken. Er entbehrt, wie schon gesagt, den gerade für das Gemüt so ungeheuer großen bildenden Einflufs der Lautsprache sowohl, als auch der Sprache der Natur und der Musik. Passend finden hier die Worte Klopstocks Anwendung: »Er vernimmt nicht den Stromfall, noch die geflügelte Wolke, die donnernd sich wälzt, dafs die Hütte bebt, noch das Waldgeräusch von Mailuft, die dich labt, noch das frohe Gesing am verholenen Nestbau, nicht den süfsen Reiz der Tonkunst.«

<sup>1)</sup> ROENTGEN, Bl. f. Tbst.-Bild., Jhrg. VIII, S. 275.

Nur schwach kommt die Umgebung dem unglücklichen Taubstummen zu Hilfe, nur Mitleid setzt sie ihm entgegen, nur wenige Bedürfnisse, die er als Mensch und Kind mit sich bringt, findet er befriedigt. Nimmermehr dringt der süße Ton der Liebe durchs Ohr in sein Herz, welcher so manche Kinder zum Frohgefühl ihres Daseins stimmt und Liebe und Zutrauen in ihre Herzen sät. Der Mutter zartes Liebkosen und Drücken an ihr Mutterherz, wenn das holde Kind weint und sich nach ihr sehnt; das Befriedigen seiner animalischen Bedürfnisse, seiner kindischen Gelüste und Wünsche — dies ist alles, dessen er sich in der ersten Kindheit zu erfreuen hat. (KRUSE.) Nicht lange, und der arme Taubstumme wird entweder verzärtelt oder vernachlässigt und verleugnet; er wird, wie leider fast alle Gebrechlichen, die Zielscheibe vieler Neckereien, aufregender Reizungen und hämischer Verspottungen. Was wunder, daß das Gemüt verbittert und bei längerer Dauer und regelmäßiger Wiederkehr solch beklagenswerter Ereignisse grundverdorben wird. Erbittert über die Schwierigkeiten und Hindernisse, welche man seinen fast tierischen Lebensgenüssen entgegenstellt und oft entgegenstellen muß, sieht er die Menschen gar leicht als Feinde und Störer seiner eigenen Wohlfahrt an, setzt denselben Argwohn und Verslossenheit entgegen und wird, wenn er sich vollends den Mißhandlungen oder dem Gespötte ausgesetzt sieht, der größte Menschenfeind; er wird mit der Zeit selbstüchtig, eigensinnig, starrsinnig und trotzig. (KRUSE.)

Das Gemüt besteht aber nicht nur in der Summe derjenigen Stimmungen, welche durch Leid entstanden sind, sondern in der innigen Vereinigung mit denjenigen, welche durch Freude entstehen. »So wie das weiße Licht entsteht, wenn man die Farben des Spektrums sammelt, so entsteht Gefühl überhaupt, wenn Lust und Unlust organisch sich verbinden, oder: es ist von Gefühl überhaupt die Rede, wenn Lust und Unlust gar nicht sich scheiden.«<sup>1)</sup> So bitter auch der Taubstumme gegen seine Mitmenschen immerhin gestimmt sein mag, so interessiert er sich im Grunde doch für sie. Er empfindet besonders gegen diejenigen, welche sich durch Gewandtheit des Körpers oder durch Talente oder durch strenge Sitten auszeichnen, besondere Gefühle der Achtung und Ehrfurcht und nimmt auch Anteil an ihrem Ergehen. Prediger z. B., welche ihm in der Kirche als die Hauptpersonen und Diener des höchsten Wesens erscheinen oder Lehrer, welche Macht und Gewalt über die jungen Seelen haben, finden in ihm nicht selten einen warmen Verehrer. Gemißhandelte

<sup>1)</sup> REICH, Beiträge zur Anthropologie und Psychologie.

rühren ihn aufs tiefste. In Tierheit versunkene Menschen verachtet er. Menschen, die eines Verbrechens halber in dem dunkeln Kerker sitzen müssen, sind gewöhnlich der Gegenstand seines Interesses. Verunglückte werden von ihm bedauert und beweint. Junge, zarte Kinder finden in ihm einen freundlichen Beschützer; die Eltern und Geschwister ein teilnehmendes Kind, einen liebevollen Bruder oder eine zärtliche Schwester. (KRUSE.) Aber wie weit stehen alle diese Eigenschaften bei dem nicht unterrichteten Taubstummen hinter denselben bei einem gebildeten Taubstummen zurück. Mit Recht bemerkt SCHÖTTE in seinem Lehrbuche der Taubstummenbildung in Bezug auf das Gemüt des noch ungebildeten Taubstummen: »Dem Gemüt fehlt gerade das, was die edelste Grundlage der Beschaffenheit desselben ist, nämlich die Liebe, die wahre Liebe gegen sich selbst, die sogar von eigenen Wünschen absteht, wenn in ihrer Befriedigung die Vernunft künftiges Verderben für Leib und Seele zeigt, und auch die Anstrengung nicht scheut, die zu einem künftigen bessern Ziele führen kann; die Liebe zu dem Nächsten, die der Rücksicht auf ihn die Rücksicht auf das eigene Ich unterordnet und die wahre Liebe zu Gott, die aus Dankbarkeit gegen ihn ihm auch gerne sein ganzes Sein, Wollen und Handeln weihet, und mit Christo, der im Fleisch erschienenen Liebe Gottes, sich im Glauben verbindet und für Leben und Sterben aus seiner Fülle Kraft und Leben schöpft.« Wie sollte auch diese wahre und edelste Grundlage des Gemütslebens schon in dem nicht unterrichteten Taubstummen entstehen?! Ihm dieselbe jedoch ganz abzusprechen, wäre gewiß zu weit gegangen. Zweifels- ohne sieht er die Menschen nicht geradezu als Brüder und Schwestern an, die er lieben und denen er Zutrauen beweisen soll; aber es erwächst ihm doch ein ähnliches Bewußtsein allen denjenigen gegenüber, die sich ihm auf eine liebevolle Weise nahen.

Ebenso darf ihm eine Art religiösen und sittlichen Gefühls nicht abgesprochen werden. ESCHKE sagt in seinen Beobachtungen über Taubstumme: »Der Taubstumme ohne Unterricht ist des moralischen Gefühls beraubt und das Naturgesetz ist für ihn so lange nicht vorhanden, als er nicht eine unserer Sprachen kennt, die Gebärdensprache vermag ihm nicht diesen Mangel zu ersetzen. Er ist unfähig, das Gute vom Bösen, das Recht vom Unrecht zu unterscheiden, und kann dazu erst durch die Erkenntnis Gottes gelangen.« An dieser Behauptung ist wohl nur so viel wahr, daß allerdings das Gefühl für Recht und Unrecht erst durch den Unterricht zum klaren Bewußtsein kommt, und der Wille durch die Erkenntnis Gottes das

ihn zum Guten leitende Prinzip erhält. Auch in der Brust des rohesten Taubstummen regen sich in irgend einem Grade die Gedanken, die einander verklagen oder entschuldigen ebenso gut, als in der eines Heiden und gelten darum auch von ihm die Worte des Apostels PAULUS: »Denn so die Heiden, die das Gesetz nicht haben, und doch von Natur thun des Gesetzes Werk, dieselben, dieweil sie das Gesetz nicht haben, sind sie ihnen selbst ein Gesetz; damit, dafs sie beweisen, des Gesetzes Werk sei beschrieben in ihren Herzen, sintemal ihr Gewissen sie bezeuget, dazu auch die Gedanken, die sich untereinander verklagen oder entschuldigen.« Dafs man nicht stehlen, des Nachbars Haus nicht anstecken, das Leben des Nächsten nicht gefährden darf, darüber empfängt der Taubstumme im konkreten Falle den notdürftigen Bescheid, und läfst er sich's beikommen selbst gegen diese einfachsten Forderungen gemeiner Sittlichkeit anzugehen, so liegt es schon im Interesse derer, die durch ihn zu leiden haben, die Belehrung in so praktischer und eindringlicher Weise zu erteilen, dafs ein Mißverständnis gar nicht möglich ist. Und einen Unterricht der Art erhält er glücklicherweise von klein auf. Schon da, wo er einem seiner Geschwister das Brot, einem Gespielen das Spielzeug nehmen will, wird er dafür auf die Finger geklopft. Dringt er später dem Nachbar in den Garten, um sich's da gut schmecken zu lassen, oder geht er der Mutter über die Börse oder macht er sonst irgend welchen Unfug, so wird die Strafe strenger, man läfst ihn die Rute schmecken und zeigt drohend nach oben zu Einem, der so etwas sieht und straft. Sieht er einen Dieb gefänglich abführen, so erhält er auf seinen neugierigen Blick den Bescheid: Der hat gestohlen, wie du dem Nachbar die Äpfel aus dem Garten oder der Mutter das Geld aus der Börse. Erfolgt dabei noch ein Zeichen des Mißfallens und des drohenden und zugleich mahnenden Hinweises auf den im Himmel, zu dem man die gefalteten Hände emporhebt, so ist so viel geschehen, dafs auch der roheste Taubstumme den Gedanken einläßt: der dort oben ist, sieht auf dich. Aber auch aus dem christlichen Gottesdienste, aus dem nach oben gerichteten Blick des am Altar oder am Grabe betenden Pastors und dergleichen mehr entnimmt er wenigstens so viel, dafs über den Menschen Einer waltet, zu dem es not ist, die Hände auszustrecken, der zu fürchten ist.

Also das Gemüt, die leichte Erregbarkeit innerer Stimmungen, nicht blofs freundlicher, wohlwollender, sondern auch düsterer und peinlicher Stimmungen, zeigt uns den nicht unterrichteten Taubstummen ebenfalls auf der Stufe der Kindheit. Seine Empfindungen gelangen nicht zu der Festigkeit, die den vielspurigen Gebilden eigen ist und

es ist kein Wunder, daß wir ihn jetzt heiter und im nächsten Augenblicke verstimmt sehen. Feste vielspurige Gebilde hat er nur wenig, und so lange sich daher die beweglichen Elemente in solchen unfesten Regionen umtreiben, ist der plötzliche Wechsel der Stimmungen etwas ganz Natürliches. Da er auch aller Eindrücke, welche durch das Gehör vermittelt werden, verlustig geht, so ist es ferner kein Wunder, daß wir bei ihm die Gefühle des Angenehmen, Erhabenen und Schönen in nur geringem Grade, ja, oft fast gar nicht bemerken. Nur ein Sinn bleibt ihm zur Vermittelung dieser Gefühle, nämlich das Gesicht. Denn im Geruchs-, Vital- und Muskelsysteme ist der Mensch zur Bildung schöner und erhabener Gefühle unfähig, da in den niederen Vermögenssystemen die Eindrücke aus Mangel an Kräftigkeit nur flüchtig angeeignet werden und dieselben bald wieder verloren gehen.

Aus dem bisher Gesagten geht klar hervor, daß es ganz falsch ist, dem nicht unterrichteten Taubstummen gänzlichen Mangel an Gemüt beizumessen. Noch energischer muß dies aber für den unterrichteten Taubstummen zurückgewiesen werden, der leider nach dieser Seite hin oft mit ersterem auf eine Stufe gestellt wird. Zwar kann ein organisches Übel und Gebrechen leicht eine verkehrte Gemütsstimmung zur Folge haben, wenn auch nicht unmittelbar, so doch durch andere Einwirkungen, die ihren Grund darin haben. Sind aber bei Erziehung und Unterricht die rechten Mittel in Anwendung gebracht, so werden für den unterrichteten Taubstummen der Frühling, die milde Maienluft, die Blütenpracht, das Veilchen unter der Hecke und das Maiglöckchen im Walde, das Eichhörnchen auf dem Baume, das Gewitter, der schöne farbige Regenbogen, das wogende Ährenfeld, die auf- und untergehende Sonne, der fruchtbeladene Baum, das gilbende Laub, die ersten Schneeflocken, die glitzernde Eisdecke, der Schneemann, das Flockengewirbel etc. eine Sprache sprechen, deren Töne er nie vergißt und die eine nachhaltige Wirkung auf sein Gemüt ausübt. (ROENTGEN, Bl. f. Taubst.-Bild., Jahrg. VIII.) Dazu gesellen sich die an gemütbildenden Elementen überaus reichen Erzählungen aus der profanen und heiligen Geschichte. Aus ihnen entnimmt auch der Taubstumme reiche Schätze für sein Gemütsleben und konstruiert sich daraus Beispiele, die ihm für seine ästhetischen, moralischen und religiösen Gefühle untrügbare Stützen gewähren und sein Wahrheits- und Rechtsgefühl vorteilhaft beeinflussen. Ihm aber Mitleid und tiefere religiöse Gefühle abzusprechen, wie das so oft geschieht, ist kaum zu verstehen und widerspricht meinen gemachten Erfahrungen vollständig. Daß der



Taubstumme nach dieser Seite hin oft ganz falsch beurteilt wird, dafür nur zwei Beispiele.

Eine 20jährige Taubstumme, welche ihrem ehemaligen Direktor auch nach ihrer Schulentlassung volle Achtung und Dankbarkeit bewahrt hatte, — man kann dies leider nicht von dem größten Prozentsatze der unterrichteten Taubstummen ihren früheren Lehrern gegenüber behaupten — wurde, als sie denselben nach längerem Nichtsehen und zweijährigem vorausgegangenem Leiden immer noch sehr elend und krank fand, so vom Mitleid hingerissen, dafs ihrem Thränenstrome nur Einhalt geboten werden konnte durch längeres Zureden mit der Mahnung: weine nicht mehr; wir dürfen nicht wider Gottes Willen murren; wenn es sein Wille ist, so wird er mir helfen und mein Leiden von mir nehmen. Und das war nicht etwa eine oberflächliche Rührung, sondern ein tief gegründetes Mitgefühl, das seine Reinheit in späteren Briefen und Erkundigungen aufs beste bewiesen hat. — Ein Taubstummer hatte mit einem Hörenden innige Freundschaft geschlossen. Da kamen sie einmal bei ihren Zusammenkünften auf Gott und den Glauben an Gott zu sprechen. Mit Entsetzen vernahm der Taubstumme aus dem Munde des Hörenden Lästerungen und Verspottungen Gottes und unter diesem Eindrucke erklärte er ihm rundweg: Wenn du nicht an Gott glaubst und ihn auch noch beschimpfst, so bist du mein Freund nicht mehr. Hast du den Glauben an Gott wiedergefunden, so kannst du auch mein Freund wieder sein. Und der Taubstumme hat Wort gehalten. Er hat keine Gemeinschaft mehr mit diesem Gotteslästerer gepflegt.

Diese Beispiele stehen keineswegs vereinzelt da. Ich könnte mit verschiedenen anderen aufwarten und bin fest davon überzeugt, dafs es jedem erfahrenen Taubstummenlehrer so geht. Wahrlich Grund genug, um die Hand zur Beseitigung falscher Urtheile über den Geisteszustand des Taubstummen zu bieten und aus dem engen Rahmen des Fachkreises herauszutreten. Dabei liegt es durchaus nicht in meiner Absicht, vorhandene Mängel in der Gemütsbildung auch des unterrichteten Taubstummen zu verdecken. Damit wäre ihm und der Sache schlecht gedient. Thatsache ist es aber, dafs der Taubstumme an seinen einmal erworbenen religiösen Anschauungen intensiver festhält.

Trotzdem findet man bei ihm vielfach Neigung zu Tierquälereien und Grausamkeiten. Und das hat seinen guten Grund. Beim Schlachten des Schweines stört ihn das durchdringende Schreien des blutenden Tieres nicht; das Heulen des Hundes, dessen Schwanz er einklemmt, berührt ihn nicht. Wenn ein Mitschüler eine körper-

liche Züchtigung erhält, so kann er ruhig zählen, wieviel Schläge appliziert werden, ohne daß ihm die Schmerzen des Genossen besonders nahe gehen.<sup>1)</sup> Ferner sind ihm Leichtgläubigkeit, Lügenhaftigkeit, Sinnlichkeit und ein hoher Grad von Selbstgefühl und Selbstliebe eigen. Doch sind alle diese Schwächen und Auswüchse des Gemütes mehr oder weniger indirekte Folgen der Taubheit. Das Gemüt hat seinen Ursprung im niederen Strebevermögen bzw. im Gefühle. Dieses aber hat seinen Sitz in den Ganglien, und somit ist auch die Gemütsanlage auf diese zurückzuführen. Erst der höhere, von der höheren Erkenntnis geleitete Wille vermag das Gemüt von diesem rein körperlichen Einfluß zu befreien und es dem geistig-körperlichen zu unterwerfen. (ROENTGEN, Bl. f. Taubst.-Bild., Jahrg. VIII, S. 265.) Wie wir aber gesehen, bleibt die Erkenntnis, die Verstandesbildung des Taubstummen auch bei regelrechtem Unterrichte hinter der des Vollsinnigen bedeutend zurück und daraus dürfen wir schließen, daß in demselben Grade seine Willensbildung leidet; denn »der Sitz des Willens muß im Wissen gesucht werden«, sagt HERBART.

