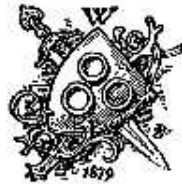


24865

~~10554~~
2 A 17 55

Zeitschrift
für
**Pädagogische Psychologie,
Pathologie und Hygiene**

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.



— V. Jahrgang —

Berlin SW.
Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H.
1903.

Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern.

Vortrag, gehalten im „Verein für Kinderpsychologie“ zu Berlin
am 26. Juni 1903.

Von
Arno Fuchs.

I.

M. D. u. H.! Wenn Sie untersuchen wollen, welche Ursachen zu einer Sonderbehandlung der Schwachsinnigen (oder Schwachbegabten) in der Volksschule geführt haben, so werden Sie feststellen können, daß es zuletzt die pädagogische Volksschulpraxis war, die es ablehnte, die schwachsinnigen Kinder länger im Verbandsverbande der durchschnittlich normal beanlagten Volksschüler zu behalten. Entmutigt durch die ständigen Mißerfolge, die sich bei der Belehrung und Erziehung dieser Kinder innerhalb der großen Schulklassen immer wieder zeigten, gab es die Volksschülerziehung auf, schwachsinnige Kinder entsprechend ausbilden zu wollen. Der Umstand aber, daß die Schwachsinnigen ein Hemmnis für die Erreichung eines Klassenzieles werden konnten, veranlaßte die Volksschulpädagogik, die Absonderung zu fordern.

Damit sind jedoch nur die äußeren Ursachen für die Einrichtung von Hilfsschulen gegeben. Die tieferliegenden Ursachen sind in dem Aufschwung der deutschen Psychologie zu suchen, den dieselbe in den letzten Jahrzehnten erlebt hat und der auch der Volksschulpädagogik in hohem Maße zugute gekommen ist. Durch die Fortschritte der Wissenschaften, die Verbreitung der Herbart'schen Psychologie in den 60/70er Jahren, durch das sich auf allen Wissensgebieten bemerkbar machende Streben nach der Feststellung exakter Forschungsergebnisse, ferner durch eine Reihe sozialpsycholo-

gischer Ursachen sah sich die Volksschulpädagogik zur individualisierenden Belehrung und Erziehung geradezu gedrängt. Trotz der in einer Volksschulklasse damit verbundenen Schwierigkeit suchte man auch hier der individuellen Eigenart auf die Spur zu kommen und ihr gerecht zu werden. Bei dem Überschauen der in den letzten Jahrzehnten erschienenen pädagogisch-psychologischen Literatur ist dieser Fortschritt auf dem Gebiete der Volksschulpädagogik deutlich zu erkennen. Die Bewegung wird Jahrzehnte vorher angekündigt durch die Pioniere Sigismund und Tiedemann, die von ihrer Zeit nicht hinreichend verstanden werden und einer Rettung vor dem Vergessen durch eine späte Ausgrabung bedürfen. In Fluß gebracht wird die Bewegung durch die Herbart'sche Schule, die auf den Gebieten der Psychologie, der Methodik und Zucht eine außerordentliche Fruchtbarkeit entwickelt. Dörpfeld rüttelt mit seinem „didaktischen Materialismus“ an dem unpsychologischen Verfahren in der Volksschule und verbreitet psychologisches Verständnis durch seine Schrift „Denken und Gedächtnis“. Hartmann unternimmt zu Feststellungen über den Gedankenkreis der Kinder eine Analyse derselben; Lange geht den einzelnen Schritten des Apperzeptionsvorganges nach; Preyer sucht Interesse und Verständnis für die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern bis in die Familien zu tragen. Und während nun die z. T. älteren psychologischen Schriften eines Volkmann, Drobisch Nahlowsky u. a. allgemeinere Beachtung finden, erweckt das Aufblühen der physiologischen Psychologie die lebhafteste Teilnahme auch in Lehrerkreisen. Die individualisierende Pädagogik sucht aber nicht nur die rein psychologischen Probleme zu lösen, sondern auch die erzieherischen, die der Regierung und Zucht. Dadurch wird sie zum Studium der Kinderfehler geführt und trifft in diesem Punkte auf das verwandte Streben der Psychiatrie, den psychischen Eigentümlichkeiten anormaler und kranker Kinder heilend entgegenzutreten. Und während nun Männer wie Strümpell, Ufer, Trüper, Spitzner etc. auf einen Ausbau der „pädagogischen Pathologie“ hinarbeiten, auf psychiatrischer Seite Koch, Scholz und Ziehen die Bearbeitung des Grenzgebietes zwischen Pädagogik und Medizin in Angriff nehmen und endlich zahlreiche Fragen der Schulhygiene Ärzte und Pädagogen

zur Untersuchung der physiologischen Schäden und Mängel an Schulkindern veranlassen, müssen sich Pädagogik und Medizin zu dem Wunsche einigen, diejenigen Kinder, die durch die bisherige Schulbehandlung nicht die geeignete Förderung, Pflege und Erziehung erhalten können, einer geeigneten Sonderbehandlung überwiesen zu sehen.

