

DIE IDIOTIE

UND IHRE BEHAND-
LUNG NACH PHYSIO-
LOGISCHER METHODE

VON

MED. DR. S. EDWARD SEGUIN

NACH DER ENGLISCHEN AUSGABE DES LEHRERKOLLEGIUMS DER
COLUMBIA-UNIVERSITÄT AUS DEM JAHRE 1907 UND NACH EINER
ERSTEN ÜBERSETZUNG VON HEINRICH NEUMANN (WIEN) BEAR-
BEITET UND MIT BEWILLIGUNG DER WITWE SEGUINS

HERAUSGEGEBEN VON

PHIL. DR. S. KRENBERGER,

DIREKTOR DER PRIVATERZIEHUNGSANSTALTEN IN WIEN XIII/8,
HERAUSGEBER UND VERANTWÖRTLICHER REDAKTEUR DER „EOS“, VIERTEL-
JAHRSSCHRIFT FÜR ERKENNTNIS UND BEHANDLUNG JUGENDLICHER ABNORMER



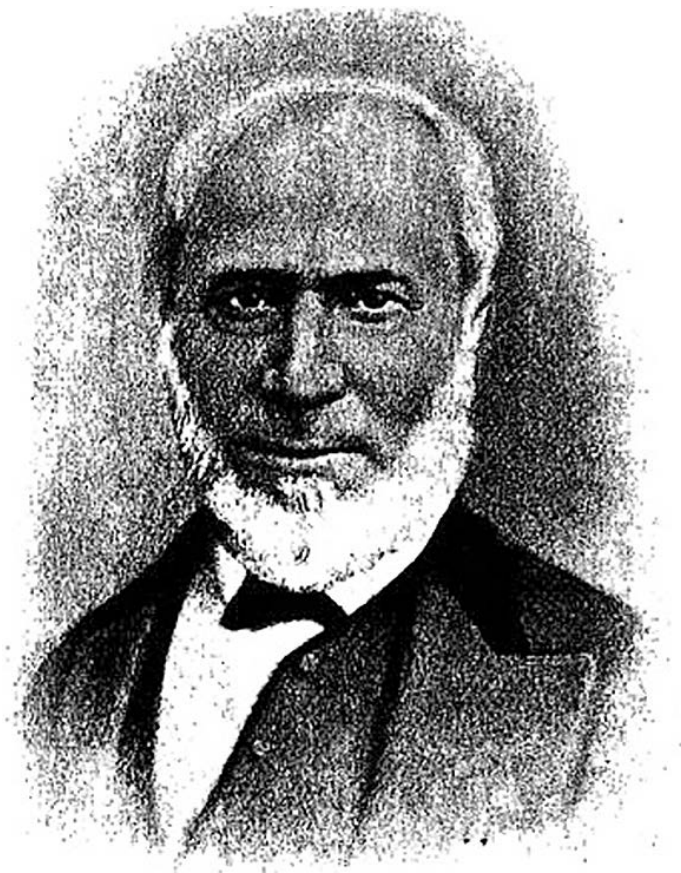
VERLAG VON KARL GRAESER & K^{IE}.
WIEN 1912

DIE IDIOTIE

UND IHRE BEHAND-
LUNG NACH PHYSIO-
LOGISCHER METHODE

VON

MED. DR. S. EDWARD SEGUIN



Dr. Edward Seguin.

NACH DER ENGLISCHEN AUSGABE DES LEHRERKOLLEGIUMS DER
COLUMBIA-UNIVERSITÄT AUS DEM JAHRE 1907 UND NACH EINER
ERSTEN ÜBERSETZUNG VON HEINRICH NEUMANN (WIEN) BEAR-
□ BEITET UND MIT BEWILLIGUNG DER WITWE SEGUINS □

HERAUSGEGEBEN VON

PHIL. DR. S. KRENBERGER,

DIREKTOR DER PRIVATERZIEHUNGSANSTALTEN IN WIEN XIII/8,
HERAUSGEBER UND VERANTWÖRTLICHER REDAKTEUR DER „EOS“, VIERTEL-
JAHRSCHRIFT FÜR ERKENNTNIS UND BEHANDLUNG JUGENDLICHER ABNORMER



VERLAG VON KARL GRAESER & KIE.
WIEN 1912

Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung, vorbehalten.

Dem tatkräftigen Förderer jeder Fürsorgetätigkeit in Österreich,
dem Gönner der wissenschaftlichen und praktischen Arbeit zu
Gunsten der abnormen Jugend, Herrn

Dr. Franz Heinz,

k. k. Ministerialrat, Ritter des Leopoldsordens etc., etc.,

in ergebener Dankbarkeit und Verehrung

Dr. S. Krenberger.

I n h a l t.

	Seite
Vorwort des Herausgebers	IX
Das Leben und Wirken Seguins. Von Direktor Dr. Henry Herbert Goddard	1
Die Schriften Seguins	6
Fremde Literatur	7
Vorreden	9
E i n l e i t u n g.	
Ursprung der methodischen Behandlung von Idioten	11
Geschichte der physiologischen Erziehungsmethode	17
Der Wilde von Aveyron	19
Itards Thesen	21
Jakob Rodrigues Pereira	23
Itards Bedeutung	35
Die Lehre St. Simons und die physiologische Erziehung	39
Das Bildungsstreben des amerikanischen Volkes	40
Die physiologischen Erziehungsgrundsätze	45
Zweck der Einleitung	48
I. Teil. Idiotie.	
Definition	49
Ursache	51
Umstände, unter denen Idiotie hervorgerufen wird	52
Endemische Idiotie	53
Einfache Idiotie	54
Pathologie	55
Auftreten in der Kindheit	59
Motorische Symptome	61
Sensorische Symptome	63
Sprach- und Intelligenzfehler	65
Moralischer Sinn	66
Vergleich der Idioten mit ihren Verwandten	67
Der Schutz, dessen sie bedürfen	70
Die durch das Studium der Idiotie gemachten und zu erwartenden anthro- pologischen Entdeckungen	73
Personalbogen	74
II. Teil. Physiologische Erziehung.	
Methode	78
Verhütung der Idiotie	81
Behandlung in der Jugend	83
Allgemeine Vorschriften	86

	Seite
Beginn der Erziehung	90
Definition des Systems	90
Unsere Gymnastik	91
Zweierlei Arten von Unbeweglichkeit	92
Die abnormen Bewegungen	93
Erziehung zur Ruhe	94
Erziehung zum Gehen	95
Die Hand des Idioten	97
Erziehung zum Greifen	98
Erziehung zur Arbeit	101
Verbesserung besonderer Anomalien	102
Einige Apparate für spezielle Gymnastik	106
Die Nachahmung	113
Erziehung der Sinne	118
Der Tastsinn	120
Geschmack und Geruch	123
Das Gehör	125
Die Musik	128
Der Sprechunterricht	130
Das Gesicht	134
Farben	137
Formen	138
Bauen	138
Größenbestimmung	139
Distanzmessung	140
Zeichnen	142
Schreiben und Lesen	145
Der Lesestoff	150
Der Anschauungsunterricht	151
Zahlen	154
Handlungen	154
Beziehungen	155
Grammatisches	155
Das Gedächtnis	156
Die Phantasie	158
Übersicht	159
Das Prinzip der physiologischen Erziehungsmethode	160
Die Gesetze der Perzeption	160
Unterschied von Mensch und Tier	161
Die Einheit der Natur	162
Kritik anderer Systeme	163
Das Prinzip der Vergleichung	164
Das Ziel des Unterrichts	166

III. Teil. Moralische Behandlung.

Geschichte	168
Definition	168
Verhältnis der Idioten zur moralischen Behandlung	169
Strenge und Züchtigung	169

	Seite
Belohnungen	170
Liebkosungen	170
Moralische Einwirkungen	170
Die moralischen Bedingungen	170
Die Erziehung der Kinder durch die Kinder	171
Die Befähigung zur Ausübung des moralischen Trainings	172
Die Autorität und der Gehorsam	172
Der Befehl	173
Gesichtszüge und Gestalt, Proportion und Haltung	173
Der Blick	174
Der Einfluß der Körperteile auf die Wirksamkeit von Befehlen	174
Die Geste	175
Die Sprache	175
Der unmittelbare Befehl und der Zwang	177
Der mittelbare Befehl	179
Was kann man mit Erfolg befehlen?	179
Der zufällige, konditionelle und freigewählte Befehl	180
Andere Formen des Befehls	180
Milderungen des Befehls	180
Das Ziel der moralischen Erziehung	181
Erziehung zur Selbstbeherrschung	182
Erziehung zum Essen	182
Die Arbeit als Erziehungsmittel	184
Die Bewertung des Geldes	185
Die Vergnügungen der Zöglinge	186
Ausflüge	187
Spielzeug	187
Liebe und Wohlwollen	188

IV. Teil. Die Anstalt.

Name	190
Geschichte	190
Lage	191
Die Gebäude	192
Einzelne Räume	193
Im Freien	198
Die intellektuelle Organisation	200
a) Die Art der Zöglinge	200
b) Die Zahl der Zöglinge	202
c) Die Wärter	204
d) Die Hausmutter	207
e) Die Lehrerinnen	207
f) Der Turnlehrer	208
g) Der Aufseher	209
h) Der Direktor	209
i) Direktorenkonferenz	215
Schwierigkeiten der Praxis	216
Vergleich mit Seguins Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés	218

Vorwort des Herausgebers.