Immerhin läßt sich auch bei Taubstummen durch entsprechende pädagogische Einflußnahme, hinreichende Veranlagung natürlich vorausgesetzt, jener Grad der Gemütsbildung ermöglichen, der unsere armen Verlassenen mit Gott, sich und der Welt in edle, gemütvolle, harmonische Verbindung zu setzen geeignet ist. (GRIENTSCHING, a. a. O.)

### III.

Wie der Verstand und das Gemüt, so ist auch der Wille erst das Resultat der Entwicklung, welche gleichfalls durch die Gehörlosigkeit bedeutend beeinflusst wird. Um das zu erkennen, wollen wir uns zunächst über den psychologischen Begriff des Willens klar werden.

Christus spricht in der Bergpredigt: »Ein guter Mensch bringt Gutes hervor aus dem guten Schatz seines Herzens; ein böser Mensch bringt Böses hervor aus dem bösen Schatz seines Herzens.« Nach diesen Worten gehen alle Handlungen aus uns, aus der wollenen Seele hervor. Wie aber Fühlen und Erkennen aufs innigste verbunden sind, so beruht auch das Wollen zunächst auf dem Vorstellen, also auf dem Erkennen, ist aber gleichzeitig auch mit dem Gefühl innig verbunden. Auch das gewöhnliche Denken ist sich des innigen

<sup>1)</sup> WALTHER, Handbuch der Taubstummenbildung.

Zusammenhanges von Erkennen und Wollen wohl bewußt. Von einem Menschen, der heute dies, morgen etwas ganz anderes will, sagt man, daß er nicht wisse, was er wolle. Wer aber nicht weiß, was er will, der will überhaupt nichts, oder doch nichts Rechtes und Bestimmtes; denn der Wille findet nur im Wissen seine Richtung und Leitung. »Die Erkenntnis dient dem Willen«, sagt MELANCHTHON. Wie auch das Fühlen mit dem Willen verbunden, läßt sich leicht erkennen. Wird wohl jemand begehren, wovon er im voraus weiß, daß der Besitz ihm Leid bereiten wird? oder verabscheuen, wovon er weiß, daß der Besitz ihm angenehm ist? Bei Kindern und Ungebildeten wirkt das Gefühl oft allein entscheidend auf den Willen. Das unverständige Kind sträubt sich mit aller Macht, Arznei zu nehmen, weil sie ihm bitter schmeckt. Wenn also Gefühle auf den Menschen wirken, so sind es auch hier immer wieder die Vorstellungen, die einen Willenstrieb erregen. Wie man aber sinnliche und höhere, abstrakte, ideale Vorstellungen von niederen und höheren Gefühlen unterscheidet, ebenso unterscheidet die Lehre vom Willen niedere und höhere Willenstribe. Zu den niederen Willenstrieben gehören ohne Zweifel alle, welche in der sinnlichen Natur ihren Grund haben.

Die Mittel, welche der Willensbildung zu Gebote stehen, sind theils indirekte, theils direkte. Es sind Vorbild, Gewöhnung, Verhütung, Unterricht, Belohnung und Bestrafung. Ihre Anwendung ist im einzelnen gegenüber dem Hörenden da und dort eine andere. In seinen Handlungen läßt sich der Taubstumme fast nur durch das Vorbild anderer bestimmen, sein Nachahmungstrieb ist weit ausgebildeter als der des Hörenden; von höchster Bedeutung muß es darum für den Taubstummen sein, nur Nachahmungswürdiges in seiner Umgebung zu finden. Oft genug sind es aber die besonderen Verhältnisse, in welchen der Taubstumme heranwächst, die seine schlimmen Eigenschaften in einem hohen Grad steigern. Es sei hier nur das Mitleid der Eltern genannt. Falsch angewendetes Mitleid raubt vielen Eltern gar zu häufig die Energie, den bösen Willen ihrer unglücklichen Kinder zu brechen und zu lenken. Was bei anderen Kindern gilt, gilt bei Taubstummen in ganz besonderem Maße, was in den ersten Lebensjahren in der Erziehung versäumt ist, ist schwer, ja meistens nie wieder gut zu machen. Es darf nicht geglaubt werden, daß den Augen des Taubstummen die Beschaffenheit des sittlichen Verhaltens seiner Umgebung ganz entgehe. Er sieht von demselben oft mehr und durchschaut es oft sicherer, als man es ihm zutrauen möchte; und warum sollte er dann aus dem, was er gesehen und beobachtet hat, nicht

auch eine Regel für sein eigenes Verhalten abstrahieren? Hat er doch kein anderes äußerliches Sittengesetz erkannt, das sein Handeln zu regeln suchte. Ist es da zu verwundern, wenn aus einer unordentlichen, sittenlosen und schlechten Umgebung heraus ein Taubstummer hervorgeht, der ebenfalls unordentlich, schlecht und sittenlos ist und sich dessen weder bewußt ist noch schämt? Es wäre vielmehr höchst merkwürdig, wenn er selbst anders geworden wäre als solche Umgebung. Es ist daher für jeden Taubstummen ein Glück, wenn er in seiner Umgebung, besonders in den Personen, deren Willen und Wünschen er sich vor anderen gerne hingiebt, in Vater, Mutter, Geschwistern, Verwandten u. s. f. edle maßgebende Vorbilder für sein eigenes Verhalten findet.

Ein weiteres Mittel, indirekt auf den Willen des Kindes einzuwirken, ist die Gewöhnung. Es wäre schlimm, wenn das Kind stets nur handeln würde, weil ihm ein Gesetz, eine Ermahnung oder Strafe vorschweben; wichtig ist es, es dahin zu bringen, daß ihm gewisse Tugenden zur zweiten Natur werden, daß es sich daran gewöhnt. Die Gewöhnung ist ein Hineinstellen in eine Bahn, ein Fortführen in einer Richtung, in der das Kind zunächst unbewußt sich weiter bewegt, die es aber dann beim allmählichen Erwachen seines Willens beibehält. Gewöhnung ist die Amme der Menschheit und insbesondere der Taubstummen. Dieselbe muß sich bei dem nicht unterrichteten Taubstummen zunächst auf Regelmäßigkeit im Essen und Trinken erstrecken. Es ist überaus verderblich, wenn im elterlichen Hause jedes Gelüste zu jeder Zeit befriedigt wird und man der so vielen Taubstummen anhaftenden Neigung, beträchtliche Portionen zu sich zu nehmen, nicht beizeit entgegentritt. Dieselben gewöhnen sich dann an Vielesserei, ihr Magen wird immer weiter und ihre Bedürfnisse steigern sich unverhältnismäßig. Die Gewöhnung muß sich ferner auf die Bescheidenheit beziehen. Der Taubstumme ist geneigt, sei es infolge der Behandlung im Elternhause, sei es infolge der Aufmerksamkeit und des Mitleids, das ihm von anderen dargebracht wird, sich selbst als wichtige Persönlichkeit zu betrachten und zu fühlen. Falsche Mitleidsbezeugungen sind ihm daher zum größten Schaden. Er gewöhnt sich nach und nach daran, der Benützungswürdige und vom Mitleid anderer Getragene zu sein, worunter seine künftige Selbständigkeit nur leiden kann; wenn auch nicht geleugnet werden kann, daß er, wie jeder andere Gebrechliche, auf wahres, rechtes Mitleid Anspruch machen darf. Ebenso muß der Taubstumme an Ordnungsliebe, Reinlichkeit und Arbeitsamkeit gewöhnt werden. »Wenn Kinder überall, wo sie sich befinden, Ordnung

und Reinlichkeit, Einfach und Sittenreinheit gewahr werden, so entsteht Sittlichkeit und Rechtlichkeit gleichsam wie von selbst.«

Gleichfalls indirekt wirkt die Verhütung auf den Willen. Die Verhütung geschieht, indem man dem Taubstummen die Anschauungen entzieht, die sein Gemüt verderben, oder ihn auf der Bahn des Schlechten weiterführen und bestärken können; ferner indem man seinen Sinn und Geist durch geeignete Mittel in wohlthätiger Weise in Anspruch nimmt und ihm dadurch weder Zeit noch Gelegenheit zu Ausbrüchen seiner Animalität läßt, von welcher SAILER sagt: »Wird das Animalische im Menschenkinde nicht in Zucht genommen, so wird ein wildes Tier daraus;« besonders aber, indem man ihn vor böser Gesellschaft hütet. Verhüten ist besser als rügen und strafen. Freilich kann man auch im redlichen Streben, das Böse zu verhüten zu weit gehen, was sich meist in einer peinlichen Aufsicht ausprägt. Hier ist HERBARTS Warnung nicht zu übersehen: »Je gewissenhafter die Aufsicht geführt wird, desto mehr wächst das Bedürfnis nach derselben, so daß zuletzt jeder Moment der Unterlassung gefährlich wird.« Immerhin bleibt das, was auf diese Weise erreicht wird, ein Minimum und erst der wirklich planmäßige Unterricht muß an dem Taubstummen auch in der Willensbildung das Meiste thun. Erst wenn man den nicht rite unterrichteten Taubstummen mit dem ordnungsmäßig unterrichteten in diesem Punkte vergleicht, sieht man recht, was aus der Gehörlosigkeit für den ersteren in Bezug auf seinen Willen resultiert.

Endlich wirken Belohnung und Bestrafung direkt erzieherlich auf den Willen ein. Es muß selbstverständlich zugestanden werden, daß dieselben auch bei der Erziehung des Taubstummen im elterlichen Hause ganz unwillkürlich zur Anwendung kommen, da ja auch der Taubstumme ohne Unterricht in gewisser Beziehung für sein Thun und Handeln verantwortlich und je nach dem zu belohnen oder zu bestrafen ist. Aber welcher Unterschied auch hier wieder in der Anwendung und dem methodischen Auskaufen dieser Mittel beim Unterrichte und sonst! Daher kommt es, daß der nicht unterrichtete Taubstumme, der wie ja schon in den Worten »nicht unterrichtet« liegt, des besten Mittels der Willensbildung, des Unterrichtes, welcher gleichsam alle übrigen Mittel der Willensbildung wieder in sich begreift, verlustig geht, auch in Bezug auf seinen Willen auf der niedrigsten Stufe des Willenslebens stehen bleibt. Er vermag die Stufe der mittelbaren Willensbildung durch Gewöhnung nicht zu überschreiten. Zu dem vernünftigen Wollen, der höchsten Stufe des Willenslebens, welches auch das sittliche Willensleben genannt wird

und sein letztes Ziel in der Einheit unseres persönlichen Willens mit dem göttlichen hat, gelangt er ebenso wenig, als zu einem vernünftigen Denken. Im sittlichen Willen liegt aber des Menschen wahrer Wert. Um so mehr ist der Mangel zu beklagen, den hier die Gehörlosigkeit bei dem ohne Unterricht aufwachsenden Taubstummen wirkt. Man wende nicht ein, dafs das Leben an und für sich auch bei ihm allmählich eine wirkliche Charakterbildung zeitigen müsse. Wie wenig dies der Fall ist, sieht jeder ein, der bedenkt, welche Stellung der Taubstumme ohne Unterricht im Leben einnimmt. Er lebt zwar unter Menschen und auch mit Menschen; aber mitten unter seinen Brüdern ist er zur Einsamkeit verurteilt, ist er fast alles geistigen Verkehrs mit anderen beraubt, unfähig zum geselligen Umgange und zum Genusse der geselligen Freuden. So bleibt er infolge seiner Gehörlosigkeit auf der niedrigsten Stufe des Willenslebens stehen. Sein Leben bleibt äußerlich und augenfällig; Vernunft, dieses erhabene Vorrecht der Menschheit, ist kaum erkennbar.

Ganz anders gestaltet sich dagegen der Wille des unterrichteten Taubstummen. Der Unterricht ist und bleibt nun einmal das wichtigste Mittel der Willensbildung; denn alle Übungen des Lernens sind immer zugleich Übungen des Willens. Es kommt auch nicht ein Erkenntnisakt zu stande, wobei nicht der Wille mitwirkte und je geistiger die Erkenntnisakte werden, desto geistiger ist auch das mit denselben verbundene Wollen. Das zweite Hauptmittel der Willensbildung beim Unterrichte im weiteren Sinne liegt in der Schulzucht. Die Schule ist ein organisch geordnetes Gemeinleben. Der Wille des Lehrers ist das Gesetz der Schule, den die Kinder zu beachten haben. Nichts wird während der täglichen Schulzeiten in das bloße Belieben der Kinder gestellt, oder ihren Launen überlassen; vielmehr muß sich der kindliche Wille gewöhnen, sich in den gesetzlichen Schranken zu bewegen, die des Lehrers Wille stetig vorzeichnet. Hier befindet sich das Kind in einer fortgesetzten Übung der Selbstverleugnung und der Unterordnung unter einen höheren Willen. Außerdem hat es in seinem Verhalten auch vielfältig auf seine Mitschüler Rücksicht zu nehmen; was einen nicht minder heilsamen Einfluß ausübt.

Weich und biegsam ist der Wille des Kindes, wenn es der Schule überwiesen wird. Es ist nun Aufgabe der Schulerziehung, denselben noch recht lange so zu erhalten und den Samen der Tugend und Religiosität hineinzupflanzen und den Zögling zu wappnen gegen das ankämpfende Böse. Die Schule muß hier den kleinen Geist an Ordnung zu gewöhnen suchen, muß ihn veranlassen, das Unbeständige, Bewegliche und Ruhelose abzulegen, den Schmetterling auszuziehen.

Dieser, der vorher sein Auge bald hier bald da hatte, von einem Spielzeug zum anderen lief, lernt nun sein Auge, seinen Geist auf einen bestimmten Gegenstand richten, lernt Denken und Aufmerken. Natürlich muß sich der Lehrer dabei stets der schwachen Kraft seines kleinen Zöglings bewußt sein und rechtzeitig Erholung und Bewegung gewähren. Erst langsam wird der Wille stark, erst allmählich wächst die Kraft.

Mit diesen Gewohnheiten, die der Zögling annimmt, tritt er in das Gesetz hinein. Diesem Gesetze muß er sich unterwerfen, muß neben den Freuden der Gemeinschaft auch das gegenseitige Dulden und Tragen lernen; muß sich fügen in die Schulordnungen und Vorschriften. Hier hängt das rechte Gedeihen der Arbeit zum großen Teil auch wieder ab von der rechten Erkenntnis und Weise des Lehrers, wie er den Geist des Einzelnen nach seiner Individualität erfafst und behandelt, wie er energisch ist und niemals wankt in seinem Befehl, wie er dann aber auch den rechten Geist der Weisheit, Gerechtigkeit und Mäßigkeit walten läßt und sich der guten pädagogischen Zuchtmittel bedient. Zwar muß der Lehrer mit den Aposteln sagen: Gold und Silber habe ich nicht. Wie gering ist doch der Lohn und muß er sein: ein wohlwollender Blick, ein freundliches Antlitz, ein sanftes Neigen des Kopfes, ein kurzes Wort des Einverständnisses, der Ermunterung oder des Lobes; und doch wie glücklich macht dies ein Kinderherz! Auf diese Weise wird der Zögling nach und nach dahin geführt, daß er den Lohn für eine gute Handlung im eigenen Herzen suchen und finden lernt. Aber das strenge Gesetz der Zucht erheischt auch die Strafe. Der meist willige Geist wird zuweilen vom schwachen Fleisch überwunden, und dann ist ja auch das Dichten und Trachten des Menschenherzens böse von Jugend auf. Wohl dem Lehrer, der den Willen seiner Schüler so lenkte, daß er das Böse, das sich im Kampfe gegen den willigen Geist befindet, sei es als Unaufmerksamkeit, oder als Schwatzhaftigkeit, oder als Trägheit und Träumerei, oder als Unwahrhaftigkeit, daß er diese Übel nur zu bekämpfen braucht mit einem Blicke des Mißfallens, einem ernsten Antlitz, einer Bewegung der Unzufriedenheit oder einem kurzen Wort des Tadels. Wie vorteilhaft wirken ferner Belehrung, Warnung und Verzeihung auf den Willen ein. Nur selten lasse der Lehrer härtere Strafen, Strafen an Ehre und Freiheit und körperliche Züchtigung eintreten. Denn so empfindlich der Geist des Kindes auch ist, er stumpft durch das »Zu oft« doch ab und der Erzieher hat das Pulver verschossen. »Zu weit getrieben, verfehlt die Strenge ihres weisen Zwecks«, sagt uns SCHILLER. Vor allem richte sich auch

hier die Strafe nach dem Individuum. Die Gerechtigkeit fordert Gleichheit vor dem Gesetze. Der rechten pädagogischen Weisheit aber würde es widersprechen, wenn wir nicht einen Unterschied machen wollten bei der Bestrafung eines Starrkopfes und eines schüchternen Kindes; bei Knaben und Mädchen, wenn wir nicht Rücksicht nehmen wollten, auf so verschiedene häusliche Verhältnisse und ihre Wirkung auf unsere Kinder in der Schule.