Viele große und mittlere Städte Deutschlands kamen diesem Wunsche im Verlauf der letzten zwei Jahrzehnte nach. Es wurden Hilfsklassen, Nebenklassen oder Hilfsschulen eingerichtet. Das Kindermaterial nannte man schwachsinnig, schwachbegabt, schwachbefähigt oder geistig geschwächt, je nachdem man bestrebt war, der richtigen Bezeichnung zur Anerkennung zu verhelfen oder auf die Eltern der Kinder wohlwollend Rücksicht zu nehmen. In Berlin sind seit 1898 Nebenklassen für schwachsinnige Kinder eingerichtet worden. Jede Klasse zählt ca. 12—15 Schüler. Gegenwärtig werden in ca. 90 Klassen ca. 1300 schwachsinnige Kinder unterrichtet. Die einzelnen Nebenklassen sind nach Art der einklassigen Volksschulen organisiert. An einigen Schulen sind mehrere Nebenklassen zu einem Organismus mit aufsteigenden Abteilungen vereinigt.

M. D. u. H. Sie haben gesehen, daß es im Grunde die psychologische Beobachtung, das Versenken in die Eigenart des einzelnen Kindes gewesen ist, denen das schwachsinnige Kind heute seine Sonderbehandlung verdankt. Daraus ist leicht zu folgern, daß die Hilfsschulpädagogik nur dann auf ihrem Gebiete bedeutende Erfolge erreichen wird, wenn sie diese psychologische Beobachtung und Vertiefung zum Prinzip ihrer Arbeit macht, daß aber alle ihre Forderungen, die sie ohne psychologische Begründung stellen wird, in der Luft hängen und niemanden überzeugen werden.

Über Erziehung und Unterricht schwachsinniger Kinder ist in den letzten Jahren eine große Anzahl von Arbeiten veröffentlicht worden. Die Mehrzahl der Schriften beschäftigt sich mit der praktischen Seite des Hilfsschulwesens, da bezüglich der praktischen Organisation in den meisten Orten noch so gut wie alles zu fordern war. Daher haben viele dieser Arbeiten nur augenblicklichen, höchstens später einmal bibliographischen Wert.

Theoretische Arbeiten sind spärlicher erschienen; sie setzen sich die psychologische Vertiefung in das Wesen der Idioten, Schwachsinnigen und Imbezillen (Sollier, Ufer, Möller, Wreschner, Heller u. a.) zum Ziel, gehen aber zumeist von Ärzten aus und berücksichtigen jugendliche und erwachsene Schwachsinnige und Idioten zugleich. Über die psychische Entwicklung der Schwachsinnigen, die in Hilfsschuleinrichtungen behandelt werden, ist noch auffällig wenig veröffentlicht worden.*) In pädagogischen Zeitschriften liegen wohl einige Individualitätenbilder vergraben, dagegen bringen die ersten Schriften der Hilfsschulliteratur über die wichtigste Frage der Hilfsschulerziehung, die pädagogisch-psychologische Beobachtung, außer den landläufigen allgemein pädagogischen Betrachtungen so gut wie nichts.

II.

Wenn ich nun heute einiges über „Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern“ Ihnen vorzutragen die Ehre habe, so will ich, da das Gebiet der Hilfsschulpädagogik in diesem Vereine zum erstenmale zur Sprache kommt, nicht damit einsetzen, Beobachtungen über alle möglichen Eigenheiten der Schwachsinnigen oder den nach Methode und Resultat vollkommenen Abschluß einer Einzelfrage zu bieten, sondern ich will es als meine Aufgabe betrachten, Sie für das neue Gebiet zu interessieren, und das glaube ich am besten tun zu können, indem ich Ihnen praktische Beispiele aus meiner pädagogisch-psychologischen Beobachtung vorführe, die ein Merkmal des Schwachsinnns charakterisieren.