Der Plan, eine fast fünfzig Jahre alte, fremdsprachige, wissenschaftliche Schrift über Idiotie und ihre Behandlung den deutschen Fachgenossen, welche täglich mit neuen Druckerzeugnissen heimgesucht werden, vorzulegen und warm zu empfehlen, erfordert sicher triftige Begründung. Für die Herausgabe war der Ablauf eines Jahrhunderts seit Seguins Geburt nicht maßgebend. Hätte ich die erforderliche Gesundheit und die notwendige Muße und Ruhe besessen, so wäre das Buch früher erschienen, damit es vor allem die in den letzten Jahren uns vorgelegten zusammenfassenden Darstellungen über die Behandlung der Idiotie befruchte und vielleicht auch besser mache. Mit den englischen, amerikanischen und romanischen Forschern und wissenschaftlichen Arbeitern wie Shuttleworth, Goddard, Bourneville, de Sanctis, also Männern, die eine Berechtigung zu Werturteilen auf unserem Gebiete haben, meine ich, daß Seguins Lehren noch bestehen, und ich will in aller Bescheidenheit behaupten, daß sie bisher von niemandem überholt, von keinem erreicht wurden, daß sie gekannt und befolgt werden müssen, falls man in der erziehlichen Behandlung der Idioten kulturelle und hebende Erfolge haben will, die nur halbwegs den allseits für die Besserung der geistig schwachen Jugend aufgewendeten Mühen und Geldmitteln entsprechen.

Gelingt es, den Beweis für diese Behauptung zu erbringen, dann habe ich mein Unternehmen gerechtfertigt. Ich weiß aber, daß Seguin für sich allein noch viel besser sprechen wird.

Die Stellung Seguins in der wissenschaftlichen Welt unseres Arbeitsgebietes ist durch sein Verhältnis zu Itard als dem ersten und einzigen Vorgänger, der sich planvoll und systematisch mit der Erziehung eines Idioten, des Wilden von Aveyron, beschäftigte, und durch Vergleichung der heute geltenden und als wertvoll angesehenen Lehren mit den seinigen abgegrenzt.

Seguin charakterisiert selbst sein Verhältnis zu Itard in unserer Ausgabe dahin, daß er ihn wie sich selbst einen Schüler von Pereira und Rousseau nennt, als Basis von Itards Erziehungs-

programm die Physiologie nennt und von ihm das System des moralisierenden Anschauungsunterrichtes übernommen zu haben erklärt. Er selbst sei über Itard darin fortgeschritten, daß dieser seine Ansichten über die Behandlung von Idioten in kein System brachte und keine Schulen zu diesem Zwecke organisierte.

In der Tat berichtet Itard nur über einen Einzelfall seiner erziehlichen Tätigkeit; er gibt keine Erklärung der Idiotie, er beschreibt und klassifiziert sie nicht, er gibt keine grundsätzlichen Lehren für die Erziehung von Idioten. Allgemein sind nur einige physiologische und psychologische Sätze, durch die er sein Verfahren bei dem Wilden von Aveyron begründen will. Itard zieht aber aus der Behandlung seines Zöglings Schlüsse; diese beziehen sich jedoch auf die Entwicklung der Zivilisation und Kultur im Menschen. Bei Seguin spitzt sich alles auf die Durchsetzung des Grundsatzes zu, daß die Idiotie heilbar sei, und auf Beleuchtung der Methode, wie sie zu heilen sei. Itard hatte eben den Wilden von Aveyron in der Absicht übernommen, den Zustand eines verlassenen Geschöpfes, eines Wildlings nach unserer heutigen Terminologie, zu schildern und aus dem, was ihm fehlt, zu folgern, „welche bisher nicht festgestellte Summe von Kenntnissen und Ideen der Mensch seiner Erziehung verdankt.“ — In dieser Hinsicht hat Seguin auch in seinem zwanzig Jahre vorher veröffentlichten französischen Werke (Seite 2) nicht unrecht gehabt, wenn er Itard von Condillac und dem Sensualismus beeinflusst sieht. Das ist aber nur in der Zwecksetzung der Fall. In bezug auf die methodische Behandlung hat Seguin im Jahre 1846 schroff und in Verbitterung gesprochen, wenn er von Itard sagte, daß für ihn die Sinne das letzte Wort des Geistes waren, daß er nicht verstand, warum und wie die Ideen etwas anderes seien als die Sinne, und daß das moralische Moment über der Intelligenz stehe. Das waren wohl Ansichten der Sensualisten, aber Itard ging gleich Seguin in seinem Erziehungsprogramm, das wir in seinem zweiten Berichte lesen (s. meine Ausgabe S. 157 ff.), von den Sinnen zur Entwicklung der intellektuellen Funktionen und dann zu der des Gemütes über. Seguin stellt im „Traitement“ Seite 8 sein Programm der Erziehung auf, das, wie ich sehe, allein und nur bei einzelnen in Deutschland bekannt wurde, und geleitet danach das Kind gleichsam an der Hand von der Erziehung des Muskelsystems zu dem des Nervensystems und der Sinne und von der Erziehung der Sinne zu den Begriffen und von den Begriffen zu den Ideen und von den Ideen zur Moralität.

Diese Gegenüberstellung beider Erziehungsprogramme gibt uns schon das Bild, wie sich in unseren Augen Itard zu Seguin verhält. Es wird aber noch klarer, wenn wir betrachten, wie beide die Nachahmung, den Hebel für jede Entwicklung, und das Lernen des Sprechens, der augenfälligsten und wesentlichsten menschlichen Tätigkeit, behandeln. Seguin definiert genau die Nachahmung, teilt sie in eine persönliche und eine objektive, zählt ihre Wirkungen in der Geschichte der menschlichen Kultur auf, bezeichnet ihre physischen Wirkungen und führt ins einzelne gehend ihre Anwendung in der Erziehung an. Itard sieht in der Nachahmung ebenfalls einen Erziehungsfaktor, aber sie ist ihm nur im Zusammenhang mit der gesamten Kulturentwicklung und für die Sprachbildung wertvoll.

In bezug auf diese sind Itard die physischen Bedingungen sehr wichtig, als außerordentliche Biegsamkeit und Empfindlichkeit der Organe, Beweglichkeit der Zunge und fast gelatinöse Beschaffenheit des Kehlkopfes. Er rechnet zu den sprachbildenden Faktoren den Nachahmungstrieb. Auch Tränen sind ihm eine Triebkraft für die Sprachorgane. Er beobachtet mit Condillac, daß sich dort keine Lautsprache bildet, wo die Bedürfnisse durch Gebärden befriedigt werden. Er macht zuerst das Gehör für Töne empfindlich und baut den Sprechunterricht auf den Gesichtssinn auf, indem er die Augen übt, den Mechanismus der Artikulation zu erfassen. Seguin prüft vorerst die Sprachorgane von den Lippen an nach innen, damit kein physiologischer oder pathologischer Fehler vorhanden sei, und damit ein vorhandener Fehler entfernt werde. Vor allem verlangt er für den Erfolg des Sprechunterrichts guten Willen seitens des Lehrers und Schülers und williges Verstehen beider. Im Sprechunterricht extrahiert er die instinktive Stimme aus dem Schrei und bildet sie zur Sprache durch die Artikulation und die musikalische Lautübung. Zur Artikulation macht er mit allen Organen und ihren Teilen ausgedehnte Nachahmungsübungen. Er berücksichtigt die Beschaffenheit der Lippen für den Laut, den er zu entwickeln beginnt. Er legt ein Hauptgewicht auf die Spontaneität des Ausdrucks, denn die Volubilität ist ihm das Göttliche in der Sprache.