Fassen wir den Unterricht in dieser Weise als das wichtigste Mittel der Willensbildung auf, so wird jeder Vorurteilslose zugestehen müssen, daß auch der Taubstumme durch Unterricht zu einem verständigen, sittlichen und in gewissem Sinne charaktervollen, vernünftigen Wollen gelangt; wenn dasselbe auch naturgemäß nie zu einem höheren Grade von Vollkommenheit ausreift. »Zu möglichst vollkommener Willensthätigkeit gehören notwendig zwei Bedingungen: für das Erste ungehinderte Ideenassociation, so daß die Vorstellungen leicht einander gegenseitig hervorrufen und vollständige Überlegung erfolgen kann, und zweitens ein starkes Ich oder ein fester Charakter, der zwischen sich widerstreitenden Vorstellungen und Begehungen entscheiden kann.«<sup>1)</sup>

Um nun aber den Segen, den die Heilpädagogik durch den Unterricht Taubstummer leistet, und der des Taubstummen Denken, Fühlen und Wollen verhältnismäßig weit fördert und diese »Waisen der Natur« zu sittlich-religiösen und bürgerlich-brauchbaren, guten Menschen bildet, möglichst klar hervortreten zu lassen, müßten wir noch nachweisen, wie die einzelnen Unterrichtsfächer auf das Erkenntnis-, Gefühls- und Willensleben wirken. Natürlich wird der Mangel des Gehörs auch hier manchen Abstrich fordern und muß der Taubstummenunterricht manches fahren lassen, was anderweitig gut und wünschenswert erscheint. Da aber im großen und ganzen die Wirkungen der Unterrichtsfächer auf den Geist des Taubstummen dieselben sind, wie sie sich beim Unterrichte Vollsinniger zeigen, so würden wir Gefahr laufen, entweder Allbekanntes zu wiederholen oder uns in die Spezialtechnik des Taubstummenunterrichts zu verlieren, was nicht Aufgabe dieser Zeitschrift sein kann.

Leicht begreiflich ist es, warum der Taubstumme nicht über die Mittelbildung der Vollsinnigen hinauskommt. Es liegt vor allem darin, daß um ihn her alles stumm und still bleibt. Weder die Sprache der Natur, noch die menschliche Stimme in Ton und Gesang, noch die Musik überhaupt vermag durch das Ohr in sein Inneres

<sup>1)</sup> MAUDSLEY, Die Physiologie und Pathologie der Seele.



zu treten. Es kann aber wohl kaum etwas Höheres das Menschenherz erheben, kaum etwas süßer dasselbe bewegen, als ein schöner Choral, ein liebliches Lied, ja die ganze Tonwelt überhaupt. Die Kunst, und als solche müssen wir den Taubstummenunterricht auffassen, vermag nun einmal dem Taubstummen nicht ganz zu ersetzen, was die Natur ihm vorenthalten und womit sie den Vollsinnigen in fast verschwenderischer Weise ausgestattet hat. Unsere Arbeit bleibt trotz der ungeheueren Fortschritte, welche die Methode namentlich in den letzten Jahrzehnten gemacht hat, ein Stückwerk. Trotz der besten Schulung bleibt der Taubstumme im Vergleich zu seinem vollen Sinnigen Mitbruder mehr oder weniger zurück. Dennoch darf sich die Heilpädagogik ihrer Erfolge freuen, und es ist ihr Segen immerhin ein bedeutender, wenn man sich den Geisteszustand des unterrichteten Taubstummen und den des nicht unterrichteten gleichzeitig vergegenwärtigt.

Für jeden edel denkenden Menschen ergibt sich aber aus dem Gesagten:

1. Es ist dafür Sorge zu tragen, daß dem Taubstummen im elterlichen Hause eine richtige Erziehung zu teil wird, die weder durch falsches Mitleid noch durch besondere Strenge leidet. Man behandle das taubstumme Kind nicht strenger, aber auch nicht lascher als das vollen Sinnige; leite es zum Betrachten der verschiedensten Gegenstände und zum Beobachten verschiedener Vorgänge und Erscheinungen an und halte auf eine einfache, allgemein verständliche Ausdrucksweise durch natürliche Gebärden.

2. Es ist dahin zu wirken, daß jedes taubstumme Kind in geeignetem Alter (7. bzw. 8. Lebensjahr, im günstigsten Falle auch schon mit dem 6. Lebensjahre) einer Taubstummenanstalt überwiesen wird, um dort an den Segnungen des Taubstummenunterrichtes teilnehmen zu können.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Zu einer hierher gehörigen Frage schreibt uns Herr O. DANGER, Direktor der Taubstummenanstalt in Emden:

Es ist hinsichtlich der Bildung der Taubstummen Deutschlands in den letzten 50 Jahren seitens der Regierungen, Behörden etc. viel geschehen, so viel, daß die älteren Taubstummenlehrer jetzt schon finden, was sie in jungen Jahren nicht einmal zu hoffen gewagt haben. Und das ist noch nicht genug; zur vollen Entfaltung der Geistes- und Herzensbildung der Gehörlosen kann es erst dann kommen, wenn eine reinliche Scheidung zwischen geistig normalen und unternormalen Taubstummen in verschiedene Schulen durchgeführt sein wird. Diesem Ziele mit allen Kräften zuzustreben, möchte die Hauptaufgabe der berufenen Vertreter der Taubstummen sein, auch wenn es erst dann erreicht sein wird, wenn die jüngeren Taubstummenlehrer die Stühle der älteren einnehmen werden und das

3. Man sollte sich der aus den Anstalten entlassenen Taubstummen in liebevoller Weise annehmen; sich möglichst in den Zustand ihres Geistes versetzen und aus diesen Erwägungen heraus sie mit ihren Schwächen tragen und ihnen mit Rat und That zur Seite stehen. Ganz besonders gilt dies auch da, wo uns ein ohne Unterricht aufgewachsener Taubstummer entgegentritt.

Das sind Forderungen der allgemeinen Menschenliebe und der Christenpflicht.

---

Werk weiter bauen, zu dem diese den Grund gelegt oder besser vorbereitet haben. Dabei gilt es aber — das selbstbewusste, pietätlose Vorgehen auch deutscher Taubstummen im letzten Jahrzehnt hat ein drohendes Wort gesprochen — gegen eine Gefahr von Westen gerüstet zu sein. Die Vereinigten Staaten von Nordamerika hat man wohl als ein Dorado der Taubstummen genannt, und sie möchten es auch vielleicht sein, wenn durch Millionen und Abermillionen geschaffene Riesenpaläste in prachtvollen Parkanlagen oder ganze Stadtviertel einnehmende Villenkolonien allein schon zum glücklichen Leben führten. Die Taubstummen entstammen bekanntlich größtenteils ärmeren Familien. Ihre vollsinnigen Geschwister teilen mit den Eltern die Sorgen und Mühen des Lebens; — sie selbst leben dort jenseits des Oceans 10 Jahre in den glänzend eingerichteten Internaten fern von allen Sorgen des Lebens und werden gehalten, wie vollsinnige Kinder auch aus bemittelten Familien nicht gehalten werden können. Da steht es gar nicht zu verwundern, wenn sie, die fein uniformierten und in ausgezeichnete Umgebung lebenden Taubstummen geringschätzig auf ihre sich abmühenden, oft auch schmutzig und schlecht gekleideten vollsinnigen Geschwister in den heimatlichen Hütten blicken. Da wird geradezu ein fast krankhafter Eigendünkel künstlich groß gezogen und man muß sich nicht wundern, wenn sich diese der wirklichen Welt fern gehaltenen Tauben für besser halten, als die Vollsinnigen sind. — Im Kampfe mit dem Leben kann der Taube als Minderwertiger nicht gleichen Schritt halten mit dem Vollsinnigen. Hält so das Leben nicht, was es in der Schulzeit versprach, so keimt und wächst im Herzen die Bitterkeit. Und welche Früchte diese bringt, des hat sich schon jetzt im Dorado der Taubstummen genügend gezeigt. Das Seelenleben der Tauben wird nicht allein durch die Gehörlosigkeit beeinflusst, sondern, wie ja auch der Verfasser des obigen Artikels mehrfach erwähnt hat, gleichfalls durch äußere Verhältnisse, besonders durch Erziehungsfehler. Tr.

---

## B. Mitteilungen.

### 1. Zur Fürsorge für die Geistesschwachen in Holland, Belgien, Frankreich und Luxemburg.

Ein Reisebericht, erstattet von Alwin Schenk in Breslau.

Von vornherein möchte ich den Zweck meines kurzen Reiseberichtes festlegen. Es liegt mir vollständig fern, eine Kritik über das, was ich gesehen habe, zu schreiben. Zu einem sachgemäßen Urteil wäre die vollständige Beherrschung der Sprache der einzelnen Länder und ein weit längeres Verweilen in den einzelnen Schulanstalten, als dies einem Touristen möglich ist, erforderlich gewesen.

Durch meinen Bericht will ich nur eine Übersicht geben über die Einrichtungen für Geistesschwache in den genannten Ländern. Bei diesen Mitteilungen ist es mir vergönnt, die Namen lieber Kollegen und thatkräftiger Ärzte, die sich in den Dienst der Geistesschwachen gestellt haben, öffentlich zu nennen. Mit nochmaligem Danke für freundliches Entgegenkommen verbinde ich auch an dieser Stelle die Bitte: es mögen sich die Herren mit uns in unsern drei Vereinigungen (Konferenz für das Idiotenwesen, Verbandstag für das Hilfsschulwesen und Verein für Kinderforschung) zusammenschließen, damit die Zahl der Mitarbeitenden bei unseren Beratungen zum Wohle unserer unglücklichen Zöglinge immer größer werde. Gleichzeitig bitte ich auch die Vorstände der drei Verbände, die genannten Herren von den Konferenzen in Kenntnis zu setzen.<sup>1)</sup>

**I. Holland.** Mein erstes Reiseziel war Holland. In diesem Lande habe ich die Hilfsschule zu Amsterdam, die Idiotenanstalt und die Nachhilfeklasse in Haag und die beiden Hilfsschulklassen in Rotterdam aufgesucht.

Die Hilfsschule in Amsterdam ist am 1. Mai 1899 mit 2 Klassen gegründet worden, die dritte wurde im September 1899 und die vierte Klasse im Februar 1900 eingerichtet. Die Schule ist eine Schöpfung des »Vereins für zurückgebliebene und mit Sprachfehlern behaftete Kinder«, dem eine Reihe hochangesehener Persönlichkeiten Amsterdams angehört. Der Verein gewann in dem Kollegen Jan Klootsma, der durch langes Studium abnormer Menschen sich für seinen Beruf vorbereitet hatte, den geeigneten Schulleiter. Jede Klasse zählt 16 Kinder, so daß die Gesamtzahl der Kinder, für die bisher Sonderunterricht geschaffen werden konnte, gegenwärtig 64 beträgt. Die Stadt zahlt wohl eine Beihilfe von 5000 Gulden an den Verein; das übrige muß aber durch die Beiträge der Mitglieder aufgebracht werden. Trotzdem wird es diesem bald möglich sein, auch in einem anderen Stadtteile eine zweite Hilfsschule zu gründen.

Der Lehrplan enthält: 1. Sprachunterweisung (Sprechen, Lesen, Schreiben etc.), 2. Unterweisung in Gestalt und Form (Rechnen und Zeichnen), 3. Sachunterricht, 4. Turnen und Spiel. Der Religionsunterricht ist in den holländischen und belgischen Volks- und Hilfsschulen nicht Gegenstand des Schulunterrichtes, sondern Sache der Kirche.

Die Schulzeit fällt in beiden Ländern für alle Klassen auf die Vor- und Nachmittage. Der Unterricht beginnt früh gegen 9 Uhr (an einigen Schulen wenig

<sup>1)</sup> Unsere Zeitschrift ist Organ der beiden letztgenannten Vereinigungen und bringt die nötigen Mitteilungen und Anzeigen derselben. Mit Freuden nehmen wir aber auch Berichte und Mitteilungen der erstgenannten Vereinigung auf. Tr.

früher — an einigen etwas später). An den Vormittagen sind 2,  $2\frac{1}{2}$  oder 3 und an den Nachmittagen 2— $2\frac{1}{2}$  Unterrichtsstunden. Ein in manchen Städten auch zwei Nachmittage sind schulfrei.

Eine dritte Einrichtung der Amsterdamer Hilfsschule fand ich ebenfalls in den holländischen und belgischen Hilfs- und Volksschulen. In diesen Schulen ist der Schulleiter nicht Ordinarius einer bestimmten Klasse. Für jede der vier Klassen der Amsterdamer Hilfsschule ist eine besondere Lehrkraft bestimmt. Es unterrichten an der Schule 1 Lehrer und 3 Lehrerinnen. Dem Kollegen Klootsema steht es frei, in den einzelnen Klassen einzelne Lehrstunden — für die Woche ist ist den Schulleitern meist eine bestimmte Zahl vorgeschrieben, die sie zu erteilen haben — zu übernehmen. Den dadurch frei gewordenen Lehrkräften ist Gelegenheit geboten, während dieser Zeit besonders schwache Kinder, die beim Klassenunterricht Lücken zeigen, einzeln vorzubereiten.

Interessant war mir die Privatbibliothek des Kollegen Klootsema, die eine reiche Fülle deutscher Bücher aufwies. Heimatlich berührte es mich, im Westen das umfangreiche Werk des bekannten Breslauer Psychologen Ebbinghaus zu finden. Zu meiner Freude kann ich es aussprechen, daß sich die Kollegen an den Hilfsschulen gern mit deutschen Werken und Zeitungen — vor allem auch mit der Zeitschrift für Kinderforschung — beschäftigen.

Von Amsterdam fuhr ich nach Haag. Als Hauptförderer unserer Bestrebungen ist dort vor allem Kollege Schreuder zu nennen, der den Lesern der »Kinderfehler« durch einen unlängst hier veröffentlichten Aufsatz bereits bekannt ist. Kollege Schreuder steht zwar selbst nicht im Dienste der Idiotenerziehung; als Direktor einer großen Volksschule hat er jedoch reiche Gelegenheit, sich der besonders Schwachen anzunehmen. Augenblicklich sucht er dem Verein für Kinderforschung zahlreiche Mitglieder aus seiner Heimat zuzuführen. Wie wäre es, wenn der Verein für Kinderforschung dort einmal eine internationale Versammlung abhielte?') In dem Kollegen Schreuder und seiner lebenswürdigen Gattin, die alle hierbei in Betracht kommenden Sprachen fließend spricht, finden wir die treuesten Führer und Berater.

Unter Führung des Kollegen Schreuder besuchte ich die dortige Idiotenanstalt, die in der Nähe der großen Kirche liegt. Die Anstalt ist ebenfalls von einem Verein ins Leben gerufen worden, ist jedoch erheblich älter als die Amsterdamer Schule. Die Idiotenanstalt zählte bei meinem Besuche 84 Kinder; davon wohnen 42 Kinder in der Anstalt. Die übrigen nahmen nur am Unterrichte teil, der von 2 Lehrern und 3 Lehrerinnen gegeben wird.

Mit der Volksschule Ryswysksche Plein ist eine Nachhilfeklasse verbunden, die wir jedoch in unserem Sinne nicht als Hilfsklasse auffassen können. Die Kinder, die ich dort vorfand, waren nicht »schwachbefähigte Kinder«, sondern Klassen-nachzügler. Aufgaben wie der 5. Teil von 600, der 6. Teil von 720 u. a., die ich den Kindern gab, rechneten sie mit Leichtigkeit im Kopfe vor. In Preußen bestanden früher ähnliche Abschlussklassen, die aber durch den Ministerialerlaß vom 27. Oktober 1892 aufgehoben worden sind.