Zunächst möchte ich den Damen und Herren, die vielleicht der Meinung sind, daß von Beobachtungen an Idioten oder Blödsinnigen gesprochen werden soll, den Irrtum durch die Feststellung der erreichbaren Unterrichtsziele in einer Hilfsschule nehmen. Die den Hilfsschuleinrichtungen zugehörigen schwachsinnigen Kinder erlangen im Durchschnitt die Fähigkeit, einfache Lesestücke in deutscher und lateinischer Druckschrift mit einigem Verständnis lesen, sich über kleine Gedankengänge

*) Vergl. meine Schrift: Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Gütersloh 1899. Sie enthält den Versuch, auf Grund ausführlicher Analysen schwachsinniger Kindesnaturen das Wesen des Schwachsinnns zu fixieren.

mündlich und in bescheidenem Umfange und einfacher Form auch schriftlich frei ausdrücken, einen einfachen Brief aufsetzen, sich in ihrer unmittelbaren Umgebung allein zurechtfinden und einfache abstrakte Rechenoperationen in allen Spezies im Zahlraum von 1—100 vollziehen zu können. Es ist also möglich, diesen Kindern eine gewisse Selbständigkeit anzuerziehen, so daß man die Hoffnung hegen kann, die Mehrzahl durch entsprechende Behandlung zur selbständigen Mitarbeit an den sozial wirtschaftlichen Aufgaben der Gesellschaft einmal gerettet zu sehen.

In allen Schriften über das Hilfsschulwesen werden Sie das Bestreben der Autoren beobachten, charakteristische Merkmale des Schwachsinnns festzustellen. Der Grund hierfür liegt darin, daß die Auswahl der Schwachsinnigen aus der Mitte der Normalen nicht immer leicht ist, namentlich wenn sie früher erfolgen soll, als nach einem 2 jähr. Besuch der Volksschule. Um das Erkennen des Schwachsinnns zu ermöglichen oder zu erleichtern, hat man die Sprache, den Willen, die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis mit mehr oder weniger Glück und Geschick zum Hauptcharakteristikum erheben wollen. Nach meiner Meinung scheiden Wille und Sprache aus dieser Konkurrenz ohne weiteres aus; dagegen gewinnen außer den genannten Merkmalen auch der Konkretismus im Denken, der Rythmus im Denken, die Dispositionsschwankungen, die Sensibilität und die logische Denkfähigkeit an charakteristischer Bedeutung. Erst wenn eine Bearbeitung aller dieser Eigentümlichkeiten vorliegt, wird es sich zeigen, ob eine einfache oder eine komplizierte psychologische Erscheinung als Hauptcharakteristikum angesprochen werden kann.

Wenn Sie das Verhalten und Gebahren eines schwachsinnigen Menschen beobachten, so wissen Sie, daß der Volksmund dafür eine bestimmte Bezeichnung hat; er nennt es „dumm.“ Was bezeichnet das einfach denkende Volk mit diesem Ausdruck? Es spricht den Gegensatz in seiner Wahrnehmung aus, den es feststellt bei der Beobachtung des Denkens und Tuns normaler und schwachsinniger Menschen. Bei einem normalen Menschen beobachtet es in der Regel richtige Wertschätzung, richtige Überlegung, richtige Schlußfolgerungen von einer Ursache auf die entsprechende Wirkung und umgekehrt, also die Wirksamkeit eines gewissen logischen

Denkens. Mit dem Prädikat „dumm“ spricht das einfache Volk dem schwachsinnigen Menschen die Fähigkeit der richtigen Wertschätzung der Dinge und Zustände und der richtigen Assoziation, also die Fähigkeit des logischen Denkens mehr oder weniger ab.

Wie das einfach denkende Volk den schwachsinnigen und normalen Erwachsenen beurteilt, so schätzt es auch die schwachsinnigen und normalen Kinder ein. Der Gegensatz, den es wahrnimmt, wird bestimmt durch das Tun und Denken des schwachsinnigen Kindes selbst, durch den Umstand, daß ähnliche Verkehrtheiten an gleichaltrigen normalen Kindern nicht mehr beobachtet werden, also das Verhalten zum Alter in Widerspruch steht, und daß endlich nahezu alle Handlungen des schwachsinnigen Kindes den Charakterzug des beschränkten Denkvermögens an sich tragen.

Wollen Sie nun das logische Denken der in nachfolgenden Beispielen geschilderten schwachsinnigen Kinder beobachten und sich gleichzeitig das Denken und Tun gleichaltriger normaler Kinder als Gegensatz vor Augen halten.