Es genügen diese Parallelen, um uns zu lehren, worin Seguin Itard übertroffen hat. Dieser war ein sorgfältiger Beobachter und ein erfindungsreicher Experimentator, der uns die erste verlässliche und in jedem Belange wahrheitsgetreue Schilderung eines erethischen Idioten sowie der mühevollen Erziehungsarbeit an ihm gab. Seguin ist der erste wissenschaftliche, planvolle, systematische, von grund-

legenden Kenntnissen über die Natur der Idiotie und ihren Erscheinungsformen ausgehende, die physischen und psychischen Eigentümlichkeiten der geistig schwachen Jugend einzeln analysierende und mit genialer, künstlerischer Innenanschauung ausgestattete Pädagoge der Idiotie.

In den Jahren 1861 und 1863 erschien in Leipzig: „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten.“ Zwei Bände. Von Dr. Georgens und H. Deinhardt. Die Verfasser kennen natürlich nur Seguins Traitements und sagen II, Seite 508 f., von ihm, daß sich ihm „keines der in Deutschland über Idiotenheilung und Erziehung erschienenen (Werke), was die umfassende und knappe, konsequente und praktische Behandlung des Gegenstandes betrifft, an die Seite stellen läßt“. An mehreren Stellen der „Heilpädagogik“ ziehen sie ihn heran. So auch in der Charakteristik des Idioten. Während Seguin von ihm sagt, daß er physiologisch nichts kann, intellektuell nichts tut, psychisch nichts will, aber können und wissen würde, wenn er wollte, daß er aber vor allem und überhaupt nicht will, charakterisieren Georgens und Deinhardt den Idiotismus „als die abnorme Schwäche des wollenden Bewußtseins, d. h. des sich selbst wollenden, die Funktionen der Intelligenzorgane auf den Zweck der Bewußtseinsverwirklichung beziehenden, des sie also stetig zusammenhaltenden, abgrenzenden, spannenden und beherrschenden Bewußtseins“. Dort haben wir die populäre, jedermann geläufige und über alle Theorien erhabene Teilung der menschlichen Handlung, und wie sie beim Idioten sich manifestiert, die aber auf eine einheitliche Ursprungsquelle, den Willen, gebracht wird; hier wird dieselbe Ursache in einer Weise dargelegt, welche selbst wieder Erklärung fordert und nur jenen gleich verständlich wird, die mit der Terminologie Hegels vertraut sind. Der Inhalt, das, was gesagt werden sollte, ist gewiß erwägenswert. Georgens und Deinhardt sehen den Zweck des Unterrichts in der Entwicklung der Fähigkeit für eine ästhetische Welt- und Naturbetrachtung. Sie geben dem Unterrichte als Inhalt Arbeits- und Sprachunterricht, dann Kunstübungen, ferner den auf die Arbeitsübungen aufgebauten Unterricht in Mathematik und den Religionsunterricht, „der sich besondern muß.“ Der Arbeitsunterricht hat im Spiele seine Voraussetzung, in den Beschäftigungen (Handfertigkeiten) und Arbeiten seinen Inhalt und in den Wanderungen seine Fortsetzung. Diese Übungen sind auch Mittel der Sinnenübungen. Das Ergebnis der Wanderungen wird im Sprachunterricht reproduziert, zusammen-

gefaßt, verarbeitet und befestigt. Zum Sprachunterricht führt das Bildbetrachten, ein theoretisches Wandern, und dieser selbst macht in seiner Gesamtheit in der Elementarklasse die Unterlage des heimat- und weltkundlichen Unterrichts aus. Ihm gehören auch das Lesen und Schreiben an. Ersteres beginnt etymologisch. Es werden ohne Lautieren und Syllabieren von Anfang an Stammwörter gelesen, zu welchen mit dem Fortschritte des Unterrichtes immer mehr tonlose Anfügungen kommen. Der Schüler prägt sich gedächtnismäßig die Gestalt der Wörter ein und dabei unterstützen die Aneignung die Gruppierung der Wörter nach den Auslauten und ihre mannigfache Kombinierung und Besprechung. Die Verknüpfung der Wörter geschieht in Reimsätzen. Es wird auch stets auf ähnlich lautende Wörter verwiesen. Die Ähnlichkeit der Lautgestalten und Zeichenverbindungen bringt den Schüler durch Analogie zum selbständigen Lesen neuer Wörter. Wenn diese dann noch in bestimmten Rhythmen zusammengefügt werden, geht das Lesen noch schneller vorwärts. Dieses Verfahren bezweckt außer dem Lesenlernen und noch mehr als dies die Entwicklung der Intelligenz und die Stärkung des Gedächtnisses. Die Verfasser halten die mechanische Lesefertigkeit, welche in Idiotenanstalten erzielt wird, für keinen Gewinn. Sie bemerken aber selbst, daß das Lesenlernen in ihrem Sinne bei Idioten mindestens vier bis fünf Jahre dauert, manchmal auch länger, daß sie jedoch den Leseunterricht keines Idioten bis zum Ziele durchsetzen konnten. — Der Schreibunterricht ergänzt nach Georgens und Deinhardt den fortschreitenden Leseunterricht überall gegensätzlich. Wenn z. B. im „Stammwörterbuch“ Wörter mit verstärktem Auslaut gelesen werden, so werden im Schreiben Wörter mit Liquiden und H vorgeführt.

Halten wir diesem Beispiele aus der Methodik gegenüber, was sie vom Spiele als Erziehungsmittel sagen. Sie erklären es als einen Trieb und halten es für ein Mittel zu Sinnes- und Bewegungsübungen und als moralisch förderlich, weil es einen freudigen und innigen Gemeinschaftssinn entwickelt. Sie stellen drei mannigfach ineinander übergehende Spielarten auf: das rhythmische Spiel, bei welchem sich zum Rhythmus der Bewegung auch das rhythmische Sprechen und das Singen gesellen, dann das gymnastische Spiel, in welchem sich die zweckgemäße, aber ungebundene Bewegung als wetteifernde Tätigkeit entfaltet, und drittens das Nachahmungsspiel, welches die ernsthafte Tätigkeit der Erwachsenen reproduziert. An den rhythmischen Spielen mit Gesang, die in mimische Spiele auslaufen, sollen Idioten teil-

nehmen, auch wenn sie noch kein Verständnis dafür haben, weil sie sich über ihr gewöhnliches Dasein hinaus in eine höhere Sphäre gehoben fühlen, weil die Empfindung der freien und schwungvollen Bewegung, zu der sie nicht selbständig gelangen können, sie glücklich macht und die vereinzelt Vorstellungen, die in dieser Stimmung angeregt werden, von besonderer Lebhaftigkeit sind, so daß die Zöglinge verhältnismäßig rasch die verschiedenen Spiele, wenn auch ihre Zahl eine umfassende ist, derartig kennen lernen, daß sie wissen, was gespielt wird, wenn der Name des Spieles genannt oder die betreffende Melodie angeschlagen wird.

Auch für Seguin sind die Spiele Hebel der Fröhlichkeit und Heiterkeit, vor allem aber dienen sie der Pflege der Gemeinschaft. Die Fröhlichkeit der Vorgeschritteneren wirkt auf die schwersten Fälle. Der Unbewegliche fühlt rückwirkend die Begeisterung der Eindrucksfähigen. Diese von Seguin knapp ausgesprochenen Folgerungen aus seinen Beobachtungen entsprechen inhaltlich den Aussagen der deutschen Pädagogen, welche aber in breiter und abstrakter Weise vorgetragen werden. Seguin schildert weiters das Spielzeug als Bildungs- und Hebelmittel für die Zöglinge und beurteilt es nach seinem Nutzen für die Entwicklung des einzelnen und der Gemeinschaft. Georgens und Deinhardt geben eine Einteilung der Spiele, welche aus einer der Wirklichkeit entsprechenden Beobachtung geschöpft ist, und beben ihren psychologischen und ethischen Wert hervor. Seguin beachtet mehr ihren didaktischen Wert, jene mehr den erziehlichen. Uns sind seit Groos (siehe insbesondere: „Das Seelenleben des Kindes.“ Zweite Auflage. Berlin, 1908) die Begriffsbestimmung und die Theorie des Spieles andere geworden, als sie bei Seguin und Georgens-Deinhardt waren, aber die Bestimmung des Spieles als die natürliche Selbstausbildung des Kindes umschließt sicher auch beider pädagogische Forderungen in bezug auf das Spiel. Diese sind nicht veraltet und bei beiden gleich bedeutend, lehr- und befolgsam.