Die dritte holländische Stadt, deren Hilfsschuleinrichtung ich kennen gelernt habe, ist Rotterdam. Hier besteht keine selbständige Schule für zurückgebliebene Kinder wie in Amsterdam; wir finden vielmehr 2 Hilfsklassen, die der Volksschule in der Nähe der Delftschen Pforte angeschlossen sind. Leiter der 10klassigen

1) Es muß dann auf der nächsten Versammlung in Jena ein dahingehender Antrag gestellt werden. Tr.

Normalschule, zu der die Hilfsklassen gehören, ist der Schuldirektor D. Köhler. Auf seine Anregung hin wurde im Jahre 1896 die 1. Klasse und im Jahre 1898 die 2. Klasse eingerichtet. In der Oberstufe ist ein Lehrer und in der Unterstufe eine Lehrerin thätig. Die Klassen zählten 17 und 13 Kinder. Über die Zukunft der beiden Hilfsklassen läßt sich zwar heute nichts voraussehen; doch dürfte sich wohl aus ihnen eine selbständige Hilfsschule entwickeln, die nur den schwachbefähigten Kindern dienen will.

Holland hat noch 2 Anstalten für Idioten aufzuweisen, über die ich jedoch nicht aus eigener Anschauung berichten kann. Es sind die Anstalten zu s'Heeren Loo te Ermelo in der Nähe von Amersfort und zu Wagenborge bei Groningen. Eine Zusammenstellung von Bildern, die ich von der ersten erhalten konnte, weist u. a. ein zweistöckiges Haus für Mädchen, 2 Häuser für kleinere und größere Knaben auf. Dazu kommt ein Krankenhaus, die Schule u. a. mehr. Beide Anstalten sind von einem »Christlichen Verein für Irrsinnige und Nervenschwache« gegründet worden. Sie stehen, was Aufnahme, Verpflegung und Entlassung betrifft, unter dem holländischen Irrsinnigesetz, weil Idiotie dort als eine Art Irrsinn betrachtet wird.

**II. Belgien.** Von Hilfsschulen habe ich in Belgien nur die zu Antwerpen sehen können. In der Hilfsschule zu Brüssel waren bereits Ferien. Herr Schöffe Lepage, dem diese Hilfsschule unterstellt ist, teilte mir in einer Zuschrift vom 12. Mai d. J. zwar mit, daß die Ferien in die Zeit vom 15. Juli bis 3. September fielen. Ich richtete mich darauf hin so ein, daß ich am 13. Juli in Brüssel sein konnte; aber auch dieser Termin war zu spät. Es that mir dies doppelt leid, einmal, weil ich die größte belgische Hilfsschule nicht besuchen konnte, und zum andern, weil mir die Bekanntschaft mit dem Kollegen Tobie Jonckheere, der ein Bahnbrecher auf unserem Gebiete für Belgien ist, unmöglich gemacht wurde. Ich mußte mich begnügen mit dem, was Kollege Jonckheere in der Antwerpener Schulzeitung »Ons Word« über die Brüsseler Hilfsschule geschrieben hat. Zu meiner Freude lernte ich Dr. Demoor, der als Schularzt für die Brüsseler Hilfsschule genaueren Einblick in die dortige Schule hatte, kennen. Dr. Demoor suchte mir durch zahlreiche Photographieen, die er hatte anfertigen lassen, einen Einblick in die Brüsseler Hilfsschule zu gewähren. Seine zahlreichen Schriften, in denen er für die zurückgebliebenen Kinder eintrat, stellte er mir in liebenswürdiger Weise zur Verfügung. Wie Dr. Demoor, so trat auch Dr. Ley, der Schularzt der Antwerpener Hilfsschule, in Wort und Schrift für das Wohl der Geistesschwachen ein. Es war nicht immer ein leichter Kampf, den die beiden Männer geführt haben. Ich habe es aber selbst erfahren, daß ihr Kampf von Erfolg begleitet war. Möchte es den beiden noch jugendfrischen Männern gelingen, auf dem betretenen Pfade weiter zu gehen, um die belgischen Verhältnisse zu einem befriedigenden Abschlusse zu führen.

Wie ich aus dem Bericht des Kollegen Jonckheere ersehen habe, ist die Hilfsschule in Brüssel am 12. April 1897 gegründet worden. Leiter der Hilfsschule ist Em. Lacroix. Als Schulärzte sind an der Hilfsschule thätig der oben genannte Dr. Demoor und Dr. Daniel. Die Schule zählte am 13. Januar 1899 im ganzen 275 Knaben. Da in Belgien für die Ausbildung geistig tiefstehender Kinder bis zur Gründung der Brüsseler Hilfsschule so gut wie nichts geschah, hat man in der genannten Hilfsschule eine Abteilung für idiotische Kinder eingerichtet, die von dem Kollegen Jonckheere Unterweisung empfangen. Außer dieser Klasse bestanden an dem vorhin genannten Termine noch 10 Klassen, bei deren Anordnung nicht nur die Leistungen, sondern auch das Betragen maß-

gebend gewesen ist. Die Übersicht nennt 5 Klassen mit »sachte behandelinge«, 4 Klassen mit »strenge tucht« und 1 Klasse mit »gemenjte tucht.«

Die Antwerpener Schule, die ich besuchen konnte, ist erst jüngeren Ursprungs. Sie wurde gegründet am 2. Oktober 1899. An der 5klassigen Schule sind außer dem Direktor Delaet noch 5 Lehrer thätig. Als täglichen Mitarbeiter an der Ausbildung der Kinder nenne ich ferner den Arzt der Hilfsschule Dr. Ley. Diesen 7 Herren muß ich noch einen hervorragenden Klavierlehrer als Hilfskraft an die Seite stellen. Das achtegliedrige Kollegium machte einen recht vorteilhaften Eindruck. Näher getreten bin ich unter ihnen dem Kollegen J. Jaeks, dem Redakteur von »Ons Woerd«. Die Anstalt liegt »rue des Soeurs Noirs.« Auf dem Schulgrundstücke ist ein Garten, der von den Kindern während der Schulstunden bearbeitet wird. Ein Raum ist als Arbeitszimmer für den Arzt mit allerlei Apparaten zu Messungen etc. ausgestattet worden. Hier werden die Kinder in sorgfältiger Weise untersucht und es wird für die eingehenden Fragebogen das erforderliche Material gesammelt. Auf meinen Wunsch führten mir die Kollegen besonders vor, was sie zur Ausbildung der Sinnesthätigkeit alles thun. Aus der Reihe interessanter Einzelheiten will ich nur hervorheben, daß das Klavier im Unterrichtsbetrieb reiche Verwendung findet. Das Klavier ist in dem Turnraume aufgestellt. Alle Freiübungen werden unter Musikbegleitung solange geübt, bis die Kinder auf Grund der Musik ohne Kommando die einzelnen Übungen ausführen können. Auch ein Tanzchen weiß die Knabenschar geschickt zu veranstalten.

Zum Besuche der belgischen Idiotenanstalten bedarf man eines besonderen Berechtigungsscheines von dem Justizminister. In meinem diesbezüglichen Gesuche an den Justizminister van den Hoeven bat ich um Nennung der betreffenden Anstalten. Das Erlaubnisschreiben nannte mir Lokeren, Manage und Tesselenderloo. Alle Idiotenanstalten und die meisten Irrenhäuser Belgiens sind Unternehmungen geistlicher Orden. Die Idioten-Anstalten waren bis vor kurzem eigentlich nur Pflegeanstalten. Erst in jüngster Zeit ist eine kleine Änderung eingetreten. Die oben genannten Ärzte haben auf die Unzureichende der Anstalten in Schriften, die sie den maßgebenden Persönlichkeiten übersandten, hingewiesen. Man fängt nun auch an, die Anstalten als Bildungsstätten zu betrachten. Ob sich aber die Ideale der Idiotenfreunde verwirklichen werden, ich will es nicht entscheiden. Ich glaube ja gern, daß die Brüder und Schwestern gewiß mit Treue ihrem Liebeswerk sich widmen; aber zur Erziehung tiefstehender Menschen gehört nicht nur Hingebung, sondern eine pädagogische Durchbildung, die durch neue Studien immer mehr vertieft werden muß. — Für jeden Idioten wird pro Tag circa 1 M bezahlt. Davon muß der Staat  $\frac{1}{2}$ , die Gemeinde und die Provinz je  $\frac{1}{4}$  beitragen. In den Idiotenanstalten bleiben die Kinder bis zum 18. Jahre, dann werden sie den Irrenhäusern zugeführt, von denen Belgien 43 zählt.

Besucht habe ich zwei Idiotenanstalten, eine für Mädchen und eine für Knaben. Die Mädchenanstalt ist in Lokeren, einer Bahnstation zwischen Antwerpen und Gent. Die Anstalt heißt »Maison St. Benoit«; gegründet wurde sie von den Schwestern der Charité im Jahre 1887. Die Zahl der idiotischen Mädchen, die gegenwärtig in der Anstalt Aufnahme gefunden haben, beträgt 349. Die Anstaltsgebäude waren meist Neubauten, die noch immer erweitert werden. Die Räume, die ich unter Führung der obersten Schwester alle besucht habe, waren durchweg sauber. Vom Unterricht habe ich bei meinem Besuche an einem Nachmittage nicht viel gesehen. Eine kleine Gruppe von Mädchen, die von einer Schwester im Holländischen unterwiesen wurde, liefs ich lesen. Sie lasen die kleinen Erzählungen

des 1. Lesebuches ziemlich sicher. Die vorgelegten Arbeiten bewiesen mir, daß die Kinder vorzugsweise Fröbelarbeiten verfertigten.

Die vorhin genannten Anstalten zu Manage und Tessenderloo sind beide für Knaben bestimmt und Unternehmungen der Brüder der Charité. Ich habe mich mit dem Besuche der 1892 gegründeten Anstalt zu Manage, einem Orte wenig südlich vom Schlachtfelde Belle-Alliance, begnügt. Die Anstalt führt den Namen: »Institut der heiligen Familie«. Für meinen Aufenthalt in der Anstalt konnte ich nur einen Sonntag Nachmittag verwenden; infolgedessen habe ich hier nichts vom Unterricht, der erst seit kurzer Zeit von Brüdern in zwei kleinen Zimmern erteilt wird, sehen können. Das ganze Etablissement, das sich von der Bahn in stattlicher Weise zeigt, zerfällt in zwei räumlich getrennte Abteilungen: in ein Waisenhaus mit 150 und in eine Idiotenanstalt mit 250 Kindern. Der gesamten Kinderschar dienen unter Aufsicht eines Direktors (Bruders) 27 Brüder, etwa 15 den Waisen und 12 den Idioten. Daß die Brüder, die sich ohne sonstige Hilfe der Idiotenfürsorge widmen, eine große Arbeit, die ihnen wohl auch manchmal zu schwer werden wird, leisten müssen, bedarf wohl keines Beweises.

An der Grenze von Frankreich und Belgien in der Stadt Mons hatte ich noch das Vergnügen, mit dem in den »Kinderfehlern« bereits genannten Dr. Morel, dem Direktor der Staatsirrenanstalt zu Mons, ein Stündchen plaudern zu können. Auf eine Besichtigung der Irrenanstalt verzichtete ich, da mein Streben nach Paris ging. Das kurze Beisammensein war mir aber äußerst lehrreich, da Dr. Morel mit zwei anderen Ärzten die Aufsichtskommission für sämtliche Idioten- und Irrenanstalten Belgiens bildet und dadurch mancherlei interessante Erfahrungen sammeln konnte.

**III. Frankreich.** Hilfsschulen bestehen in Frankreich zur Zeit noch nicht. Einzelne Männer sind für die Errichtung derselben wohl eingetreten; aber bis zur Stunde hatten ihre Bemühungen noch keinen tatsächlichen Erfolg. Unter diesen Männern ist wohl in erster Linie Dr. Bourneville, der Direktor der Idiotenabteilung in Bicêtre, zu nennen. Durch mehrere Jahre hindurch hat er die zuständigen Körperschaften auf diese Schulen hingewiesen und um Gründung derselben gebeten. Seine letzte hierauf bezügliche Schrift behandelt bereits in eingehender Weise die am Anfange genannte Schule in Amsterdam. Der General-Inspektor für das Volksschulwesen Jost erzählte mir ferner, daß er in einer der letzten Sitzungen der Staatsbehörde auf die Gründung von Hilfsschulen hingewiesen hat. Von dem zuständigen Ministerium sind daraufhin bereits Erhebungen angestellt worden. Wollen wir hoffen, daß auch hier etwas Gutes geschaffen werde.

Von Idiotenanstalten habe ich in Paris nur zwei kennen gelernt: Die Idiotenabteilung im Hospital Salpêtrière und die von Bicêtre. Herr Jost hatte mir zwar in liebenswürdiger Weise noch andere Anstalten in und um Paris genannt. Körperliche Abspannung in den glühend heißen Tagen des Julis veranlaßte mich aber, weitere Besuche auf eine fernere Zeit hinauszuschieben. Irgend welche amtlichen Aufträge, die mich zum Ausharren veranlaßt hätten, hatte ich nicht. Was ich that, that ich zu meiner persönlichen Information.

Das Hospital Salpêtrière ist eine aus 45 Gebäuden bestehende Versorgungsanstalt für alte oder geistesschwache Frauen. Am Eingange zu dem Hospital ist ein Standbild des bekannten Nervenarztes J. M. Charcot errichtet. Mit dem Hospital ist eine Idiotenabteilung, die etwa 180 Mädchen zählt, verbunden. Von diesen Kindern besuchen etwa 120 die 4klassige Schule, in der Lehrerinnen tätig sind. Unterricht fand bei meinem Aufenthalt daselbst nicht statt, da wegen einer ansteckenden Krankheit, die viele Kinder befallen hatte, die Schule geschlossen

werden mußte. Die Unterrichtsräume und deren Ausstattung machten infolge der Renovationen, die vorgenommen werden mußten, keinen günstigen Eindruck.

Der beste Tag für eine Besichtigung von Bicêtre ist der Sonnabend, den mir Dr. Bourneville selbst vorgeschlagen hatte. Da der Unterricht erst um 9 Uhr begann, ging ich zu Fuß nach der Anstalt, die bereits außerhalb der Stadumwallung, am Fuße des Mont Bicêtre liegt. Die gewaltigen Häusermassen des Hospitals, die man beim Verlassen der Stadt schon von ferne liegen sieht, bieten 3000 alten oder geisteskranken Männern eine Zufluchtsstätte. Rechnen wir noch das Personal dazu, so finden wir hier eine stattliche Gemeinde von fast 3500 Personen. Die dem Dr. Bourneville unterstellte Kinderabteilung zählt etwa 450 idiotische Knaben. Nur wenige Minuten vom Hospital entfernt ist die ebenfalls unter Dr. Bournevilles Leitung stehende Stiftung Vallée für etwa 250 idiotische Mädchen.

Für den Besuch war ein bestimmter Plan entworfen worden. Zuerst fanden turnerische Übungen statt. Wie ich von Antwerpen bereits berichten konnte, so wird auch hier die Musik viel mehr in den Dienst des Turnens gestellt, als ich es in deutschen Schulen gefunden habe. Rührend war der Vorbeimarsch der Idiotenschar. Eine Kapelle, gebildet von den Zöglingen der Anstalt, schritt dem Zuge voran. Einzelne Musikanten waren zwar gelähmt, damit sie aber beim Umzug nicht fehlten, wurden sie von kräftigen Armen unterstützt. Unter den Klängen unsers deutschen Liedes: »Wer will unter die Soldaten« bewegte sich der Zug an uns vorüber. Jedem der Marschierenden sah man es an, wie wichtig ihm seine Aufgabe war. Wenn sie an der Einnahme von Peking hätten teilnehmen sollen, sie hätten nicht ernster sein können. Ein Tänzchen der Knaben fehlte auch hier nicht. — An zweiter Stelle wurden die Ateliers besucht, die ein Bild emsiger Thätigkeit darboten. Neben Hobelarbeit, Schreinerei, Schlosserei etc. fand ich noch eine Buchdruckerei, in der die besten Schüler praktisch thätig waren. Eine Anzahl sauber gearbeiteter Bücher, die ich erhielt, trug die Aufschrift: »Imprimerie des Enfants des Bicêtre.« — Die Schule ist 8klassig. 4 Klassen dienen dem Beschäftigungs- und 4 dem eigentlichen Schulunterricht. — Bei der Wanderung durch die Anstaltsräume hatte ich öfters Gelegenheit zu sehen, welche hohe Bedeutung man in Bicêtre der Wasserbehandlung zumißt. — Mit großem Interesse habe ich das anatomisch-pathologische Museum von Bicêtre in Augenschein genommen. Die reichen Sammlungen legten Zeugnis ab von der Treue und Sorgfalt, die Dr. Bourneville und seine Mitarbeiter ihrem Amte stets entgegengebracht haben. Dr. Sollier, der bekannte Verfasser vom »Idiot und Imbecille«, war an diesem Museum lange Zeit als Custos thätig gewesen. — Gemeinsame Gesänge vereinigten die Knaben und Mädchen aus beiden Anstalten. Ein stattlicher Chor erfreute uns durch den Vortrag mehrstimmiger Lieder. Zum Schlusse sangen die Kinder mit großer Wärme und Begeisterung ihr Nationallied. Sie haben auch alle Ursache, ihre Heimat zu lieben. Schon ein Blick aus den Fenstern der hochgelegenen Anstalt bietet ein prächtiges Bild von der Schönheit und dem gewaltigen Umfange der Heimatsstadt der Kinder dar. Als nächstes gewaltiges Bauwerk begrüßte uns das Pantheon, die Grabstätte unseres Rousseaus und anderer Geisteshelden.