1. Nach Schluß des Unterrichts gehen die Kinder meiner Klasse auf den Flur, um ihre Überkleider anzuziehen. Ein größeres, sehr ungeschicktes Mädchen kann sich nicht allein bedienen. Als ich nun einem 11 jähr. Knaben sage, ob er seiner Mitschülerin nicht behilflich sein wolle (von selbst sah er diese Notwendigkeit nie ein), läßt er seine eigenen Überkleider, die er in der Hand hält, an den Erdboden fallen und kommt mit umständlichem Aufwand an Kraft und übermäßigem Eifer dem Wunsche nach.

2. In der Turnhalle regte derselbe Knabe unter seinen Kameraden ein Versteckspiel an. Er zählte oberflächlich und ungenau ab und blieb mit dem zum Aufsuchen verurteilenden Schlußwort des Abzählverses bei einem Knaben haften, der ihm im Augenblick in den Sinn oder in den Wurf kam. Nun rannte er, und mit ihm die übrige Gesellschaft, in großer Schnelligkeit und unter zwecklosem, lautem Rufen davon und „versteckte“ sich hinter — einer Kletterstange.

3. Merkt derselbe Knabe, daß ihm andere Kinder im Wissen oder Können überlegen sind, und wird ihm gesagt, er könne etwas nicht, so beruhigt er sich mit dem Trost: Das kann mein Vater auch!

4. Will sich die 12 jähr. N. die Winterüberkleider anziehen, so nimmt sie alles: Hut, Mantel, Handschuhe und Boa, vom Kleiderhaken mit der rechten Hand, in der linken hält sie die Mappe. Darauf läßt sie alles an den Erdboden fallen und hebt nun ein Stück nach dem anderen auf, um es anzuziehen, nicht selten zuerst die dicken Handschuhe, die dann beim Anziehen des Mantels wieder ausgezogen werden müssen. (Unverändert in diesem Verhalten bis zum 15. Lebensjahre.)

5. Ein 11 jähr. Knabe brachte mir einst einen Blumenstrauß mit. Er zog die völlig zerdrückten Reste eines ehemals schönen Sträußchens aus — seiner Hosentasche.

6. Unter der Überschrift „Was der liebe Gott den Weisen gesagt hat“ erzählt der erstgenannte 11jähr. Knabe: „Der liebe Gott sprach zu den Weisen im Traume: Mache dich auf und fliehe mit Maria und dem Kinde nach Ägypten.“ Er selbst hatte an der Unvereinbarkeit dieser Teile verschiedener Geschichten nichts auszusetzen.

7. Bei der Erzählung vom Wolf und den sieben Geißlein war demselben 11 jähr. Knaben das besondere Wohlgefallen am Drastischen vom Gesicht abzulesen, bei der Wiedergabe auch sagen zu können: „Die Mutter sprach: Liebe Kinder! macht die Tür nicht auf, sonst kommt der Wolf; der frißt euch auf mit Haut und Haar!“ Leider verpaßte er beim Erzählen die drastische Pointe, spannte jedoch immer noch darauf, sie auszusprechen. Und so gab er den ganzen Abschnitt mit innerem Behagen wieder und schloß mit triumphierender Miene: „Die Kinder sagten: Wir werden schon artig sein, liebe Mutter. Da meckerte die alte Geiß noch einmal und ging in den Wald — mit Haut und Haar.“

8. Auf die Frage: Was wird bei dem Hausbau zuerst gebaut? antwortete ein 12½jähr. Mädchen: das Dach, ein 10 jähr. Mädchen: der Schornstein.

9. Ein 11 jähr. Knabe erzählt aus der Robinsongeschichte folgendes: „Num fuhr das Schiff ab. Robinson sah gar nichts mehr. Zuletzt sah er nur noch den Laden (seines Vaters) und die Hausecke.“

10. Ein 11 jähr. Knabe war nicht imstande, einen Analogieschluß ohne direkte Anschauung zu vollziehen. Durch die Anschauung war die Reihe: „am Arm ist die Hand, an der Hand sind die Finger“ festgestellt worden. Soweit es sich

ermöglichen ließ, sollte gleichfalls die Reihe „am Bein ist der Fuß, am Fuß sind die Zehen“ zur Klarheit gebracht werden. Der Knabe erklärte dagegen: „am Bein ist der Schuh.“ Nach längerer Besprechung fand er sich zu dem Zugeständnisse bereit: „am Bein ist der Strumpf.“

11. Nach längeren Auseinandersetzungen beantwortete ein 12jähr. Knabe die Frage: Warum heißt die Pferdebahn Pferdebahn und nicht Eselsbahn oder Elefantenbahn? — dahin: weil sie auf Schienen läuft.