Aber in der Zwecksetzung des Unterrichts, in der Systematik der Unterrichtsfächer und in der Methodik derselben unterscheiden sich Georgens-Deinhardt und Seguin wesentlich. Die Bildung einer ästhetischen Natur und Weltanschauung ist sicher ein ideales Ziel, aber näher liegt und bei der Frage der Idiotenbehandlung vor allem aufzustellen erscheint Seguins allgemeiner Erziehungszweck: die harmonische und wirksame Entwicklung der moralischen, intellektuellen und physischen Fähigkeiten als Funktionen im Menschen und in der

Menschheit. Und auf einen praktischen Zweck geht seine Bestimmung, die Idioten auf der Stufenleiter von der Isolierung zur Vergesellschaftung aufsteigen zu lassen. Das ist im besonderen die Aufhebung der unglücklichen Wesensart des Idioten und gewiß ein würdiges Arbeitsziel, das sowohl der Idee der Vollkommenheit als des Wohlwollens entspricht. Georgens und Deinhardt vergaßen ob ihres großen allgemeinen Zweckes, dem mangelhaften Idioten eine besondere Richtung zu geben. Ihr Werk ist auch eine Pädagogik für Gesunde, Blinde und Taubstumme. Darum enthält es besonders in der Methodik der Beschäftigungen, der Spiele, der Arbeiten und Wanderungen viele allgemein bildende und auch ins einzelne gehende praktische Forderungen, die erziehlichen Wert erhalten, weil in jedem darauf bezüglichen Lehr- und Grundsatz und in jeder Folgerung auch die Elemente hervorgehoben werden, welche das sittliche Denken und die geistige Entwicklung fördern sollen. Das für die Spiele Herangezogene ist ein Musterbeispiel und Beleg gewesen. Auch in der Methodik des Sprachunterrichtes und der anderen Unterrichtszweige erfreut das Bevorzugen des geistigen Erfassens vor dem mechanischen Erlernen und der Gegensatz zur Pestalozzischen Schule, was den Anschauungsunterricht betrifft, ist begründet, denn alles Lernen oder Erfassen muß anschaulich sein; Anschaulichkeit ist ein Prinzip, keine Disziplin. Doch das Unterrichtsverfahren im Lesen und Schreiben beruht zu sehr auf theoretisch anfechtbaren, von Hegel übernommenen Ansichten und auf der zu vagen Zwecksetzung, als daß es sich hätte durchsetzen können. Der Ausgangspunkt war für die Verfasser die Lehre, daß die Poesie die Totalität aller Formen in sich aufnimmt, daher am höchsten steht, und daß die Einheit des subjektiven und objektiven Geistes, den der Erzieher auch im Idioten zu verwirklichen habe, sich im Schönen, in der Kunst verwirklichte. Das schuf wohl die schönen Arbeiten für den Kindergarten, aber bildete keinen Volksschüler. Ferner sind sie noch in der dialektischen Methode befangen, welche der Thesis die Antithesis entgegensetzt, wie dies deutlich und kraß der Schreibunterricht lehrt.

Die Ausgangslehren sind bei Georgens und Deinhardt Täuschungen gewesen, evidenzlose Lehren. Sie haben die Fülle von scharfen Beobachtungen und klaren Gedanken verwirrt und bedürften auch infolge der neuen biologischen und pädagogischen Lehren neuer Begründung. Seguin jedoch bietet gerade für das Lesen und Schreiben und den Sprachunterricht von Itards Kunst-

griffen beeinflusste praktische Maßnahmen, die Fertigkeiten als solche erkennt und mechanisch lehrt, ohne auf den geistigen Gehalt zu verzichten. Das Werk von Georgens und Deinhardt bietet jedenfalls viel Anregung, es steht aber hinter Seguins Werk zurück und die Beurteilung des *Traitément* durch jene stimmt auch in Hinsicht auf sie selbst und für unser Buch.

Auf Georgens und Deinhardt führt der Gedankengang dessen zurück, was Heller im „Grundriß der Heilpädagogik“, Leipzig 1904, S. 243 ff., über das Rechnen sagt. (Vgl. „Heilpädagogik“, II, 470 ff.) Alle drei ziehen gegen das mechanische Rechnen los, indem sie von Methodikern ausgehen, die dafür eingetreten sind. Bei Heller sind es „bekanntlich“ einige Methodiker, bei Georgens und Deinhardt einer. Es werden beiderseits die „Zahlenfexe“ herangezogen. Die Schuld für den Mißerfolg im Rechnen wird der Methode gegeben, welche die Anschaulichkeit hintansetzt. Beiden dient als Beispiel der Schüler, der im Rechnen zurückbleibt, aber im Sprachunterricht fortschreitet. Georgens und Deinhardt tadeln das Herbeiziehen von „Veranschaulichungsmitteln“, Heller verwirft die russische Rechenmaschine. Jene begehren nach Raumformen wie Würfel, Prismen, Täfelchen, Dreiecken u. a., weil sie nicht nur zählen, sondern auch die Verhältnisse erfassen wollen, weil jede Berechnung begründet sein soll, weil die Zahlen aus den Raumgebilden und ihren Teilen zu gewinnen sind, die Formenlehre mit dem Rechnen zu verbinden ist und die Unterlage dieser Mathematik die Spiele, Handfertigkeiten und Arbeiten sein sollen. Diese Forderung ignoriert Heller und stellt die nach quadratischen Zahlenbildern, d. h. nach gezeichneten Quadraten, in welchen gezeichnete Punkte sind, auf. Er beruft sich auf Lay, nach welchem die quadratischen Zahlenbilder leichter und schneller als die Zahlreihen die simultane Auffassung der Zählobjekte ermöglichen. (Siehe: „Experimentelle Didaktik.“ Wiesbaden, 1903, S. 737, wo Lay nicht von Auffassung der Punkte, sondern der „Dinge“ spricht.) Wie dies psychisch geschieht, erklärt Heller so: „Durch die quadratischen Zahlenbilder werden nicht Zahl-, sondern Raumvorstellungen vermittelt, die „gleichsam als die Träger der Zahlvorstellungen zu betrachten sind“. Die Zahlen würden zunächst als ein Komplex bestimmt geordneter Zähleinheiten aufgefaßt, der dann durch Heraushebung der letzteren in seine Bestandteile zerlegt wird. Das ist von Lay ohne Nennung übernommen, Heller selbst fügt aus eigenem hinzu, es sei „die Vermittlung der Zahl in räumlicher Ordnung nicht zu entbehren, da bei schwachsinnigen

Kindern alle jene psychologischen Voraussetzungen nicht zutreffen, welche die Auffassung von Zählobjekten in Reihen ermöglichen“. Ohne auf diese allgemeine und vage Diktion einzugehen, ist zuerst hervorzuheben, daß bei der russischen Rechenmaschine faßbare Körper zu sehen sind, bei den quadratischen Zahlenbildern eben nur Bilder von Körpern, die nicht tastbar sind. Für Heller mußten die Kugeln der Rechenmaschine ihrem Bilde in den Quadraten vorzuziehen sein, wenn er an seinen Satz auf Seite 217 gedacht hätte, wonach es „nicht ratsam ist, den Unterricht sogleich mit Bildern zu beginnen, da es nicht zu erweisen ist, ob derartige Bilder von dem Kind unmittelbar auf die Dinge der Wirklichkeit bezogen werden können“. Diese gewundene und reservierte Ansicht spricht derselbe Schriftsteller aus, der auch behauptet, es mangle den idiotischen Kindern an der Fähigkeit, einen Eindruck apperzeptiv zu verwerten, der seine ganze Lehre über den psychischen Mangel in der Idiotie auf Wundts Apperzeptionslehre aufbaut, der also die Reize von zwei Sinnen beim Körper von vornherein dem durch das Gesicht allein vorziehen sollte. So spricht derselbe Autor, der gerade den Rechenunterricht damit zu erörtern beginnt, daß er behauptet: „Das Prinzip der Anschauung bildet die Voraussetzung für den gesamten Unterricht schwachsinniger Kinder,“ und weiterhin sagt, daß einem planmäßigen Unterricht die unmittelbare Anschauung zu Grunde liegen soll. Den Wert dieser Anschauung aber zeigt er Seite 261 darin auf, daß er den Modellen die Mittlerstellung zwischen ihr und der bildlichen Darstellung gibt. Die Kugeln der Rechenmaschine sind aber solche Modelle der Wirklichkeit. Heller widerlegt sich also in bezug auf Rechenmaschine und Zahlenbild selbst.