Reich befriedigt verließ ich die Idiotenanstalt, um über Vitry nach Paris zurück zu kehren. In Vitry ist Dr. Bourneville Direktor des Instituts Médico Pédagogique. Es ist dies eine Privatanstalt, in der zurückgebliebene und nervöse Kinder besser bemittelter Kreise eine ihrem Leiden angemessene Erziehung finden können.

Für Paris wurde mir als Idiotenanstalt noch »Maison des Frères l'Jean de Dieu« genannt.



Für zurückgebliebene Kinder bemittelter Eltern befindet sich noch eine zweite Privatidiotenanstalt in der Nähe von Paris und zwar in Eaubonne in dem Thale Montmorency. Dieselbe ist 1847 von Vallée in der Nähe vom Hospital Bicêtre gegründet worden; 1889 wurde sie von dem gegenwärtigen Direktor Langlois übernommen und nach dem vorhin erwähnten Orte verlegt. Das Grundstück ist 10 ha groß. Durch liebenswürdige Vermittelung des Herrn Jost ist mir ein größeres Album von der Anstalt übersandt worden. Nach den Bildern zu schließen, haben wir es mit einer modern eingerichteten Anstalt zu thun, die allen hygienischen Forderungen der Gegenwart gerecht werden kann. Kleine Wäldchen mit großen, über 100 Jahr alten Bäumen und hübsche Gartenplätze umgeben die Anstaltsgebäude. Gegenwärtig zählt die Anstalt 85 Pensionäre, die Schülerzahl hat sich in den 11 Jahren der jetzigen Leitung fast verdoppelt.

Erwähnt sei noch, daß in den Taubstummenanstalten zu Dijon und Avignon den idiotischen Kindern besondere Fürsorge gewidmet wird.

**IV. Luxemburg.** Wir finden in Luxemburg weder eine Hilfsschule noch eine Idiotenanstalt. Durch Kollegen Hemmen von der Taubstummenanstalt in Luxemburg, der den Mitgliedern der Breslauer Konferenz für das Idiotenwesen noch bekannt sein dürfte, ist aber auch dort die Sache der Idiotenfürsorge in Fluß gekommen.

Es ist von der Regierung eine Kommission ernannt worden, um die Einrichtungen einer Hilfsschule für die Stadt Luxemburg, die allerdings nur etwa 20000 Einwohner zählt, zu studieren. Die Kommission, zu der auch Kollege Hemmen zählt, hat bereits den Bericht, der eine vollständige Übersicht der Organisation enthält, abgesandt. Der städtischen Behörde steht es jetzt zu, die Angelegenheit zum Abschluss zu bringen.

Auch die Errichtung einer Idiotenanstalt wird erstrebt. Nach der Aussage des Unterrichtsministers in der letzten Kammeression ist die Sache Gegenstand des Studiums. Man steht dieser Frage allgemein sympathisch gegenüber. Da man aber doch keinerlei Erfahrungen über den Umfang einer solchen Anstalt, die dadurch entstehenden Kosten hat, so ist die ganze Angelegenheit noch Gegenstand sorgfältiger Erwägungen. Wenn diese abgeschlossen sein werden, so ist wohl zu erwarten, daß eine Anstalt errichtet wird.

Zum Schlusse meines Berichtes rufe ich nochmals den Herren, denen ich bei meiner Reise persönlich näher getreten bin, ein herzliches Lebewohl zu.

## 2. Über die Ursachen der Minderbegabung von Schulkindern

hat Herr Dr. med. Schmid-Monnard, Halle a/Saale, auf der 12. deutschen Naturforscher- und Ärzte-Versammlung in Aachen, September 1900, einen Vortrag gehalten.

Schmid-Monnard hat die 126 Kinder der Halleschen Hilfsschule für Schwachbefähigte untersucht, mit Unterstützung der Lehrerschaft, der Armenverwaltung und eines Nerven-, eines Ohren- und eines Augenspezialisten. Schwachbefähigte Schulkinder nennt er solche, welche zwar unterrichtsfähig sind, aber nicht beanlagt zur erfolgreichen Mitarbeit mit normal beanlagten Kindern. Sie waren in Deutschland 1898 in über 7000 sogenannten Hilfsklassen untergebracht mit einem geringeren Lehrziel. Die größere Hälfte dieser Kinder wird durch diesen Sonderunterricht nach ihrer Entlassung erwerbsfähig. Das Augenmerk wurde gerichtet auf die Ursachen der geringeren Befähigung, in der Hoffnung, einen Weg zu finden, wie die geistigen

Leistungen dieser Kinder zu heben sind. Es fand sich, daß alle nicht nur geistig, sondern auch körperlich minderwertig sind und in denkbar ungünstigsten äußeren Verhältnissen leben. Sie stehen den normalen Altersgenossen an Länge und Gewicht im Durchschnitt um 1—1½ Jahr nach, in einzelnen Fällen sogar um 4 bis 5 Jahre. Geistig stehen sie auf der Stufe eines 2—4jährigen Kindes und nur bei ⅓ der schwachbegabten Schüler findet man leidliche Leistungen. Für die mangelhafte körperliche Entwicklung sind die traurigen häuslichen Verhältnisse (Armut, hohe Kinderzahl, Kränklichkeit der Eltern) verantwortlich zu machen. 40% der Eltern waren moralisch zu beanstanden und es ist charakteristisch, daß aus Trinkerfamilien fast nur schlechte Schüler hervorgehen, während der größte Prozentsatz wenigstens mittelmäßiger Schüler ordentlichen Familien entstammt.

Das Hörvermögen war nur in ⅓ aller Fälle normal, etwa ¼ verstand Flüstersprache nur unter 4 m Entfernung. Wichtig ist die ungeweine Häufigkeit der Nasenrachenschwucherungen, die meist in recht ansehnlichem Umfang bei ⅓ aller Kinder nachzuweisen waren. Erfahrungsgemäß wird durch deren Vorkommen die Fähigkeit aufzumerken, und damit die geistige Leistung herabgesetzt. Einem solchen Material gegenüber müssen die Ärzte, die Schule und die Gesellschaft Stellung nehmen. Schmid-Monnard schlägt vor, bei solchen Kindern die Nasenwucherungen operativ zu entfernen, um die geistige Leistungsfähigkeit zu heben. Natürlich hat dies nur Aussicht auf Erfolg bei Kindern, deren Nervensystem nicht durch Abstammung von sittlich entarteten Eltern bereits unheilbar krankhaft verändert ist, also nur bei den Kindern ordentlicher Familien. Der Anfang mit diesen Operationen ist bereits in Halle gemacht worden. Zum andern dürfen die Kinder nicht wie bisher erst nach zweijährigem Sitzenbleiben in die Hilfsschule verwiesen werden, sondern spätestens ⅓ Jahr nach Schulbeginn. Schliesslich sind mit Hilfe eines Nervenarztes die immer noch darunter vorkommenden völlig blödsinnigen Kinder aus dem Kreise der Schwachbefähigten zu entfernen. Schmid-Monnard schließt mit den Worten: »Man sieht, welch ein krankhaft geborenes und krankhaft gewordenes Kindermaterial in unseren Hilfsschulen existiert, dessen geistige Leistungsfähigkeit zum Teil noch zu verbessern ist, und wie notwendig hier eine ärztliche Untersuchung und Beratung, wie notwendig hier die Anstellung eines Schularztes ist.«

### 3. Über die Fürsorge für die Geistig-Minderwertigen im Herzogtum Braunschweig

hielt auf Anregung des Vorstandes des Landlehrervereins für das Herzogtum Braunschweig der dirigierende Lehrer Kielhorn-Braunschweig auf dem Lehrertage in Wolfenbüttel einen Vortrag. Er teilt die Geistig-Minderwertigen in 3 Gruppen, Blödsinnige, Schwachsinnige und Schwachbefähigte. Die Fürsorge für sie habe sich zu erstrecken auf das schul- und nachschulpflichtige Alter und sei auch eine Fürsorge in volkswirtschaftlicher Hinsicht.

Die Verhältnisse für die blöd- und schwachsinnigen Kinder im Herzogtum Braunschweig sind für die Zeit des schulpflichtigen Alters durch das Gesetz vom 30. März 1894 geregelt.

Unter Berücksichtigung dieser bereits gesetzlich geordneten Verhältnisse hatte Herr Kielhorn folgende Leitsätze aufgestellt.

I. Die Erziehung der Geistig-Minderwertigen.

1. a) Die blödsinnigen Kinder sind von vornherein vom Besuche der Gemeinde- bzw. Bürgerschulen auszuschließen und der entsprechenden Anstalt zu über-

weisen. — b) Die schwachsinnigen Kinder sind zunächst in die Gemeinde- bzw. Bürgerschule aufzunehmen und, nachdem der Schwachsinn genügend festgestellt ist, mit dem 7. Lebensjahre der betreffenden Anstalt zu überweisen. — c) Die schwachbefähigten Kinder sind zunächst in der Gemeinde- bzw. Bürgerschule aufzunehmen und, nachdem während eines etwa zweijährigen Schulbesuchs die schwache Befähigung genügend festgestellt ist, der Hilfsschule zu überweisen. Wo Hilfsschulen nicht vorhanden sind, müssen die schwachbefähigten Kinder in der Gemeinde- bzw. Bürgerschule geduldet werden.

2. Es ist zu erstreben, daß die Städte Hilfsschulen errichten, und daß verschiedene Ortschaften bei günstiger Lage zusammen eine Hilfsklasse unterhalten.

3. Solange die schwachsinnigen und schwachbefähigten Kinder die Gemeinde- bzw. Bürgerschule besuchen, hat sie der Lehrer unter seine besondere Obhut zu nehmen. Sie sind an Gehorsam, Fleiß, Ordnung und gute Sitte zu gewöhnen, insonderheit dürfen sie nicht bestraft werden, wenn ihre Leistungen hinter den Anforderungen der Schule zurückbleiben.

4. Lehrer, Seelsorger und Ärzte haben die Pflicht, den Eltern geistig minderwertiger Kinder Aufschluß zu geben über die zu treffenden erzieherischen Maßnahmen.

5. a) Die Erziehung der geistig minderwertigen Kinder in der Hilfsschule und in der Anstalt hat nach den bewährten pädagogischen Grundsätzen zu geschehen. Insonderheit sind folgende Hilfswissenschaften zu Rate zu ziehen: Pathologie, Hygiene, Psychologie und Psychopathologie. — b) Die Hauptaufgabe der Hilfsschule und der Anstalt ist: aus den Kindern religiöse, sittlich gute Menschen zu bilden, soweit als möglich ihre Schwächen zu mildern und ihre Erwerbsfähigkeit vorzubereiten. — c) Der Unterricht in der Hilfsschule und in der Anstalt trage überall erzieherischen Charakter, passe sich auf allen Stufen gewissenhaft dem geistigen Vermögen der Kinder an, vermeide Vielwisserei, erzeuge innere Durchbildung und sichere Aneignung des Stoffes und lehre auf die mannigfachste Weise die Verwertung des Gelernten fürs spätere Leben. — d) In der Hilfsschule und in der Anstalt sind nur solche Lehrkräfte zu verwenden, welche neben gründlicher pädagogischer Vorbildung pädagogische Erfahrung besitzen, mit den erwähnten Hilfswissenschaften und dem Wesen der geistigen Minderwertigkeit vertraut sind und einen ruhigen, freundlich-ernsten Charakter haben.

6. Auch im nachschulpflichtigen Alter sind für die schwachsinnigen und schwachbefähigten Kinder erzieherische Maßnahmen zu treffen: a) Fortbildungsschulen, welche mit der Hilfsschule bzw. mit der Anstalt zu verbinden sind. — b) Werkstätten verschiedener Art, welche mit der Anstalt zu verbinden und in denen die Knaben etwa bis zum vollendeten 16. Lebensjahre zu unterweisen sind. Alsdann müssen diese zur weiteren Ausbildung Handwerksmeistern übergeben werden. — c) Unterweisungen in der Garten- und Feldarbeit für Knaben und Mädchen. — d) Unterweisungen der Mädchen in häuslichen Arbeiten und in weiblichen Handarbeiten. — e) Gewährung von Prämien seitens des Staates an Handwerksmeister für gute Ausbildung der Lehrlinge. — f) Beaufsichtigung der entlassenen Kinder — besonders dann, wenn keine Eltern vorhanden sind oder diese unfähig sind, die Kinder genügend zu beaufsichtigen.

II. Die Fürsorge für die Geistig-Minderwertigen in volkswirtschaftlicher Hinsicht.

1. a) Die Blödsinnigen sind unfähig, am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie sind der Pflege bedürftig und müssen beim Eintritt der Volljährigkeit entmündigt werden (§ 6, 1 des Bürgerlichen Gesetzbuches). — b) Die Schwachsinnigen werden unter günstigen Voraussetzungen in beschränktem Maße erwerbsfähig, bleiben aber

unselbständig und müssen beim Eintritt der Volljährigkeit entmündigt werden. (§ 6, 1 des Bürgerlichen Gesetzbuches.) — c) Die Schwachbefähigten reifen durch eine planmäßige Erziehung zu einer gewissen wirtschaftlichen Selbständigkeit heran. Die meisten jedoch bleiben urteilsschwach, und diesen müssen beim Eintritt der Volljährigkeit Pfleger bestellt werden (§ 19, 10 des Bürgerlichen Gesetzbuches).

2. Die Geistig-Minderwertigen bedürfen in der Rechtspflege besonderer Berücksichtigung. Wenn dieselben Rechtsgeschäfte zu erledigen haben, so ist es erforderlich, dem betreffenden Gerichte Auskunft über den Grad ihrer Zurechnungsfähigkeit zu geben. Für sie ist der Nacheid geboten.

3. Die schwach- und blödsinnigen, sowie die allermeisten schwachbefähigten jungen Leute sind unfähig, im Heere und in der Marine zu dienen. Ihre Ausmusterung muß bei der Ersatzbehörde spätestens am Musterungstage beantragt werden unter Vorlegung von Zeugnissen und Gutachten, welche von den früheren Erziehern und von Ärzten auszustellen sind. (§ 9, Anlage 4 der Heerordnung und § 63, 7 der Wehrordnung.)

Oppermann.