12. Ein 15jähr. Knabe wird angezeigt, einen Apfelrest seinem Mitschüler P. an den Kopf geworfen zu haben. Ich frage den Knaben: Was habe ich erst gestern wieder verboten? Antwort: Wir sollen nicht werfen. Frage: Warum hast du denn doch geworfen? Antwort: Der P. ist ja nicht weggegangen; er hat sich ja vorgestellt. — Er hatte, wie sich aus der Untersuchung ergab, einen dritten Knaben treffen wollen; im letzten Augenblicke hatte sich P. jedoch vorgestellt und war getroffen worden. Es bedurfte einer längeren Auseinandersetzung, ehe er zu der Erkenntnis gebracht wurde, daß nicht das Treffen, sondern das Werfen das zu Verurteilende und ihn Belastende war.

13. Ein 13jähr. Knabe schlägt mit der Faust nach einem Mädchen und hätte es sicher ins Gesicht getroffen, wäre es nicht zurückgezuckt. Als ich nun empört frage, wie er dazu komme, so rücksichtslos nach der Frieda zu schlagen, sagt er ruhig: ich habe sie ja nicht getroffen.

14. An Stelle eines schulgerechten Handfertigkeitsunterrichts lasse ich von meinen Schülern zu Hause Gegenstände, die im Unterrichte besprochen worden sind, im kleinen anfertigen. Einst sollten die Kinder, nach dem Beispiele Robinsons, ein kleines Floß zimmern. Ein Knabe bringt kein Floß mit zur Schule und sagt, sein Vater habe gezankt, daß er so viele Nägel verbrauchte, und der Bruder habe sein Holz ins Feuer geworfen. Da ruft ein 13jähr. Schüler vergnügt: „Mein Vater ist tot; ich kann so viele Nägel verbrauchen, als ich will!“

15. Ein 12jähr. Mädchen soll einen Tadel über Faulheit von dem Vater unterschreiben lassen. Sie erklärt: Vater war nicht da; Mutter hat unterschrieben.

Frage: Vater ist den ganzen Nachmittag fort gewesen?

Antwort: Früh war er da, und abends ist er zum Nachtdienst gegangen.

Frage: Am Nachmittage war er also da?

Antwort: Nein, er war beim Portier und hat ein bißchen geschlafen.

Frage: Den ganzen Nachmittage?

Antwort: Nein, dann hat er meine Schuhe gemacht.

Frage: Also Vater war doch da in eurer Stube?

Antwort: Ja, aber die alten hat er gemacht; dann ist er zum Nachtdienst gegangen.

Frage: Also Vater hätte doch unterschreiben können, er war doch da; du hast ihm nur das Heft nicht gezeigt.

Antwort: Nein, ich traute mir nicht!

16. Die Geschichte von Joseph und seinen Brüdern ist bis zu Josephs Verkauf sachlich zur Klarheit gebracht, insonderheit das Verhalten der Brüder durch den Vertragston und durch scharfe Zeichnung der einzelnen kleinen Nebenzüge deutlich herausgearbeitet und der Unterricht auf den sittlichen Inhalt gerichtet worden. Auf die ethische Konzentrationsfrage: Wer gefällt euch in der Geschichte, und wer nicht? — antwortet dasselbe 12 jähr. Mädchen: „mir gefallen die Brüder nicht, — weil sie den schönen Rock zerrissen haben.“

17. Etwas Ähnliches ereignete sich auch bei der Beurteilung des „verlorenen Sohnes.“ Es kam mir darauf an, dem verlorenen Sohn ein Lob der Kinder zuzuwenden, weil er zu sich selber sagt: „ich bin ein schlechter Mensch gewesen etc.“; ich hatte den sittlichen Inhalt des betr. kleinen Abschnittes deutlich herausgehoben, so daß die Richtung des Unterrichts auf dieses Willensverhältnis ausschließlich abzielte. Als Antwort auf die Konzentrationsfrage erhielt ich von einem 13jähr. Mädchen das Urteil: „Mir gefällt der Sohn gar nicht, weil er die Schweine hüten mußte.“

18. Bei Behandlung der Geschichte „Joseph wird von seinen Brüdern verkauft“ war nach plastischer Herausarbeitung der Willensverhältnisse und besonders auch der Trauer des Vaters die Konzentrationsfrage, den Jakob betreffend, gestellt worden. Ein 12 jähr. Mädchen antwortete: „Mir gefällt der Jakob nicht, weil er den Joseph am liebsten hatte!“ Diese Antwort, die den Vater verurteilte, weil ihm Joseph sogar im Tode noch das liebste Kind war, war nur scheinbar geistreich; denn die Frage:

Woran siehst du denn, daß Jakob den Joseph am liebsten hatte? erhielt als Antwort: Er hatte ihm doch einen bunten Rock geschenkt.