Es gibt ferner keine andere Anordnung der Zählobjekte als die im Raume, weil auch die Zeit vom Menschen nicht anders als durch die räumliche Linie dargestellt werden kann. Punkte oder Kugeln können auch nur im Raume vor uns gestellt werden. Die Punkte in den Quadraten stehen nicht minder in Reihen. Sie sind selbst bei Lay, mag ihre Zahl 8, 12, 16, 20 und mehr sein, in Vierergruppen oder bei ungeraden Zahlen in deren Teilen angeordnet. Es ist psychologisch und historisch nachgewiesen (Wilk: „Das Werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit auf Grund von Psychologie und Geschichte.“ [Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 35. Jhg. Dresden, 1903, S. 194—254]), daß kein Mensch, auch nicht der reife Mann, 8, 12, 16, 20 Einheiten simultan auffasse, sondern nur

2, 3, 4, 5 Vierer und jede Vier nach seiner Gestalt. Der Komplex wird einzeln in Gruppen analysiert und dann werden die Gruppen zusammengezählt. Es ist dies eben auch der Gang vom Leichterem zum Schwereren oder der natürliche Gang der Apperzeption, der Aneignung, und eine Folge der Enge des Bewußtseins, die auch alle Völker zwang, nicht mehr als vier gleiche Zeichen nebeneinander für Zahlen zu schreiben. Man erfaßt eben höchstens vier Zahl-objekte simultan. Das Kind kann vielleicht ein zusammengesetztes Zahlenbild nachzeichnen, es hat aber dabei keine anschauliche Vorstellung der 8, 12 Einheiten. Nur derjenige, welcher die Beziehung der 4 zu 8, 12 kennt, daß nämlich 2 Viere 8, 3 Viere = 12 usw. sind, apperzipiert das Zahlenbild infolge dieses Schlusses sofort als 8, 12 Heller mutet schwachsinnigen Kindern eine synthetisch-analytische Tätigkeit des Geistes zu und sagt einen Satz später von ihnen, daß sie nicht Reihen auffassen!

Wie anders mutet uns doch jene Bemerkung Seguins über die Entstehung der Zahlbegriffe 1, 2 und 3 aus dem Ego — Non Ego und dem Vermittler an! Sie ist der von Wilk nach Wundt angezogenen analog, daß die Unterscheidung des Ich, Du, Er die Vorlage für die Entstehung des Zahlenbildes 3 war. Seguin nimmt auch nur die Einheitsauffassung von 3 an. Bei ihm werden Größen mit Gesicht, Hand und besonderen Instrumenten gemessen, ebenso Distanzen. Es sind also praktische Übungen in der Formenlehre als Erziehungsmittel verwendet.

Bei Heller ist mit dem Angeführten der ganze Rechenunterricht erledigt. Seine Ausführung ist kritiklos, widerspruchsvoll, ohne psychologische oder pädagogische Grundlage und trotz des äußerlichen Momentes der Zitate unvollkommen. Wir hören nichts weiter über den Fortschritt und die Systematik des Rechenunterrichtes. Es ist keine Spur wissenschaftlichen, daher empfehlenswerten Geistes darin; Heller hat sich gar nicht in die methodischen Fragen vertieft.

So ist es mit diesem ganzen „Grundriß der Heilpädagogik“ bestellt. Das Buch hat weder Grund noch Pädagogik.

Man sehe doch, wie Seguin die Tätigkeitswörter beibringt. Dazu stelle man, was Heller S. 198 über den praktischen Unterricht sagt. Bei den Schwachsinnigen müsse der Unterricht die Verhältnisse der Außenwelt unmittelbar als Unterrichtsstoff benützen. Er soll daher nicht auf die Schulstube beschränkt bleiben; das Schulzimmer, Schulhaus, der Garten, die nächste Umgebung des Hauses enthalten eine Fülle des anregendsten Unterrichtsstoffes. Allerdings setze diese

Art des Unterrichtes schon einen höheren Grad intellektueller Entwicklung voraus. Bei tieferstehenden Schwachsinnigen werde diese unmittelbare Auffassung durch den Stufengang vom Modell zum Bilde und schließlich zum Naturobjekt vorbereitet. Hier zieht er Herberich heran, von dem wir jetzt eine Methodik besitzen, der den Unterricht in denkbar weitestem Umfang auf die natürliche und unmittelbare Auffassung basiert und überdies so weit als möglich die Anforderungen des praktischen Lebens berücksichtigt. Ohne wieder nach Begründung der allgemeinen Sätze, die doch sonst in wissenschaftlichen Fragen notwendig ist, zu forschen, möchte man glauben, daß der Stufengang, der eben aufgestellt wurde, dem folgenden Satze widerspreche. Wie wir mit anderen Lehrern glauben, daß der Rechenunterricht von den Fingern und anderen Körperteilen aus zu den greif- und sichtbaren Gegenständen, dann zu den bloß sichtbaren, aber nahe liegenden, dann zu den entfernt sichtbaren, dann zu den gedachten Gegenständen und endlich zu den Zahlen gehen soll, so meinen wir auch, daß der Stufengang im Unterrichte von der Wirklichkeit zum Modell und zum Bilde gehen soll, und haben dafür als Gewährsmänner alle Pädagogen von Baco, Comenius und Ratke bis Ziller und Stoy und Rein. Und S. 261, eine Stelle, die wir schon anführten, verlangt dies Heller selbst. Er hat also auf Seite 200 eine andere pädagogische Ansicht, wie 61 Seiten später. Die erstere begründet Heller: Wird der Landmann bei der Arbeit gezeigt, so prägt sich ihm hier z. B. das Bild der vorwärts schreitenden Pferde, des sich bewegenden Pfluges, des auf die Handhaben gebeugten, dem Pfluge nachschreitenden Mannes ein, aber die Vorstellung der Tätigkeit selbst bleibt ihm fremd. Wird jedoch ein einfaches Pflugmodell hergestellt, welches das eine Kind vorwärts bewegt, während das andere als Bauer die Tätigkeit des Pflügens spielend nachahmt, so erwirbt das Kind durch eigene Erfahrung die Kenntnis, welche auf anderem Wege nicht vermittelt werden kann. — Wir übersehen neuerlich die letzte kategorische Bemerkung und fragen, ob nicht das Kind schon beim Landmann selbst hätte pflügen können. Man fragt, ob nicht mehr Phantasie dazu gehöre, den Kameraden als Pferd vorzustellen. Man fragt, ob zum Auffassen der Tätigkeit trotz des Modelles nicht auch das Feld nötig ist. Man fragt, wie das Kind das Pflügen nachahmen soll, wenn es die Tätigkeit nicht schon kennt. Und wenn es sie kennt, wozu das Modell? Und dieses „subjektive Verfahren“, wie es Heller nennt, bringt er mit dem „darstellenden Unterrichte“, den Ziller

prägte, zusammen. Von ihm sagt Just (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 39. Jahrgang, Dresden, 1907 S. 164), daß er die Grenzen der eigenen Erfahrung überschreitet und den Zögling an der Hand der erworbenen Erfahrungs- und Umgangselemente in eine neue, darüber hinausliegende Welt einzuführen sucht. Er ahmt die Erfahrung nach, indem er den Zögling schauen läßt mit dem inneren Sinn!

Braucht man Heller gegenüber noch Seguin besonders zu betonen?