#### 4. Über die ärztliche Bedeutung der Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder

sprach Dr. Laquer-Frankfurt a.M. auf der 25. Wanderversammlung der südwestdeutschen Neurologen und Irrenärzte zu Baden-Baden. Unter Hervorhebung der Wichtigkeit der Lehre vom angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn für den Praktiker, für den Kriminal-Anthropologen und für den Psychiater, welche in foro so häufig dem Schwachsinn begegnen, gab nach der »Berliner klinischen Wochenschrift« Vortragender seine Erfahrungen als Schularzt der städtischen Hilfsschule zu Frankfurt a.M. wieder. Letztere besteht schon seit 1888, und zwar fast in gleicher Verfassung wie die Schwachsinnenschulen zu Braunschweig, Leipzig, Dresden, Elberfeld, Düsseldorf und Köln und an anderen Orten. Die Schule zu Frankfurt setzt sich aus sechs Klassen zusammen und ist zunächst für diejenigen Schüler bestimmt, welche nach zweijährigem Besuche der untersten Klasse der städtischen Bürger-, bezw. Volksschule auf Grund ihres Schwachsinnns das Klassenziel nicht erreicht haben, vorausgesetzt, daß Seh- und Hörstörungen nicht bestehen. Über die Aufnahme entscheidet eine von dem Leiter der Schule, dem Frankfurter Stadtarzt und Schularzt der Hilfsschule geleitete Untersuchung. Die Lehrer begleiten die Aufnahmeklasse fünf Jahre hindurch, sind also genau mit der krankhaften Natur des Einzelnen vertraut. In allen Klassen wird thunlichst zu gleicher Stunde der gleiche Gegenstand gelehrt, damit Kinder verschiedener Begabung in einzelnen Fächern höheren oder niederen Stufen zugewiesen werden können. Anschauungsunterricht, Handfertigkeit, Sprachheilübungen nehmen einen breiten Raum ein. Häufige Pausen, halbstündlicher Unterricht bei schwereren Gegenständen, Fortfall häuslicher Aufgaben, Beschränkung der Strafen etc. sind wichtige Faktoren im Unterrichte der Schwachbegabten. Vortragender macht Vorschläge über die Unterbringung und Versorgung der Hilfsschüler, welche vom Ende des schulpflichtigen Alters aus dem Unterrichte entlassen werden, spricht sich gegen Zulassung von Moralisch-Schwachsinnigen und Epileptikern und gegen Einrichtung von sogenannten Nachhilfeklassen aus und betont die Notwendigkeit gemeinsamer Arbeit zwischen Pädagogen und Ärzten in der oft schwierigen Frage der frühen Erkennung des Schwachsinnns und der Beurteilung der Bildungsfähigkeit und der Abtrennung der für die Idiotenanstalt geeigneten Idiotenfälle von denjenigen Formen des Schwachsinnns, die in den Hilfsschulen mit

relativ gutem Ergebnis weiter kommen. Dr. LAQUER weist zum Schlusse auf die Bedeutung der in der Hilfsschule gemachten pädagogischen und schulärztlichen Beobachtungen für die Armee-Verwaltung und Strafrechtspflege hin.

## 5. Die Taubstummenanstalten des deutschen Reiches im Jahre 1900.

Das Deutsche Reich zählte im Jahre 1900 einundneunzig Taubstummenanstalten. Hiervon entfallen auf Preußen 46, auf Bayern 13, auf Württemberg 8, Sachsen und Baden haben je 3 solcher Wohlthätigkeitsinstitute. Hessen und Mecklenburg je 2; in Elsass-Lothringen befinden sich 4 Anstalten; auf die anderen deutschen Staaten treffen zusammen 10 Taubstummenschulen.

732 Lehrkräfte (642 männliche, 90 weibliche) unterrichten in 673 Klassen 6458 taubstumme Kinder, von denen 3508 Knaben sind und 2950 dem weiblichen Geschlechte angehören. Zur evangelischen Religion bekennen sich 3932, zur katholischen 2421 Zöglinge. Israelitisch sind 105 Kinder. Von den 91 deutschen Anstalten sind 37 Internate, 42 Externate, 12 gemischte Anstalten. 3000 Zöglinge wohnen im Internate, 2814 sind im Externate untergebracht. Die übrigen 644 sind Schulgänger.

Frankenthal, Pfalz.

Otto Schmitt.

## 6. Gewerblich beschäftigte Kinder in Deutschland.

Mehr als eine halbe Million gewerblich beschäftigter Kinder zählt das deutsche Reich, wie die auf Anordnung des Reichskanzlers im Jahre 1898 veranstalteten Erhebungen ergeben haben. Es sind genau 544283 Kinder unter 14 Jahren ermittelt worden, die außerhalb der Fabriken gewerblich thätig waren. Da die Zahl der volksschulpflichtigen Kinder 8334919 betrug, wurden von je 100 volksschulpflichtigen Kindern 6,53 gewerblich beschäftigt. In Sachsen stieg der Prozentsatz bis auf 22,8 und betrug in Altenburg 19,2, in Meiningen und Schwarzburg-Rudolstadt 16,4 und in Koburg-Gotha 15,2, dagegen in Preußen nur 5,2 und in Bayern 1,6. Zwischen den preussischen Provinzen ergeben sich große Verschiedenheiten; abgesehen von Berlin, wo 25146 Kinder, d. i. jedes achte schulpflichtige Kind, gewerblich thätig waren, steht Hohenzollern mit einem Prozentsatz von 7,95 obenan, während unten an stehen Posen mit 1,80, Ostpreußen mit 1,97 vom Hundert. Die niedrigen Zahlen für Ost- und Westpreußen, Pommern, Posen und Mecklenburg sind hauptsächlich daraus zu erklären, daß dort die Kinder vorwiegend landwirtschaftlichem Erwerbe nachgehen. Außer von Sachsen und den thüringischen Ländern wird der Reichsdurchschnitt (6,53 vom Hundert) von keinem Bundesstaat überschritten. Wie sich die gewerbliche Thätigkeit auf Knaben und Mädchen verteilt, ist nicht genau festzustellen, da bei 233111 Kindern die Angabe des Geschlechts fehlt. 306823 Kinder oder 57,64 vom Hundert der Gesamtzahl wurden in der Industrie, 135830 im Ausragedienst, 35909 im gewöhnlichen Laufdienst, 21620 in Gast- und Schankwirtschaften, 17623 im Handel, 2691 im Verkehr und 11787 in sonstiger gewerblicher Thätigkeit beschäftigt. Unter den industriell beschäftigten Kindern tritt die Textilindustrie hervor, in der 143710 Kinder beschäftigt wurden, also mehr als ein Viertel der überhaupt gewerblich thätigen Kinder. Über das Alter der Kinder sind nur einzelne Angaben gemacht worden, sie lassen erkennen, daß schon in dem Alter von 6–10 Jahren ein geringer Prozentsatz beschäftigt wird, doch wird aus Sachsen

und Meinungen erwähnt, daß in manchen Gewerbszweigen, bei denen der kärgliche Verdienst das Eingreifen aller irgendwie nützlichen Arbeitskräfte notwendig macht, die Kinder schon vor dem schulpflichtigen Alter zu leichteren Arbeiten herangezogen werden. Die Dauer der Arbeit überschreitet in manchen Gegenden das Maß dessen, was einem Kinde ohne Schädigung der Gesundheit zugemutet werden kann. Auch hier ist es die Hausindustrie, die solche Schäden zeitigt. Das Schlimmste wird wohl aus Greiz berichtet, wo die Kinderarbeit 50 Stunden wöchentlich erreichte und in den Ferien 60 Stunden überschritt. Zur Abstellung dieser Mißstände hat Greiz bereits Maßnahmen eingeleitet. Als Folge der übermäßigen Kinderbeschäftigung zeigte sich mehrfach eine Beeinträchtigung der körperlichen wie geistigen Entwicklung. Nach den Angaben der Volksschullehrer der Stadt Greiz waren dort bei 56 oder 11,5 vom Hundert aller gewerblich beschäftigten Kinder nachteilige Wirkungen zu bemerken, besonders traten sie bei den in der dortigen Weberei thätigen Kindern hervor. Selbstverständlich leidet auch der Schulunterricht darunter, auch wurde ein für die Sittlichkeit nachteiliger Einfluß der gewerblichen Kinderbeschäftigung vielfach festgestellt. In einzelnen Fällen werden Kinder schon vom 4. Lebensjahre zur gewerblichen Thätigkeit herangezogen. Die Dauer der täglichen Beschäftigung wechselt sehr. In Preußen waren 41,05 vom Hundert der Kinder täglich mehr als 3 Stunden beschäftigt. Es wurden aber auch Arbeitszeiten von 7, 9 und mehr Stunden festgestellt. Dabei sind die Löhne überaus kärglich. Die spärlichen Angaben über die Arbeitslöhne, die nur von 6 kleineren Staaten gemacht worden sind, lassen eine große Verschiedenheit erkennen. Es kommen Lohnsätze vor von 4 Pfg., aber auch von 80 Pfg. pro Tag, Wochenlöhne von 2—4,50 M., Monatslöhne von 0,50—12 M. Darüber, wie es in Zukunft mit der Beschränkung ungebührlicher Kinderarbeit gehalten werden soll, sprechen sich nur wenige Regierungen aus. Die meiningische Staatsregierung hält eine reichsgesetzliche Regelung und Beschränkung der gewerblichen Kinderarbeit für geboten. Baiern bemerkt, daß insoweit Mißstände hinsichtlich der Kinderarbeit ein behördliches Einschreiten notwendig machten, solches mit Erfolg auf Grund von § 120 c der Gewerbeordnung versucht wurde. Jedoch sei bei der hausindustriellen Beschäftigung der meist zur Familie gehörigen Kinder ein Eingreifen der Polizeibehörden ausgeschlossen gewesen. Jedenfalls empfiehlt es sich, den notwendigsten Schutz der Kinder vor Schädigungen der Gesundheit an Leib und Seele im Wege der landesgesetzlichen Vorschriften herbeizuführen.

## 7. Über den gegenwärtigen Stand der Lombrososchen Lehre vom anthropologischen Typus des geborenen Verbrechers

bringt Herr Sanitätsrat Dr. Oswald Berkhan in der Augustnummer des »Globus« einen beachtenswerten, illustrierten Artikel. Er kommt darin zu folgenden, auch für das Kinderstudium beachtenswerten Ergebnissen:

»Daß es keinen Verbrechertypus, keine internationale Ähnlichkeit, außer bei den degeneriertesten, keine charakteristischen Tätowierungen giebt, haben die verschiedensten Forscher nachgewiesen.<sup>1)</sup>

»..... Was wird aus der Lehre Lombrosos werden? Für jeden denkenden, mit der Psychiatrie und dem Gefangenenwesen Vertrauten muß die von Lombroso

<sup>1)</sup> Z. B. Baer, Kirn, Näcke; Féré, Koch. Vergl. *Centrabl. f. Anthropol., Ethnol. u. Urgeschichte* von Buschan, Jahrgang 1896, S. 121.

mit Fleiß und Scharfsinn geschaffene Lehre etwas Anziehendes haben. Sie macht den Eindruck, daß, selbst wenn man von ihrem Urheber auf krankhaftes Gebiet Gestütztes abzieht, ein Kern der Wirklichkeit bleibt. Und dieser Kern betrifft den unverbesserlichen Gewohnheitsverbrecher, der frei von psychischer Störung ist. Aufgabe der Psychiatrie wird es auch ferner sein, hier zu sichten.

Lombroso dehnt seine Lehre oft zu weitgehend auf Geisteskrankheit, moralisches Irrsein und Epilepsie aus. Es kann nun nicht ausbleiben, daß mehr und mehr psychiatrisch gebildete Ärzte an Gefangenenanstalten, an Zwangserziehungsanstalten und Anstalten für Epileptische, sowie als Schulärzte an den Hilfsschulen — Schulen für Schwachsinnige geringeren Grades — wirken werden. Der Schulen für epileptische Kinder giebt es noch nicht viele, aber es sollte schon jetzt über jeden epileptischen Schüler Buch geführt werden in Bezug auf sein eigenartiges Verhalten und seine geistigen Fortschritte. Ein gleiches gilt von den in Zwangserziehungsanstalten<sup>1)</sup> und in Hilfsschulen befindlichen Kindern, wovon letztere in Deutschland allein zur Zeit gegen 5000 betragen.

Ein solches Führungsbuch, von sachverständiger Seite gewissenhaft gehalten, wird ein Schatz für die Wissenschaft sein und zur genaueren Kenntnis des weitverbreiteten, das Volkwohl tief berührenden Schwachsinn führen, es wird ein Schutz für die Schwachsinnigen sein, sobald es sich um richtige Beurteilung bei Berührung mit den Gerichten handelt.

Was endlich noch von Wert erscheint, es wird die Zahl der angeborenen anthropologischen Verbrecher bedeutend eingeengt werden, und zwar auf eine Zahl, die, nachweislich frei von psychischer Störung, moralisch Verderbte oder sonstige zu benennen zu sein wird.

## 8. Aufruf zur Errichtung eines Dörpfeld-Denkmal.

Sieben Jahre sind bereits verflossen, seit der in weiten Kreisen hochgeschätzte Pädagoge Friedrich Wilhelm Dörpfeld aus diesem Leben schied. Die große Trauer, ja die tiefgehende Bewegung, die bei der Kunde von seinem Tode die weitesten Schichten der deutschen Lehrerwelt durchdrang, zusammengehalten mit den vielen ehrenden Zeugnissen, wie sie im Laufe der Jahre über Dörpfelds Lebenswerk in der pädagogischen Litteratur zum Ausdruck gekommen sind, lassen keinen Zweifel über die Bedeutung, die allgemein diesem Schulmanne zuerkannt wird.

Dörpfeld hat für den Ausbau und die Würdigung der Volksschule, für die tiefere Erfassung des Lehrerberufs, für die sittliche Hebung und die damit verbundene Ehre seiner Standesgenossen, für die Verbesserung des Unterrichtsbetriebes und speziell für die Anbahnung einer freien und gerechten Schulverfassung seine ganze Kraft, sein bestes Können eingesetzt. In Wirklichkeit aber greift Dörpfelds Wirken über den Rahmen der Schule im engeren Sinne noch weit hinaus. Er war, obgleich ein Volksschullehrer, ein zielbewußter Baumeister am deutschen Hause: seiner Pädagogik letztes Ziel war die Erziehung und Veredelung der ganzen Volksgemeinschaft, wie sie sich darstellt in Familie, Gemeinde, Kirche und Staat.

Verdienstvolle Männer pflegt die Nachwelt in besonderer Weise zu ehren,

<sup>1)</sup> Mönkemöller, Psychiatrisches aus der Zwangserziehungsanstalt zu Herzberge. Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie, Bd. 56, S. 14, 1899. Von 200 Knaben der Anstalt von 8—21 Jahren litten 114 an angeborenem Schwachsinn, epileptischer Störung, traumatischen Psychosen, paranoiden Zuständen, nur 73 zählten zu den sogenannten geistig Normalen.

damit durch Würdigung ihrer Thaten deren Frucht gesichert und die von ihnen vertretene Sache im Volksbewußtsein lebendig erhalten werden. Weite Kreise wünschen, daß auch Dörpfelds Bedeutung für das Erziehungswesen durch ein öffentliches Denk- und Dankeszeichen in würdiger Weise zum Ausdruck gebracht werde. Zu diesem Zwecke haben die Unterzeichneten ein Doppeltes — die Errichtung eines Denkmals, das die Züge des verewigten getreu wiedergibt, und die Gründung einer »Dörpfeld-Stiftung« — ins Auge gefaßt.

Als Standort für das Denkmal hat Barmen, die Stätte von Dörpfelds Wirksamkeit, wohl das erste Anrecht. — Die Zinsen der angestrebten Stiftung sollen dazu verwandt werden, Dörpfelds Reformgedanken zu verbreiten und auszubauen und pädagogische Bestrebungen in seinem Sinn und Geist zu unterstützen. Die näheren Bestimmungen hierüber bleiben einer größeren Versammlung vorbehalten, die bei Gelogenheit der Einweihung des Denkmals zusammenberufen werden soll.