19. Zur Freude seiner Mitschüler zündete der 11 $\frac{1}{2}$ jähr. Ew. Schl. vor dem Unterrichtsbeginn in der Schulklasse Streichhölzer an. Die Kameraden freuten sich über die Illumination und zeigten ihm zum Dank dafür an. Vor meinem Eintritt in die Klasse hatte der Bursche schon mit allen möglichen Mitteln den Rauch beseitigen wollen, „damit Herr Lehrer ja nichts merke.“ Auch hatte er seinen Streichhölzern, die er noch bei sich trug, die Köpfe abgebrochen und stellte nun auf meine erste Frage seine Streichholzschachtel mit den Hölzern zur Verfügung, erklärend, er könne es ja gar nicht gewesen sein, denn seine Hölzer hätten ja keine Köpfe. Diese Köpfe aber lagen unter seiner Bank. —

Das äußere Verhalten der schwachsinnigen Kinder, das Mißverhältnis zwischen körperlichem Kraftaufwand und beabsichtigtem Effekt, die durch starke Gefühlstöne oder mechanisches Wortgedächtnis gestörte logische Disziplinierung der Gedanken, der Mangel an logischer Assoziation und endlich das eigenartige Aufeinanderwirken der logischen und sittlichen Kausalität, alle diese Vorgänge, die in den voranstehenden typischen Beispielen eine Veranschaulichung finden, sind im gleichem Grade und gleicher Häufigkeit bei 11—15 jähr. Normalen nicht zu beobachten; sie verraten den „Schwachsinn“, d. h. das schwache Sinnen, Denken, Überlegen. Für jedes einzelne Kind ließe sich die Zahl der exakten Beweise eines Mangels im logischen Denken außerordentlich vermehren, besonders die Beweise für den Mangel an logischer Assoziation, und zwar durch Berücksichtigung der mathematischen und rein abstrakten Denkopoperationen. Die letzten Beispiele (Nr. 18 und 19), die zwar nur einen Rückschluß, aber eine bezeichnende Schlußfolgerung gestatten, daß sich nämlich die logische Kausalität als zu schwach zur Unterstützung der sittlichen erweist (vergl. auch die Beispiele 12—17), legen dar, daß dies Verhältnis der logischen zur sittlichen Kausalität das gleiche bleibt auch bei den raffinierten Schwachsinnigen, die sich in ihrem Charakter dem von Sollier geschilderten Imbezillentypus nähern. Diese vollziehen oftmals anscheinend geistreiche Gedankenasso-

ziationen und bringen sie z. T. in Bonmots zum Ausdruck. Bei kritischer Untersuchung der fadenscheinigen Logik ergibt sich jedoch, daß nicht logische Überlegung, sondern nur zufällig glückliche Assoziation zugrunde liegt. Selbstredend tritt der Mangel an logischer Denkkraft bei den verschiedenen Kindern in verschieden starkem Grade auf; er verstärkt sich bei allen in Zeiten ungünstiger Disposition, wobei oft die Gedankenreihen disziplinos durcheinandergeworfen werden.

Wenn man die einzelnen Beispiele betrachtet, so könnte man zu der Meinung kommen, daß sich Ähnliches auch im Leben der normalen Kinder ereigne, daß folglich den Beispielen nicht Beweiskraft für die Tatsächlichkeit des Schwachsinnns innewohne und sie selbst ein Charakteristikum zu kennzeichnen nicht geeignet seien. Dem gegenüber ist folgendes zu beachten:

Auch normale Kinder begehen logische Verkehrtheiten. Erfolgen dieselben jedoch in dem genannten Alter von 11—15 Jahren und in ähnlicher Art, wie sie in den Beispielen geschildert wird, so ist die Ursache dieser Inkorrekttheiten nicht Mangel an logischer Denkkraft, sondern Unaufmerksamkeit oder Unüberlegtheit. Beweis dafür ist, daß das normale Kind dem Geschehen der offen zu Tage liegenden logischen Inkorrekttheit (in der Regel) eine Selbstkorrektur folgen läßt, während sich das schwachsinnige Kind (in der Regel) mit seinem Tun auch später einverstanden erklärt oder die richtige logische Rückzugslinie, die auf eine Selbstverurteilung abzielt, nicht findet.