Und doch wagte es Heller, von eben diesem Seguin zu sagen, daß ihm trotz glänzender Fähigkeiten die erforderliche Ausdauer und Selbstlosigkeit fehlte, um seinem Lebenswerk ohne Rücksicht auf äußerliche Anerkennung um seiner selbst willen treu zu bleiben. — Solche Anwürfe darf man weder mündlich noch schriftlich ohne Beweise oder Belege vorbringen. Von seinem 25. Lebensjahre bis zu seinem Tode stand Seguin im Dienste der Idiotenfürsorge, unentwegt und ohne Rücksicht auf Lohn, ein Mann, verehrungswürdig als Lehrer, Arzt und Wohltäter. Als Zeugen dafür sind neben Goddard, der in unserer Ausgabe das Leben und Wirken Seguins schildert und die Erinnerung an dessen Wirksamkeit in Amerika vergegenwärtigt, auch Bourneville, welcher Seguins Nachfolge in Frankreich mit so vieler Weisheit, Tatkraft und Liebe ausübte, und Sengelmann zu nennen. Das Werk dieses: „Systematisches Lehrbuch der Idioten-Heilpflege.“ Norden, 1885, war für Deutschland bis in die neueste Zeit maßgebend. Aus ihm entnahm Heller unter Zitat einige Lebensdaten Seguins, aber keineswegs das obige Urteil. Was er auch noch übernahm, hat er verdorben. Sengelmann erwähnt, daß Seguin gegen Itard, Pinel, Esquirol scharfe Kritik anwendete. Heller sagt dasselbe, fügt aber noch „ungerecht“ hinzu. Auf Grund welcher Kenntnisse er so übernommene Mitteilungen ergänzt, sagt Heller nicht. Er führt den Titel des „Traitement“ an und zitiert es Seite 208. Diese Anführung stammt wieder aus Sengelmann; sie ist Wort für Wort von dort genommen und es ist daher auch der Buchtitel gewiß aus dem Literaturverzeichnis derselben Quelle. Die Anführung soll bei beiden Herren die Ausdauer und Konsequenz Seguins zeigen. Das Urteil Hellers wird dadurch noch unbegreiflicher.

Unser längeres Verweilen bei Hellers Grundriß, das unsere Fachgenossen wohl gebührend würdigen werden, hat auch darin seinen Grund, weil er Sengelmanns Buch verdrängte. Habent sua fata libelli! - Zu großem Danke bin ich Sengelmanns Lehrbuch verpflichtet.

Es ist eine reiche Quelle, eine Fundgrube für alles im Gebiete der Idiotenfürsorge Wissenswerte und steht unserem Seguin nahe. Es verzeichnet das englische Werk, benutzte aber das *Traitement*. Eine Vergleichung beider z. B. in dem über die Leitung und die Lokalitäten der Anstalt Gesagten, welches beider Art als Organisatoren am besten ausdrückt, lehrt, daß Seguin den edlen deutschen Priester an intellektueller Vertiefung in jedem Gegenstand überragt, daß er umfassender, eingehender, vollständiger in den behandelten Fragen ist und bedeutendere, wertvollere pädagogische und ärztliche Forderungen erhebt.

Was Seguin in Frankreich verdroß und unwillig machte, sagt er selbst im „*Traitement*“ Seite 230 f., indem er auf Guggenbühl hinweist, dessen Subskriptionsliste für die Anstalt zur Erziehung der Kretinen Namen aus allen Ländern aufweise, nur nicht aus Frankreich. Er fügt hinzu: „... en France, on n'a rien tenté en faveur des idiots, et ce n'est pas à moi de dire ce que l'on a osé contre celui qui a eu le premier, le seul encore, le courage de leur consacrer son existence.“ (In Frankreich hat man nichts zu Gunsten der Idioten versucht und ich darf nicht sagen, was man gegen denjenigen gewagt hat, der der erste und bisher einzige war, welcher den Mut hatte, ihnen seine Existenz zu opfern.) Was man gegen ihn gewagt hatte, das scheint aus „*Traitement*“ Seite 519 hervorzugehen. Nachdem er das ruhm- und erfolgreiche Wirken von Pinel und Esquirol hervorgehoben, welche die moralische Behandlung der Geisteskrankheiten begründeten, erzählt er, daß ein „unabhängiger Geist“ die Notwendigkeit proklamiert habe, die Geistesstörungen nach Esquirols Art zu behandeln und physische Mittel gegen physische Leiden, moralische gegen moralische Krankheiten anzuwenden. „Diese Proklamation rief große Empörung unter allen jenen Fetischisten hervor, die sich schon im Geiste in den Nachlaß des Verstorbenen (Esquirol) geteilt hatten und sich die Verehrung, die sie ihm mit den Lippen zollten, nun mit schwerem Gelde bezahlen lassen wollten. Und nun wollte man ihnen nachweisen, daß man von neuem zu arbeiten anfangen müsse, daß nichts getan sei; man reizte sie und forderte sie heraus, man sagte ihnen: „Kommt, seht und leistet mehr als ich.“ Das war unleidlich. . . .

Alle Parteien schlugen mir vor, meine Methode zu den Wolken zu erheben, falls ich darein willigte, mich während fünf oder sechs Jahre nicht damit zu beschäftigen; in diesen wenigen Jahren könnte ich — so sagte man mir — andere Studien betreiben

(natürlich solche, die meinem Gegenstand und meinem Ziele möglichst ferne liegen), aber diese Studien würden mir einen Doktorhut eintragen, der mich und meine Arbeiten gegen alle Angriffe feien würde. An der Unanfechtbarkeit meiner Arbeiten war mir — ich gestehe es offen — viel gelegen, aber war diese Zukunftshoffnung die Wirklichkeit wert? Überdies sah ich sie alle mit diesem geheiligten Doktorhut geziert, aber sie alle hinderte er nicht daran sich zu beißen, sich gegenseitig mit bleckenden Zähnen die Eingeweide aus dem Leibe zu reißen — und ich ließ meine Beute nicht für den Schatten los¹⁾). Etwa hundert Kinder verdanken ihren Fortschritt diesem Entschlusse, der mich frei machte, indem er mich isolierte.“ Die Hilfe des Publikums fehlte also Seguin und der Kampf maßgebender Psychiater gegen seine Lehre machte ihn isoliert, allein stehend. Geistig aber betonte er ebenda S. 523: „J'étais, je suis encore isolé, mais je ne suis donc plus moralement seul. Ce que j'avais osé pour la petite famille des idiots, on arrive à le trouver bon, nécessaire, pour la généralité des espèces d'aliénation mentale.“ (Ich war und bin noch isoliert, aber ich bin es nicht mehr moralisch. Das, was ich für die kleine Familie der Idioten gewagt hatte, fand man nun auch für alle Arten geistiger Erkrankung als gut und nützlich.)

Es ist in der Tat so gewesen. In Frankreich machte Seguin keine Schule, in seinem Heimatlande konnte er keine Anstalten gründen. Das hat sicher auch zu seiner Auswanderung nach Amerika beigetragen. Dort verwirklichte sich alles, was ihm zu Hause gemangelt hatte. Er hatte volles Recht und gerechten Grund, das Bildungsstreben des amerikanischen Volkes zu loben. Aber es muß angemerkt und stark unterstrichen werden, daß er die Vorwürfe gegen Frankreich von Amerika aus nicht wiederholte. Auch die politischen und sozialen Klagen, an denen das *Traitement* reich ist, und welche den Entschluß zur Auswanderung zeitigten, sind im englischen Werke verstummt. Die streng republikanische und demokratische Gesinnung wie der Mangel an weiter und großer Wirksamkeit brachten Seguin nach der Union, wo sein Talent und sein Eifer Betätigung fanden.

Den Mann, welcher jene aufregende Proklamation erlassen, zitiert Seguin öfter in unserem Buche und auch im *Traitement*. Es ist Leuret, von dem Wundt und Soury²⁾ hervorheben,

¹⁾ Anspielung auf eine Fabel Lafontaines. (Dr. Kr.)