E. Ackermann, Schulrat, Eisenach. — Dr. Andrea, Königl. Seminardirektor, Kaiserslautern, Mitglied des Bayerischen Landtags. — Dr. E. Barth, Schuldirektor, Leipzig. — Beckey, Pfarrer, Köln. — Braeger, Bezirksschulinspektor, Altenburg. — G. Conze, Geh. Kommerzienrat, Langenberg, Vorsitzender des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule. — Diehl, Lehrer em., Frankfurt a. M. — Diesner, Seminardirektor und Schulrat, Ottweiler. — van Ekeris, Rektor, Dortmund. — Engelbert, Direktor und Pfarrer der Diakonen-Anstalt, Duisburg. — Dr. theol. Ernst, Generalsuperintendent a. D., Boppard. — O. Flügel, Pastor, Wansleben bei Halle. — Foltz, Lehrer an der höheren Mädchenschule, Eisenach. — Freytag, Seminaroberlehrer, Auerbach i. V. — Arno Fuchs, Lehrer, Berlin. — Prof. Dr. A. Göpfert, Eisenach. — Grabs, Mittelschullehrer, Glogau. — Grosse, ord. Lehrer an der städt. höh. Mädchenschule, Halle. — Hackenberg, Pfarrer und Kreisschulinspektor, Hottenbach, Mitglied des Hauses der Abgeordneten. — D. C. Hackenschmidt, Pfarrer, Stralsburg i. E. — Dr. Hammerschmidt, Landrat, Gelsenkirchen. — Harms, Lehrer, Dörnick in Holstein. — Heine, Schulrat, Cöthen (Anhalt). — Helm, Königl. Seminardirektor, Schwabach (Bayern). — Henningsen, Rektor, Flensburg. — A. Hollenberg, Seminaroberlehrer a. D., Rheydt. — Hollkamm, Rektor, Wolmirstedt. — Huster, Bürgerschullehrer, Plauen i. V. — Aug. Israel, Oberschulrat, Seminardirektor a. D., Blasewitz-Dresden. — G. A. Israel, Seminardirektor, Schneeberg. — Dr. K. Just, Direktor der städtischen Schulen, Altenburg. — H. Kasten, Lehrer, Köslin. — Dr. L. Keller, Geheimer Staatsarchivar und Archivrat, Berlin-Charlottenburg, Vorsitzender der Comenius-Gesellschaft. — Klingenburg, Pfarrer, Mülheim a. d. Ruhr. — Kopsch, Rektor, Berlin, Mitglied des Reichstages und des Hauses der Abgeordneten. — Dr. K. Lange, Königl. Bezirksschulinspektor, Dippoldiswalde. — Lehmann, Rektor, Krefeld. — Lic. Dr. C. Leimbach, Provinzialschulrat, Hannover. — Lettau, Seminarlehrer, Königsberg i. Pr. — Dr. Lungen, Stadtschulrat, Frankfurt a. M. — B. L. Lützen, Lehrer, Trennewurth (Holstein). — Fr. Mann, Herausgeber der Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht, Langensalza. — Mevius, Seminarlehrer, Herdecke a. d. Ruhr. — Joh. Meyer, Rektor der Bürger-Mädchenschule, Krefeld, Herausgeber von »Der Deutsche Schulmann«. — Naegelsbach, Pfarrer, Fürth (Bayern). — Dr. A. Nebe, Oberlehrer, Ploen. — Nommensen, Hauptlehrer, Friedrichstadt a. d. Eider. — Dr. Fr. Paulsen, Universitätsprofessor, Steglitz bei Berlin. — Paulsen, Hauptlehrer Schleswig. — Pfundt, Königl. Seminarlehrer, Neuwied. — Fr. Polack, Königl. Schulrat und Kreisschulinspektor, Worbis. — Dr. W. Quehl, Regierungs- und Schulrat, Düsseldorf. — W. Rein, Professor an der Universität Jena. — Dr. Aug. Reukauf, Seminaroberlehrer, Hildburghausen. —



Rheinen, Hauptlehrer, Wickrathberg. — Rifsman, Rektor, Berlin, Herausgeber der »Deutschen Schule«. — H. Rolle, Oberpfarrer und Superintendent, Gräfenthal i. Th. — Dr. Rofsbach, Rektor der Mädchen-Mittelschule, Düsseldorf. — Rude, Rektor, Nakel a. d. Netze. — Dr. Schleghtendal, Regierungs- und Medizinalrat, Aachen. — Lic. Dr. A. Schoel, Professor a. D., Berlin-Charlottenburg. — Schmarje, Rektor der ersten Knaben-Mittelschule, Altona. — Dr. L. W. Seyffarth, Pastor prim., Liegnitz. — Starck, Bezirkshauptlehrer, Nürnberg. — Dr. R. Staudé, Schulrat und Seminarlehrer, Coburg. — Tews, Lehrer und Dozent an der Humboldt-Akademie, Berlin. — Dr. Thrändorf, Seminaroberlehrer, Auerbach i. V. — Trüper, Direktor des Erziehungsheimes auf der Sophienhöhe bei Jena. — Umbeck, Generalsuperintendent, Coblenz. — Vollmer, Divisionspfarrer, Köln. — von Knapp, Fabrikbesitzer, Barmen, Mitglied des Hauses der Abgeordneten. — van Randenborgh, Superintendent, Brandenburg a. d. H. — Dr. E. von Sallwürk, Geheimer Hofrat, Karlsruhe. — E. Weyerbusch, Rentner, Elberfeld, Mitglied des Hauses der Abgeordneten. — Detlev Zahn, Schloßprediger, Köslin. — Dr. Joh. Zahn, Königl. Gymnasialdirektor a. D., Mörs. — Prof. Dr. F. Zange, Königl. Realgymnasialdirektor, Erfurt. — Fr. Zillessen, Pastor a. D. und Herausgeber der »Evangelischen Volksschule«, Berlin. — P. Zillig, Lehrer, Würzburg.

Clausnitzer, Lehrer, Berlin, Vors. des Deutschen Lehrervereins. — Schröder, Lehrer, Magdeburg, Vors. des Preuß. Lehrervereins. — Chr. Backes, Rektor, Köln, Vors. des Rhein. Prov.-Lehrervereins. — Kuhlo, Rektor, Bielefeld, Vors. des Westfäl. Prov.-Lehrervereins. — Wanner, Reallehrer, Hannover, Vors. des Provinzialvereins hannov. Volksschullehrer. — Doormann, Rektor, Kiel, Vors. des Schleswig-Holstein. Lehrervereins. — Janke, Rektor, Potsdam, Vors. des Lehrerverbandes der Prov. Brandenburg. — Juds, Rektor, Jarmen, Vors. des Pomm. Prov.-Lehrervereins. — Driesner, Rektor, Posen, Vors. des Posenschen Prov.-Lehrervereins. — Bandmann, Lehrer, Breslau, Vors. des Schles. Prov.-Lehrervereins. — Adler, Rektor, Danzig, Vors. des Westpreuß. Prov.-Lehrervereins. — Gimboth, Lehrer, Königsberg i. Pr., Vors. des Ostpreuß. Prov.-Lehrervereins. — Leuschke, Oberlehrer, Dresden, Vors. des Sächs. Lehrervereins. — Honold, Oberlehrer a. D., Stuttgart, Vors. des Württembergischen Volksschullehrervereins. — Grimm, Hauptlehrer, Achern, Obmann des Badischen Lehrervereins. — Vois, Lehrer, Schwerin, Vors. des Mecklenburg-Schweriner Landeslehrervereins, Redakteur der Mecklenburger Schulzeitung. — Mulsow, Lehrer, Neubrandenburg, Vertreter der Mecklenburg-Strelitzer Lehrervereine. — Lüschen, Hauptlehrer, Oldenburg, Vorsitzender des Oldenburgischen Landeslehrervereins. — Backes, Oberlehrer, Darmstadt, Obmann des Hessischen Landeslehrervereins und Landtagsabgeordneter. Polz, Lehrer, Weimar, Vors. des Weimar. Landeslehrervereins. — Fricke, Lehrer, Braunschweig, Vors. des Braunschweig. Landeslehrervereins. — Adam, Kantor, Pölsneck, Vors. des Allgem. Meining. Lehrervereins. — Ufer, Rektor, Altenburg, Vors. des Altenburger Landeslehrervereins. — Leutheusser, Kantor, Niederfüllbach bei Coburg, Vors. des Coburger Lehrervereins. — Günther, Mittelschullehrer, Cöthen, Vors. des Anhalt. Lehrervereins. — Jul. Kaiser, Seminarlehrer, Sondershausen, Vors. des Schwarzb.-Sonderh. Landeslehrervereins. — Euler, Lehrer, Usseln-Waldeck, Vors. des Waldeckischen Lehrervereins. — Stock, Lehrer, Lemgo, Vors. des Lippeschen Lehrervereins. — Wiegmann, Lehrer, Nienstädt bei Stadtbergen, Vors. des Schaumburg-Lippeschen Lehrervereins. — Höhne, Lehrer, Berlin, Vors. des Berliner Lehrervereins. — Gripp, Lehrer, Hamburg, Vors. des Schulwissenschaftl. Bildungsvereins. — Möller, Lehrer, Hamburg, Vors. der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens. — Maas, Lehrer.

Bremen, Vors. des Bremischen Lehrervereins. — Johannsen, Lehrer, Lübeck, Vors. des Lübecker Lehrervereins. — Dr. Rud. Schubert, Lehrer, Leipzig, Vors. des Leipziger Lehrervereins. — Ries, Lehrer und Redakteur, Frankfurt a. M., Vors. des Frankfurter Lehrervereins. — H. Müller, Rektor, Wiesbaden, Vors. des Wiesbadener Lehrervereins. — Hogeweg, Hauptlehrer, Broich, Vors. des Evangel. Schulkongresses und des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen. — Horn, Rektor, Orsoy, Vors. des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. — Peters, Lehrer, Hamburg, Vors. des Evangelischen Lehrerbundes. — Pädagogischer Verein für Altona und Umgegend. — Konferenz evangelischer Lehrer für Barmen und Umgegend. — Barmer Lehrerverein. — Barmer Rektorenverein. — Elberfelder Lehrerverein. — Elberfelder Rektorenverein.

#### Aus dem Auslande:

Dr. Th. Vogt, o. ö. Universitätsprofessor, Wien, Vorsitzender des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. — Dr. O. Willmann, Professor an der Universität Prag. — Bernh. Freund, Professor und Direktor, N. Bitse, Ungarn. — R. Müller-Dalang, Lehrer, Basel. — Rumscheidt, Hauptlehrer, Haag, Niederland. — H. de Raaf, Directeur der Rykskweekschool vor Onderwysers, Middelburg, Niederland. — A. L. Gerretsen, Directeur der Kweekschool Chr. Normalschool, Nymegen, Niederland. — H. Cramer, Leiter der deutschen Schule, Athen. — Dr. E. Gelderblom, Pastor und Konsistorialassessor, St. Petersburg. — Dr. Glöckner, Helsingfors. — Herman T. Lukens, Dr. phil., California, Pensilvanien. — Elmer Ellsworth Brown, Professor in the University of California, Berkeley, California. — W. Sluyter, Pfarrer und Direktor der deutschen Schule, Santiago de Chile.

Beiträge für den Denkmal- und Stiftungsfonds beliebe man an Lehrer Fr. W. Schnöring in Barmen Gewerbeschulstraße 109a, zu senden, Briefe an Rektor Fr. Meis in Barmen. Quittierung und Rechnungsablage wird veröffentlicht durch das von Dörpfeld begründete Evangelische Schulblatt.

Der geschäftsführende Ausschufs.

**Nachschrift.** Von Herrn Rektor Meis ging uns während der Korrektur noch folgende Mitteilung mit der Bitte um Abdruck zu:

»Zu dem Aufrufe für die Errichtung eines Dörpfeld-Denkmal hat auch noch der Vorstand des Hessischen Volksschullehrer-Vereins seine (durch Krankheit des Vorsitzenden verspätete) Zustimmung gegeben und bereitwilligst einen namhaften Beitrag zugesteuert. Dem Aufrufe sind also nunmehr die Vorstände sämtlicher preufsischen Provinzial-Lehrervereine beigetreten, ferner die Vorstände des Deutschen Lehrervereins (Vorsitzender Lehrer Clausnitzer-Berlin), des Preufsischen Lehrervereins (Vorsitzender Lehrer Schröder-Magdeburg), die Vorstände fast aller deutschen Landes-Lehrervereine und der Verband deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine. Der Aufruf findet in der pädagogischen Presse allerwärts wärmste Unterstützung. Besonders wird hervorgehoben, daß wohl noch nie ein Unternehmen von der Lehrerwelt mit einer solchen überwältigenden Einmütigkeit in Angriff genommen worden ist.

Wir hoffen, daß auch unsere Leser durch Beiträge das Andenken dieses auch noch auf ganz anderen als den schulpädagogischen Gebieten<sup>1)</sup> hochverdienten Mannes ehren und für Verbreitung seiner Ideen mithelfen werden.

<sup>1)</sup> Vergl. Trüper, Dörpfelds Theorie und Praxis seiner sozialen Erziehung. Gütersloh. 1901.

## 9. Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels.

Unter diesem Titel ist in der von mir herausgegebenen Internationalen Pädagogischen Bibliothek soeben eine von mir bewirkte Übersetzung des Buches von Prof. G. A. Colozza in Neapel »Il giuoco nella psicologia e nella pedagogia« erschienen (Altenburg, O. Bonde. Preis ungeb. 5 M. in eleg. Halbfranzband 6,50 M.). Zur Anzeige möge hier mein Vorwort und das Inhaltsverzeichnis genügen:

### Vorwort zur deutschen Ausgabe.

Wir haben in unserer überreichen pädagogischen Litteratur zwar sehr viele Spielbücher, aber wir haben wenig Bücher über das Spiel.

Wer in dieser Hinsicht tiefergehende psychologisch-pädagogische Belehrung suchte, war bis vor kurzem der Hauptsache nach auf die Arbeiten von Schaller (Das Spiel und die Spiele, Weimar 1861) und Moller (Artikel »Spiel« in Schmidts Enzyklopädie, Gotha 1873) angewiesen; außerdem kam in psychologischer Beziehung noch Lazarus in Betracht, dessen Büchlein (Die Reize des Spiels, Berlin 1883) den Gegenstand zwar interessant und lehrreich, aber bei weitem nicht erschöpfend behandelt. Das in mancher andern Hinsicht schöne und wertvolle Werk von Rochholz (Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel, Leipzig 1857) gewährt unter dem genannten Gesichtspunkte eine verhältnismäßig geringe Ausbeute.

Aus der neuesten Zeit sind bloß drei Arbeiten zu nennen. Das Werk von Franz Magnus Böhme (Deutsches Kinderlied und Kinderspiel, Leipzig 1897) kommt — trotz seines sonstigen hohen Wertes — für die pädagogische Psychologie kaum mehr in Betracht, als das Buch von Rochholz. Das Schriftchen von Reischle (Das Spielen der Kinder in seinem Erziehungswerte, Göttingen 1897) ist in psychologisch-pädagogischer Hinsicht zwar gut, enthält aber doch nicht mehr, als ein in einem Frauenverein gehaltener Vortrag eben zu bieten vermag. Die beiden Bände von Groos (Die Spiele der Tiere, Jena 1896. Die Spiele der Menschen, Jena 1899) sind, rein psychologisch genommen, jedenfalls das Interessanteste und Beste, was auf dem Gebiete der Psychologie des Spiels überhaupt vorhanden ist; die Pädagogik aber wird von Groos nur gestreift.

Nach alledem darf gesagt werden, daß ein Buch wie das von Colozza in der deutschen Litteratur nicht vorhanden ist, und daß die vorliegende Übersetzung somit tatsächlich eine Lücke ausfüllt.

Das Buch Colozzas ist in Deutschland wenigstens dem Namen nach nicht mehr unbekannt. Ich selbst habe bereits in meiner Neuausgabe von Sigismunds »Kind und Welt« (Braunschweig 1897) empfehlend darauf hingewiesen, und vor allem hat es Gross in den »Spielen der Menschen« wiederholt in sehr anerkennender Weise erwähnt. Angesichts des letzteren Umstandes bedarf es meines Lobes nicht mehr. Möchte es in Familie und Schule zur Erkenntnis des wahren Wesens und der pädagogischen Bedeutung des Spiels recht viel beitragen, damit sich das Spielleben unserer Jugend naturgemäßer und zweckentsprechender gestalte, als das bisher im allgemeinen leider noch der Fall ist.

Für Leser, die mit dem Gegenstande noch wenig vertraut sind, wird es sich vielleicht empfehlen, die Einleitung als Schlusskapitel zu behandeln.

Schließlich sei noch bemerkt, daß Zuthaten des Übersetzers, abgesehen von der Einleitung, durch eckige Klammern kenntlich gemacht sind. (Die demnächst erscheinende zweite Auflage der italienischen Ausgabe wird durch meine Zusätze und Anmerkungen vermehrt werden.)

Inhalt: Einleitung von Prof. N. Fornelli und dem Übersetzer.

Erster Teil. Das Spiel in psychologischer Hinsicht. I. Ursprung des Spiels. — II. Das Spiel ein Reservekapital. — III. Das Spiel und die psychische Thätigkeit. — IV. Das Spiel bei den höheren Tieren. — V. Die psychischen Elemente in den Spielen der Menschen. — VI. Ohne Überschufs kein Spiel. — VII. Die Kleinen spielen durchweg. — VIII. Verschiedene Einteilungen der Spiele. — IX. Unser Einteilungsgrund. — X. Die Nachahmung und das Spiel. — XI. Die vererbten Tendenzen und das Spiel. — XII. Die Einbildungskraft und das Spiel. — XIII. Die dramatische Thätigkeit beim Spiele. — XIV. Das Komische beim Spiele. — XV. Die Gefühle beim Spiele. — XVI. Die ästhetischen Gefühle und das Spiel. — XVII. Die musikalischen Gefühle beim Spiele. — XVIII. Die natürliche Umgebung und das Spiel. — XIX. Die soziale Umgebung und das Spiel. — XX. Die Fertigkeiten beim Spiele. — XXI. Die Kenntnisse und das Spiel. — XXII. Beim Spielen übt sich niemals nur eine einzelne Thätigkeit. — XXIII. Jedes Spiel ist ein neuer Versuch.