Bei jedem schwachsinnigen Kinde bildet das Tüppische, Linkische, Unlogische im Wesen für die ganze Lebenszeit und nach allen Richtungen des Denkens und Tuns in stärkerem oder geringerem Grade die Regel.

Jedes schwachsinnige Kind ist in der logischen Bewertung der zweckmäßigen Richtung seines Wollens und der zweckmäßigen Mittel zur Durchführung desselben gegen gleichaltrige Normale auffällig weit zurückgeblieben und bleibt auffällig weit zurück.

Aus eigener Energie erwirbt das schwachsinnige Kind nur wenig logische Gewöhnung; die selbsterworbene beschränkt sich auf egoistische und äußerliche Beziehungen zur Mitwelt.

Ein psychologisch begründetes Erziehungsverfahren vermag durch entsprechende Belehrung und andauernde, gute Gewöhnung, deren wichtigstes Mittel in einer anschaulichen, praktischen Witzigung des Kindes (Empfindenlassen der Folgen einer logisch verkehrten Tuns) besteht, den Mangel an logischer Denkkraft in etwas, aber nie völlig auszugleichen. —

Zum Schluß möchte ich Ihre Aufmerksamkeit noch auf einige Fälle lenken, die einen Ausfall oder eine eigentümliche Veränderung, bezw. akute Schwächung der logischen Kausalität erkennen lassen. Außer den sämtlichen geschilderten Abweichungen im logischen Denken und Verhalten sind bei diesen Fällen noch besondere Eigentümlichkeiten zu beobachten, die nicht allgemein bei allen Schwachsinnigen nachzuweisen sind, sondern den betr. Kindern persönlich anhaften. Diese Abweichungen sind für mich, je nach Art und Stärkegrad, Beweise für augenblickliche oder dauernde geistige Gestörtheit oder vorübergehende psychische Regelwidrigkeiten gewesen.

20. Die 9jähr. L. singt und schreit während des Unterrichts ohne erkennbaren Grund plötzlich laut auf. — Eine Zeitlang kam sie mir jeden Morgen entgegen mit der stereotypen Redensart: „Herr Lehrer, ich habe ein Heft.“ — Minutenlang spricht sie vor sich hin: Herr Lehrer! Herr Lehrer! — ohne etwas zu wollen. — Sie erzählt: „Maria und Joseph gingen in den Stall und — lauerten auf den Bären.“ — Als ihr ein Kind bei dem Ankleiden behilflich sein will, ruft sie: „Laß mich, ich kann's allein! Wir geh'n doch nicht zur Leichenhalle?“ — Während des Unterrichts ruft sie plötzlich: „Guten Tag, junge Frau, wie geht's?“ — Ein andermal: „Ein Skandal! Ein Skandal!“ — stets ohne Ursache und ohne Zweck. — Sie fragt mich, ob sie mit Legehölzchen spielen dürfe. Aus gutem Grunde wird die Bitte abgeschlagen. Da ruft sie: „Herr Lehrer! der Wilhelm hat Kopfschmerzen!“ Es wird festgestellt, daß dies nicht der Fall ist. Auf die Frage, warum sie es gesagt habe, erfolgt die Antwort: „Weil ich nicht mit den Hölzchen rechnen darf.“ Dann fügt sie hinzu: „es wird bald vorübergehen.“ — Ein Mitschüler der L. sieht ein Bild und sagt: „Das ist Bismarck.“ Die Echolalie bewirkt bei L. denselben Ruf. Gefragt, wer Bismarck sei, sagt sie: „Onkel Boas ist Bismarck.“ Die Frage wird wieder-

holt, und sie gibt darauf zur Antwort: „Kaiser Augustus“; und nach einiger Zeit setzt sie lächelnd im sächsischen Dialekt hinzu: „Der zweete!“ — Für L. gibt es nichts Vergangenes und nichts Zukünftiges; ihr fehlt jedes Orientierungsvermögen. Sie bekennt sich dazu, alles getan und alles unterlassen zu haben; sie bestreitet alles, was ihr schuld gegeben wird, und würde bei Androhung einer Strafe jede Schuld auf sich nehmen. — Sie deklamiert ein Gedicht; ein Anklang führt sie in eine fremde Strophe, die von fernliegenden Dingen handelt; L. spricht ohne Selbstkorrektur die fremde Strophe zu Ende. — Wenn Sie ihr Abschrifts- und Zeichenheft durchblättern, können Sie neben der beachtenswerten Fertigkeit im Abschreiben von der deutschen und lateinischen Druckschrift die Eigentümlichkeit beobachten, daß L. oft, bevor das erste Wort oder die erste Zeile zu Ende geschrieben ist, abspringt, ein neues Wort oder eine andere Reihe zu schreiben beginnt, daß sie niemals einen Fehler zu verbessern sucht. Vom Inhalt des Abgeschriebenen hat L. kein Bewußtsein. — Das Zeichenheft enthält außer einer Reihe von Anleitungsversuchen nichts, als sinnlose Kritzeleien oder zwecklose Anhäufungen von Vierecken, die alles und jedes bedeuten und nicht bedeuten sollen, je nachdem man die Frage stellt.