²⁾ Wundt: „Grundzüge der physiologischen Psychologie.“ Leipzig, 1887, I, 244, Anm. 2. nennt Leuret als Verfasser einer *Anatomie comparée du système*

daß er ein Hauptgegner der phrenologischen Lehren von Gall-Spurzheim gewesen ist. Der Titel der Schrift ist: „*Traitement moral de la folie*.“ Paris, 1846. Sie war nach Seguin Esquirol gewidmet, aber vom Geiste Pinels, von dessen erleuchteten, mit seltenem Scharfsinn präzisierten Ideen durchtränkt. Die Übereinstimmung zwischen Leuret und sich hält Seguin als eine bedeutende Tatsache, zumal sich beide Männer gar nicht kannten. „Einerseits legte Dr. Leuret den Grund zur moralischen Behandlung der verschiedenen Arten der Geistesstörungen, andererseits gelang es mir, einen speziellen, sehr dunklen Punkt aufzuklären, indem ich die Idiotie von ihren angeblichen Analogen trennte und gleichzeitig einige individuelle Dienste leistete.“ Sie gelangten beide zu analogen Schlüssen, denn „die moralische Behandlung, welcher Leuret seine Geisteskranken unterzieht, ist ebenso verschieden von derjenigen, welche ich auf Idioten anwende, wie die Geistesgestörten selbst von den Idioten verschieden sind.“ (*Traitement* S. 520f.) In den Prinzipien, den Grundsätzen liegt die Gleichheit und die Zeit ließ die Ideen beider reifen.¹⁾

nerveux. Tome I. — Jules Soury: „*Le système nerveux central, structure et fonctions. Histoire critique des théories et des doctrines*.“ Paris, 1899 I., 518, nennt von ihm: „*Fragments psychologiques sur la folie*.“ 1834. Nach der Buchanzeige des im Texte genannten Buches umfaßte die Anatomie zwei Bände und war 1839—1840 erschienen. Außerdem lesen wir dort als Werke Leurets: a) *Notice sur quelques établissements de bienfaisance du nord de l'Allemagne et de St. Petersburg*. Paris, 1858. b) *De la fréquence du pouls chez les aliénés*. Paris, 1832-c) *Recherches physiologiques et chimiques sur la digestion*. Paris, 1825. Preisgekrönt. — Leuret war Arzt im Bicêtre unter Esquirol. Die Widmung an Esquirol ist moralisch zu verstehen. Das Buch ist tatsächlich Orfila, dem Dekan der medizinischen Fakultät, gewidmet. (S. unten S. 191 Anm.)

¹⁾ Leuret will in seinem Werke: „*Traitement moral de la folie*“ drei Sätze beweisen. Erstens: Wenn es wahr ist, daß der Wahnsinn von einer Alteration (Störung) des Gehirns abhängt, so beachtet man gar nicht, worin diese Störung besteht. Zweitens: Die moralische Behandlung, wie sie jetzt im allgemeinen Gebrauch ist, betrachtet man nur als Hilfsmittel zur physischen Behandlung. Drittens: Bei den Irren können die Intelligenz und die Leidenschaften ohne Hilfe der moralischen Behandlung nicht auf ihren normalen Typus gebracht werden. Diese Behandlungsart hat allein einen unmittelbaren Einfluß auf die Symptome des Irrsinns. Nach diesen drei Sätzen ist das Buch in drei Kapitel eingeteilt. Das erste bringt Kritiken aller Theorien über den Sitz der psychischen Störung im Gehirn. Im zweiten Kapitel werden die Ansichten und Lehren der damaligen Gelehrten über die Behandlung des Wahnsinns angeführt. Das dritte Kapitel wird mit der Theorie Leurets über die Behandlung eingeleitet und besagt, daß er Duschen und kalte Güsse anwendet, daß er die Kranken oft isoliert, ferner, wie er sie auf dem Felde arbeiten läßt, wie die Schule

Beide gingen von Pinel und Esquirol aus. Von jenem sagt Seguin, daß er als erster die moralische Behandlung der Irren formulierte und sich in seiner Praxis aufs äußerste anstrebte, um sich von den medikamentösen Vorurteilen seines Berufes zu befreien und sich desto mehr den Überlieferungen der moralischen Behandlung zu nähern. Dieser war ihm der Begründer der damals aktuellen Schule, der Schöpfer der „mentalischen Medizin“, der sich bei der Behandlung der verschiedenen Arten der Geistesstörung bewußt war, daß die moralische Behandlung den Fortschritt, die Ehre und Zukunft der moralischen Wissenschaft bedeute. (Traitements S. 518.) Esquirol hat der ersten Schrift von Seguin aus dem Jahre 1839 das Geleite gegeben. (S. dieses Buch S. 6.) Er war Seguin nach eigenem Geständnis durch die Umsicht in der Praxis, die er ihm einflößte, nützlich, „aber ich danke ihm weder eine Initiative noch einen Fortschritt.“ (Traitements S. 519.) Dagegen gesteht er, daß ihn Itard wirklich unterstützte, und daß er den in die richtigen Bahnen gelenkten Weg Itards verfolgte.

Dies ist die Grundlage, auf welcher Seguin nach den Worten Sengelmanns Pinel und Esquirol streng kritisierte.

An der angezogenen Stelle selbst gibt Seguin nur den Unterschied in der Methode der Behandlung von Idioten und Wahnsinnigen, nicht den vom Wesen beider. Das tat Locke¹⁾ mit den Worten: „Der Unterschied zwischen Idioten und Wahnsinnigen scheint darin zu liegen, daß die Wahnsinnigen in verkehrter Weise Ideen zusammenfügen und somit falsche Vordersätze bilden, aus diesen jedoch richtig schließen und folgern, die Idioten dagegen wenig oder gar keine Vordersätze bilden und überhaupt kaum einen Schluß ziehen.“

Locke ist die Erkenntnisquelle und der psychologische Führer für Pinel gewesen, er war es auch für Seguin, wie er es für Voltaire, Rousseau, die Pädagogen des 18. Jahrhunderts in Deutsch-

für sie beschaffen sein soll; dann behandelt er die Anwendung von Gesang und Musik und von Handarbeiten. Hierauf zeigt er an den einzelnen Kranken, wie er diese moralischen Mittel praktisch gebraucht. Hervorragend ist die detaillierte Angabe aller in Betracht kommenden Tätigkeiten. Hierin liegt besonders die Parallele zu Seguin, sonst aber ist wirklich der Unterschied beider Traitements ein großer. Unsere Analyse dürfte dies auch klar gemacht haben.

¹⁾ „Über den menschlichen Verstand.“ Aus dem Englischen übersetzt von Ph. Schultze. Leipzig, Reclam, I, S. 184.

land und Frankreich war, und wie ich ihn selbst bei Lamarck noch finde¹⁾).

Schon die Bezeichnung des animalischen Lebens als Relationsleben deutet auf Locke, für den „Mensch“ eine kollektive Idee ist, nach dem das Selbst auf dem Bewußtsein beruht und derselbe Mensch derselbe Geist ist, gleichviel, ob für sich besonders oder in einem Körper; absolut ist also der Mensch nur Geist. Seguin betont wie so viele Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts, daß nichts im Intellekte sei, was nicht in den Sinnen gewesen ist. Wir finden Lockesche Lehren in der Formulierung des Erziehungssystems: in den Kindern Stärke und Wissen anzusammeln, im Menschen Kraft und Vollkommenheit zu erzeugen. Auf Locke weist die Beibehaltung der Ideen der Modi wie Entfernung, Längenmaß, Unermeßlichkeit, Fläche, Figur, der Substanzen und Verhältnisse. Von Locke stammt die Benennung des Anschauungsunterrichts als Qualifizierungslektion, da wir nach ihm von den Substanzen nur ihre Attribute kennen. Die Wertung des Gedächtnisses als Verbindung von Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart eines einzelnen Individuums (s. unser Buch S. 159) entspricht Locke II, 330; auch die Hochstellung der Freude, die uns ein gütiges Schicksal gegeben, um in uns Gefühle und Bilder wachzurufen (unser Buch S. 158), erinnert lebhaft an Locke I, 132 f., wonach es dem unendlich weisen Urheber unseres Daseins gefallen hat, um uns zu den Tätigkeiten des Denkens und der Bewegung anzuregen, mit verschiedenen Gedanken und verschiedenen Sinneswahrnehmungen eine Empfindung von Freude zu verbinden. Aber Seguin spricht hierbei von der Imagination, der Einbildungskraft, von welcher er auch sagt, daß sie das Individuum mit dem ganzen Geschlechte und allen Zeiten verbinde, von derselben, welche auch Lamarck so preist und hervorhebt, die aber Locke nicht nennt. Condillac dagegen hat gegenüber Hume die Lebhaftigkeit der Bilder aus unserer Einbildungskraft gegen die aus unserem Gedächtnis hervorgehoben. (S. Volkmann:

¹⁾ S. Fechtner: „John Locke.“ Stuttgart, 1898, S. 155 ff. u. „John Lockes Gedanken über Erziehung“. Wien, 1908, S. 63 f., ferner: v. Sallwürk in „Reins Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik“. Langensalza, 1897, IV, 590. — „Zoologische Philosophie“ von Jean Lamarck. Nebst einer biographischen Einleitung von Charles Martins. Aus dem Französischen übersetzt von Arnold Lang. Jena, 1876. Lamarck nennt selbst Cabanis, Condillac, Baco und Locke an einigen Stellen. Er hält es für seine Aufgabe darzulegen, durch welche physischen Ursachen die Ideen gebildet werden können.