Zweiter Teil. Das Spiel in der Geschichte der Pädagogik. I. Gedanken von Plato und Aristoteles über das Spiel in erziehlicher Hinsicht. — II. Die Kinderspiele bei den Römern. — III. Das Kinderspiel in der Litteratur der ersten christlichen Jahrhunderte. — IV. Das Spiel zur Zeit der Renaissance. — V. Vittorino von Feltrre und das Spiel. — VI. Rabelais über das Spiel. — VII. Gedanken von Montaigne über das Spiel. — VIII. Locke und das Kinderspiel. — IX. Leibniz und das Spiel. — X. Fénelon über das Spiel. — XI. J. Stellini und seine Gedanken über das Spiel. — XII. Das Spiel in Rousseaus Emil. — XIII. Kant und das Spiel. — XIV. Das Spiel in den Schriften der Frau Campan. — XV. Gedanken der Frau Necker de Saussure über das Spiel. — XVI. Basedow und das Spiel. — XVII. Niemeyer über das Spiel. — XVIII. Ansichten Apertis. — XIX. Gedanken Rosminis über das Spiel. — XX. Das Spiel bei Fröbel.

Dritter Teil. Das Spiel in pädagogischer Hinsicht. I. Welchen Zweck hat das Spiel in den Anstalten für jüngere Kinder? — II. Die Notwendigkeit des Überschusses beim Spiel. — III. Bedingungen für das Auftreten des Spiels. — IV. Zwei wichtige pädagogische Regeln. — V. Die Spiele lassen sich nicht anbe- fehlen. — VI. Das Spiel mit Rücksicht auf die Erblichkeit. — VII. Die Macht der Suggestion und das Spiel. — VIII. Ausführung und Erfindung beim Spiele. — IX. Das Spiel im Dienste der körperlichen Erziehung. — X. Das Spiel als Erziehungsmittel für das Auge. — XI. Das Spiel im Dienste der Ausbildung des Gehörs. — XII. Das Spiel und der Muskelsinn. — XIII. Das Spiel und die Ausbildung des Tastsinns. — XIV. Das Spiel und die psychische Thätigkeit. — XV. Das Spiel und die Ausbildung des Gedächtnisses. — XVI. Das Spiel und die Aufmerksamkeit. — XVII. Das Spiel und die Gefühlsbildung. — XVIII. Das Spiel als Kampf. — XIX. Die Einsamkeit bei der Erziehung. — XX. Die Spielsachen. — XXI. Die Puppe. — XXII. Das Spiel und das Schönheitsgefühl. — XXIII. Die Einbildungskraft beim Spiel. — XXIV. Vor- und Nachteile der Illusionen. — XXV. Die Urtheilsthätigkeit beim Spiel. — XXVI. Das Spiel und die Willensbildung. — XXVII. Das Nichtwollen und das Spiel. — XXVIII. Das Spiel als Hilfsmittel der Erfahrung. — XXIX. Das Spiel mit Bezug auf die Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten. — XXX. Die Spielsachen, welche zur Belehrung dienen. — XXXI. Die wirklichen Gegner Fröbels. — XXXII. Spiel und Arbeit.

Sodann sei noch bemerkt, daß folgende Arbeiten für die Internationale Bibliothek in Vorbereitung sind:

1. Kinderpsychologische und pädagogische Abhandlungen von Prof. G. St. Hall (Worcester, Mass.). Aus dem Englischen von Dr. Stimpfl.
2. Die anormalen Kinder und ihre Erziehung von Dr. med. Demoor in Brüssel. (Eigens für die Internationale Bibliothek geschrieben.)
3. Psychologie des Gefühlslebens von Prof. Th. Ribot in Paris. Deutsch von Ufer.

## C. Zur Litteratur.

**Helen Keller, Souvenir.** Commemorating the Harvard final examination for admission to Radcliffe College, June 29—30, 1899.

Das oben genannte Werk ist die neueste Gabe des Volta-Bureaus in Washington, zusammengestellt von dem Vorsteher desselben, John Hitz. Die äußere Ausstattung des Werkes ist noch vornehmer, als die früheren Gaben, die das Volta-Bureau verschiedenen Anstalten überwiesen hat; prachtvoll sind die 4 Lichtdrucke, die das Werk enthält. Seite 59 schließt mit der Darlegung des vorbereitenden Abschlusses von Helenens Bildung von der Hand ihres letzten Lehrers (M. S. Keith). Es lagen dem Volta-Bureau authentische Quellen vor. Es freut mich hier konstatieren zu können, daß meine Arbeit über H. Keller vom vorigen Jahre (Dreisinnige, Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza, Preis 50 Pf.) in allen wesentlichen Punkten mit dem »Souvenir« übereinstimmt. Ich darf deshalb davon absehen, auf den Inhalt des Werkes näher einzugehen. Durch dasselbe sehe ich aber auch meine Kritik nicht widerlegt, insbesondere kann ich Fr. Sullivan jetzt noch weniger zustimmen, als früher, wenn sie der Meinung Ausdruck verleiht, ein jeder Drei- oder Viersinnige könne soweit gefördert werden, wie Helene Keller, wenn bei dem Unterrichte derselbe Weg eingeschlagen würde, den sie verfolgt hat. Für mich ist und bleibt Helene Keller das was sie nach Fr. Sullivan nicht sein soll, ein »Wunderkind«. Was mit einem solchen

unter selten günstigen Verhältnissen — günstigen für einen Gebrechlichen — erreicht werden kann, kann den Vertretern der Pädagogik wohl Anregungen geben, aber niemals zur Norm werden. Darum ändert auch folgendes nichts., Ich habe in meinen »Dreisinnigen« gesagt, die Aufnahmeprüfung in eine amerikanische Universität sei mit einer preussischen Maturitätsprüfung nicht zu vergleichen. Aus dem, was in dem Souvenir über die Prüfung in Harvard College gesagt ist, geht klar hervor, daß meine Ansicht richtig war. Dieses ändert aber nichts an der Thatsache, daß mit der geistig übernormalen Helene Keller Großes erreicht ist, und schmälert ebensowenig die Anerkennung, die wir sowohl dem Fleiße der Helene Keller, als auch der Treue und Geschicklichkeit von Fr. Sullivan schuldig sind.

Den Schluß bildet ein Brief von Helene Keller an den Herausgeber des Souvenir vom 17. September v. Js., in dem sie ihren Studiengang in den letzten 7 Jahren darlegt. Neu war mir die Mitteilung, in welcher Weise Helene Keller das Lippenlesen erlernt hat. Es geschah im Oktober 1897 in der Wright-Humason School for the Deaf in New-York. Helene Keller sagt, die Erfolge seien nicht so groß gewesen, wie sie und ihre Lehrer erwartet hätten. Sie hätte gehofft »wie andere Menschen« sprechen zu lernen, und ihre Lehrer hätten erwartet, daß dieses geschehen würde. Hierzu giebt Dr. T. A. Humason eine Fußnote. Hiernach besaß Helene Keller bei der Aufnahme in die Schule die Fähig-

keit, sicher einzelne Laute und wenig sicher einzelne Worte abfühlen zu können. Dagegen hätte es ihr sehr große Schwierigkeit bereitet, die zusammenhängende Rede abzulesen. Er habe nun auf letzteres sein Hauptaugenmerk gerichtet und glaube auf Grund des bereits Erreichten annehmen zu dürfen, daß mit der Zeit der Erfolg ein vollständiger sein würde.

In der Humason-Schule gab man sich daneben viele Mühe, die Aussprache von Helene Keller zu bessern. Nach der erwähnten Fußnote ist Helene Keller durch unermüdete Übungen in der Hinsicht so weit gefördert, daß sie nicht allein die Tonhöhe des Sprechenden abfühlen kann, sondern auch in derselben Tonhöhe die vorgesprochenen Worte wiederholt. Allerdings ein großartiger Erfolg, und wir wollen verstehen, daß Helene Keller die betreffenden Übungen »singing lessons«, Singstunden nennt.

Das Lesen des Werkes möchte einem jeden Pädagogen Genuß bereiten. Entmutigt wird aber wohl niemand werden, wenn auch seine Unterrichtsresultate weit hinter den geschilderten oder durch eigene Schriftstücke der Helene Keller dargelegten Resultate zurückbleibt. Wir können ja weder Verhältnisse schaffen, wie die sind, unter denen Fr. Sullivan, A. Gillman, M. Keith etc. arbeiteten, noch die außerordentliche geistige Beanlagung von Helene Keller.

Emden.

O. Danger.

**J. Huschens**, Taubstummenlehrer in Trier, Die gewöhnlichsten Sprachstörungen und ihre Bekämpfung durch Schule und Familie in populärer Weise dargestellt. Trier, Verlag von Jakob Lintz, 1898. 52 S. Preis 1 M.

Die Frage der Sprachgebrechenheilung gewinnt immer mehr an Bedeutung und Interesse, so daß zur Zeit bereits zahlreiche Arbeiten über diesen Gegenstand vorhanden sind. Das vorliegende Schriftchen will mit den bestehenden Arbeiten nicht in Konkurrenz treten, sondern einen Kommentar zur Einführung in die größeren

Werke der Sprachheilkunde bieten. Gewöhnlich greift der Laie, wenn er die Absicht hegt, sich mit einer neuen Frage zu beschäftigen, nicht sofort zu einem umfangreichen Werke, am liebsten sucht er sich an der Hand einer möglichst gedrängten Darstellung einen Überblick des Gegenstandes zu verschaffen. Erst dann, nachdem er auf diese Weise Einblick und Interesse für denselben gewonnen hat, greift er zu eingehenderen Werken. Dieser naturgemäßen Erscheinung möchte das vorliegende Büchlein betreffs der Frage der Sprachgebrechenheilung entgegenkommen. Im Besonderen will es der Schule und Familie als praktischer Wegweiser für die Bekämpfung und Behandlung der gewöhnlichsten Sprachgebrechen dienen. Der Verfasser, welcher auf dem Gebiete der Sprachhygiene auch sich schon anderweitig hervorgethan hat, kommt mit dieser Schrift einem vorhandenen Bedürfnisse nach, denn die bestehenden derartigen Arbeiten ermangeln mehr oder minder einer so knappen und doch zutreffenden Darstellungsweise des Stoffes als die Arbeit, wie Huschens sie bietet. Alles, was in ihr gesagt wird, schießt nicht ins Blaue, sondern trifft den Kern der Sache. Die Arbeit bekundet durchweg eingehende Sachkenntnisse und scheint aus einer reichen Erfahrung heraus geschrieben zu sein; jeder Lehrer der Schwachen am Geiste wird sie sicher mit Nutzen lesen.

Stolp i/Pommern. Fr. Frenzel.

**Dr. J. L. A. Koch**, ehemal. Direktor der K. W. Staatsirrenanstalt Zwißalten. Die Vermehrung des Lebens. Ein Wort an die Eltern für die Kinder. Stuttgart, Verlag von D. Gündert, 1901. 80 Seiten.

Unser Mitherausgeber hat in dem vorliegenden Büchlein als erfahrener Mann und Seelenarzt eine Frage erörtert, die äußerst zart, d. h. mit viel Takt und Geschick angefaßt werden will. Man kann durch Unvorsichtigkeit und Taktlosigkeit nach der einen und durch übertriebene Zurückhaltung nach der anderen Seite hin

außerordentlich viel schaden. Koch hat es m. E. verstanden, beides vortrefflich zu vermeiden und viel Beherzigenswertes nicht bloß für Eltern, an die er sich nach dem Titel bloß wendet, sondern auch für Lehrer und für Ärzte gesagt. Der warme gemüthvolle, teilnehmende Ton, der den Lesern aus seinem »Nervenleben in gesunden und kranken Tagen« bekannt ist, durchzieht auch dieses kleine Schriftchen. Koch spricht hier auch nicht bloß als Arzt, sondern ebenso sehr als Erzieher, wenn er z. B. zu den Hilfen einer weisen Leitung der nervenbelasteten Jugend durch die ihr drohenden Gefahren nicht bloß physische Mittel wie gute kräftige Ernährung, gehörige Ruhe, Abhärtung etc. anpreist, sondern auch ethische, ja religiöse wertschätzt, indem er u. a. bekennet: »Am wirksamsten wird immer sein die Hilfe, die von der sittlichen im allgemeinen, noch besser, die von der richtigen, religiösen Beziehung zu Gott kommt. . . . Man suche die richtige Herzensstellung zu Gott zu wecken und zu stärken, so weit sich nur ohne Künstelei ein Weg zu dem Kindesherzen findet, man pflege dieses und verachte die auch von Gott geschenkte leibliche Hilfe nicht, und man habe Geduld, wo sie von Nöten ist.«

Wenn man vielleicht auch über die eine oder die andere Frage mit ihm diskutieren könnte — und es wäre sehr erwünscht, daß das von Seiten unserer Leser hier an diesem Orte geschehen würde wegen der Wichtigkeit der Frage<sup>1)</sup> —, so bin ich doch gewiß, daß der am Schluß

<sup>1)</sup> Im Rahmen einer kurzen Besprechung ist das nicht möglich. Es sollte dann auch zugleich die Frage erörtert werden, wie der Lehrer sich in der Schule zu verhalten hat, wo die Andeutung über Vermehrung des Lebens sich überall in die Unterrichtsstoffe drängt. (Bibel-  
lektüre, Naturkunde etc.)

ausgesprochene Wunsch durch das Buchlein erfüllt werden wird:

»Ich wünsche, daß sorgsame von Fragen bewegte Eltern dieser Schrift einiges zu entnehmen vermögen, das sie verwerten zu können meinen, und daß einiger Nutzen für die Einzelnen und für das Ganze aus diesen Darlegungen entspringe, die ich auf den Wunsch einsichtsvoller Freunde niedergeschrieben habe.«  
Trüper.

#### **Eingegangen:**

Die Humanität, Monatsschrift für Gemeinnützigkeit. Für Förderung öffentlicher Wohlfahrts- und Wohlthätigkeitsbestrebungen, Fachblatt für Armen- und Krankenwesen sowie für Gesundheitspflege. Archiv für die Gesamtinteressen des Frauen-Arbeits-, Erwerbs- und Vereinslebens, und als solches Fortsetzung der Zeitschrift »Die Frau im gemeinnützigen Leben«. Herausgegeben von Anton Pfeiffer, Redaktion und Administration Reichenberg i. Böhmen, I., Stefanstr. Nr. 13. Abonnement beträgt halbjährlich 2 K. ö. W.

»Evangelisches Schulblatt«, begründet von Fr. W. Dörpfeld, herausgegeben von D. Horn, A. Hollenberg, Dr. G. van Rohden. 44. Jahrgang. 1900. Heft 1—11. Gütersloh, Druck und Verlag von Bertelsmann.

Deutsche Schulpraxis, Wochenblatt für Praxis, Geschichte und Litteratur der Erziehung und des Unterrichts. Herausgeber Richard Seyfert, Schuldirektor. Begründet durch Ernst Wunderlich. Leipzig. Nr. 1—10. 20. Jahrgang. 1900.

»Freie Bildungsblätter«, Schriftleiter Franz J. Grumbach. IX. Jahrgang. Nr. 5. Mai 1900. Kommissionsverlag: k. k. Univ. Buchhandlung von Georg Szelinski, Wien I, Stefansplatz 6.

void fine, this book e' l be returned on  
before the dr e l below

SON-9 22



LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION, STANFORD

570.5  
Z483  
v. 5

50855

THIS BOOK  
DOES NOT CIRCULATE

void fine, this book should be returned on  
before the date indicated below

SOW-9.19



LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION, STANFORD

370.5  
Z483  
V. 5

50855

THIS BOOK  
DOES NOT CIRCULATE

...oid fine, this book s... be returned on  
... before the dr... e-1 below

80M-9.40



LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION, STANFORD

370.5  
Z483  
V.5

50855

THIS BOOK  
DOES NOT CIRCULATE

Avoid fine, this book should be returned on  
before the date listed below

SON-8-80



LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION, STANFORD

570.5  
Z483  
v. 5

50855

THIS BOOK  
DOES NOT CIRCULATE