Diesem Kinde mangelt die logische Kausalität, es ist darum nicht verantwortlich zu machen für sein Tun. Jetzt ist es 13 Jahre alt; trotz einer guten Erziehung im Elternhause ist sein Zustand nahezu unverändert. Das Kind kann nicht erzogen, nur gewöhnt (dressiert) werden. Es ist geistesgestört.

21. Wenn Sie die Blätter aus den Schönschreibheften des Fr. P. und des W. R. betrachten, so wollen Sie folgendes vorher beachten: Jedes schwachsinnige Kind weiß, daß das Schönschreibheft ein Reinheft ist, in dem der Lehrer während der Unterrichtsstunde mehrere Verbesserungen anbringt; es weiß also, daß seine Arbeit vom Lehrer genau kontrolliert wird. — Diese beiden Kinder haben nun sehr oft, und zwar nicht nur im Schönschreibunterricht, die Eigentümlichkeit offenbart, in die gefertigte Arbeit hineinzumalen, zu kritzeln oder zu schreiben, die Schrift plötzlich zu verändern, ein Komma bis über das halbe Heft zu ziehen, die Buchstaben plötzlich ungeheuer groß, dann wieder verschwindend klein zu schreiben (Fr. P.), oder eine Arbeit immer wieder frisch anzufangen, ähnliche Buchstaben und Wörter halb fertig zu schreiben und schließlich sich

gleichbleibende Schriftformen die Seite herunter zu wiederholen (Tic). Die Arbeiten auf den vorliegenden Blättern sind von beiden Kindern gefertigt, nachdem die geschilderte Eigentümlichkeit sehr oft gerügt, den Kindern mit Strafe gedroht und ihnen die Strafe auch wirklich zuteil geworden ist. Die Kinder sind sich während ihres Tuns, das in unbewachten Augenblicken in Gegenwart des Lehrers geschieht, nicht klar über das Warum und über die Folgen.

Diese beiden Fälle liegen im Gegensatz zu dem erstgenannten bedeutend günstiger, insofern es sich hier nur um ein akut gestörtes logisches Denken handelt. Es erscheint aber nach den bisherigen Erfahrungen fraglich, ob sich diese Dämmerzustände des Bewußtseins durch die Erziehung werden beseitigen lassen.

22. Schwieriger liegt der Fall Fr. K., den ich Ihnen zuletzt vorführen möchte. Sie sehen das Zeichenheft des Fr. K. vor sich. Der 11 jähr. Knabe zeichnet einen Eisenbahnzug, einen elektrischen Straßenbahnwagen verkehrt, Tiere vertikal. Sie sehen ferner auf einem später ausgefüllten Blatte, wie ich den Knaben zum richtigen Zeichnen veranlaßt habe, und beobachten auf den nächsten Blättern die Rückkehr des Kindes zu seiner Eigentümlichkeit. Es zeichnet jetzt eine Lokomotive, einen Omnibus und Tiere vertikal, eine Kirche verkehrt. — Das Kind erkennt die gezeichneten Dinge richtig und hat an der Erledigung seiner Aufgabe auch längere Zeit danach nichts auszusetzen. Die einfachsten logischen Schlußfolgerungen, die selbst jüngere Kinder beim Anblick der Bilder des Fr. K. gezogen haben, setzen bei diesem Knaben aus. (Die Untersuchung und Beobachtung dieses Falles ist noch nicht abgeschlossen.)

M. D. u. H.1 Mit der Schilderung dieser besonderen Eigentümlichkeiten im logischen Denken einzelner schwachsinniger Kinder habe ich das Ende meiner Darlegungen erreicht. Es sollte mich freuen, wenn es meinen mehr belletristischen Ausführungen gelungen sein sollte, Ihre Aufmerksamkeit auf das neue und interessante Gebiet der Beobachtung und Behandlung schwachsinniger Kinder gelenkt zu haben.