„Lehrbuch der Psychologie.“ Cöthen, 1884, I, 485.) An Condillac knüpft auch Seguin in seiner psychologischen Differenzierung von Mensch und Tier an. (S. unser Buch S. 161.) Locke setzte bloß den Unterschied zwischen Menschen- und Tierseele in den Mangel des Abstraktionsvermögens, glaubte aber an die Materialität der Tierseele. (I, 180 ff.) Condillac dagegen nennt die Menschen vollkommene Tiere, die Tiere unvollkommene Menschen. (Schwegler: „Geschichte der Philosophie im Umriss.“ Neue Ausgabe von J. Stern. Leipzig, Reclam, S. 264.)¹⁾

In der „moralischen Behandlung“, dem Teile der Erziehung, den wir heute mit Rein als Führung bezeichnen, und der für die Sozialisierung der Idioten am wichtigsten erscheint, weil er ihn den anderen Menschen äußerlich und im Benehmen am ähnlichsten zu machen sucht, der aber fast nur praktisch ist, will Seguin ganz eigene Arbeit und eigenes Werk erblickt sehen. Darauf pocht er im *Traitement*. Er beobachtete die Idiotie und formulierte unabhängig von den allgemein geltenden Anschauungen eine physiologische Unterrichtsmethode. (S. 219 f.) „Tag um Tag verifizierte ich irgend eine hygienische Maßregel, aus welcher die Gesundheit, die Kraft, die Intelligenz meiner Schüler Vorteil zogen.“ (Ebda.) Auch nach den Worten unserer Ausgabe S. 168 will die „moralische Behandlung“ als eigene Arbeit Seguins verstanden werden. Doch zieht er als Parallelen, als Männer, die gleich ihm die Erziehung der Funktionen zeichneten, Rabelais, Montaigne und Rousseau heran. (*Traitement* 525.) Dort nennt er einmal die Arbeit der moralischen Erziehung eine künstlerische, bei uns sogar (S. 170) eine Offenbarung. Doch steht ihm selbst (*Traitement* S. 523) die Wissenschaft höher als die Kunst.

Was Seguin als Kunst bezeichnet, ist die Geschicklichkeit und Disposition für pädagogische Maßnahmen, welche das Wesen einer Persönlichkeit konstituieren und nach Neueren aus der Verbindung bestimmter Eigenschaften der Phantasie mit bestimmten

¹⁾ Eben erschien im 34. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Dresden-Blasewitz, 1912, eine Abhandlung von Dr. Hugo Schmidt: „Das Leben und die pädagogische Bedeutung des Abtes Bonnet de Condillac.“ S. 135 ff. hebt Schmidt die Verwandtschaft der Ideen von Condillac mit denen von Pestalozzi und Herbart hervor, die auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit und Anschauung beruhen. Das macht uns Seguins Beziehungen zu Condillac noch wertvoller.

Anlagen des Verstandes hervorgeht¹⁾. Beide geistige Tätigkeiten stehen mit den Gesetzen der Vorstellungsverbindung in Beziehung und bedürfen als Grundlage Vorstellungen oder, um mit Locke zu reden, Ideen. Solche muß der Künstler besitzen und sie sind die Nahrung für das Talent. Die Vorstellungen bieten sich dem Künstler dar und er gebietet über sie zu neuer Schöpfung. Eine Analyse derselben mag manche Elemente früherer Künstler darbieten, aber die Gestaltung aus ihnen geschieht selbständig in Akten schwerer und doch beglückender Zeugung.

Auch Seguin hat sicher eine Fülle pädagogischer Schriften gelesen und studiert und ihren Spuren können wir nachgehen; aber die Gestaltung der moralischen Behandlung, wie sie hier vorliegt, ist mit anderen Ausführungen über denselben Gegenstand nicht zu vergleichen; sie ist Seguins eigenes Werk, sie trägt Seguins Marke. Beim Schürfen nach Ideen von Vorgängern wird man keine Einheitlichkeit finden, sondern eine Vielheit, wie sie eben die innere Anschauung erfaßte. Auch die „Räuber“ von Schiller weisen Einflüsse und Parallelen von oder zur Bibel, zu Klopstock und Shakespeare auf, sind aber doch das eigene Werk eines großen Dichters.

¹⁾ S. Wundt: „Grundzüge der physiologischen Psychologie.“ 3. Auflage. Leipzig, 1887. II., 403. — Höfler spricht auch von pädagogischer Kunst und von pädagogischen Künstlern, da das Höchste in der Pädagogik ebenso wenig lehrbar sei wie die Tugend. („Pädagogik u. Philosophie.“ Drei Vorträge zur Mittelschulreform. Wien u. Leipz., 1908, S. 117.) Er meint den Besitz des pädagogischen Blickes, des Taktes. Dagegen ist zu sagen: Auch der Handwerker, der Kaufmann, der Gelehrte müssen zur erfolgreichen und würdigen Betätigung ihres Berufes neben der „Wissenschaft“ — sie ist überall angenehm und angenommen, nur nicht in der Pädagogik — eine in ihrer Anlage liegende Geschicklichkeit, eine geistige Disposition haben, welche eben die Individualität oder Persönlichkeit bildet. Kunst und Wissenschaft stehen aber deshalb in keinem Gegensatz. Spencer formuliert Wissenschaft und Kunst in der Erziehung so: Der Fortschritt vom Einfachen zum Komplizierten, vom Unbestimmten zum Bestimmten, vom Konkreten zum Abstrakten bringen als von der abstrakten Psychologie vorgeschriebene wesentliche Forderungen die führenden Verallgemeinerungen der Wissenschaft der geistigen Entwicklung zum Ausdruck; die Forderung, daß das Wissen selbständig und angenehm bewältigt werde, sei aber eine Vorschrift für die Kunst, die Entwicklung des Geistes zu pflegen. („Die Erziehung in intellektueller, moralischer und physischer Hinsicht.“ Deutsch von Dr. Heinrich Schmidt. Kröners Taschenausgabe S. 89 f.) Das entspricht gedanklich den allgemeinen Anschauungen von Ziller. Die Wissenschaft gibt an, was der Idee nach sein soll. Die Kunst ist der Takt, die Disposition und Stimmung, die Ausführung der Idee. („Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.“ Zweite Auflage von Theodor Vogt. Leipzig, 1884, S. 174 f.)

Auf Rabelais weist die erhabene Definition der Unendlichkeit hin (unser Buch S. 159), auf Montaigne die Anführung Platos, Rousseau hat er oft herangezogen und im *Traitement* oft genannt. Von ihnen und Locke hat Seguin sicher einen großen Teil seiner pädagogischen Bildung. Alle wollten Anschaulichkeit des Unterrichts, alle wünschen Frohsinn und Heiterkeit der Zöglinge, bei allen wird gefordert, daß geistige und körperliche Ausbildung Hand in Hand gehen, bei Rabelais übt der Jüngling seinen Körper so lange, bis er in Schweiß gebadet ist, nach Rousseau klärt sich desto mehr der Geist, je mehr der Körper geübt wird, Locke empfiehlt gleich Rabelais und Rousseau kurze Gebete, aber Vertiefung in den Allschöpfer und bei diesem beginnt auch die erste Erziehung mit Sinnesübungen. — Eine zweite Reihe von Gedanken, Ideen und Lehren erhielt Seguin aus Spezialschriften, deren er einige im *Traitement* anführt wie die von Jolly über die Nachahmung (S. 263). — Die Psychiater wie Pinel und Esquirol haben auf ihn und Leuret ebenfalls gewirkt. Durch sie, welche nach Seguins eigenen Worten an die Tradition der moralischen Behandlung anschließen, von der sich in Indien und Ägypten, im Mittelalter und in der Neuzeit Denkmäler finden, knüpft er an Willis in England, Fowler in Schottland und andere Männer an, die man Heroen der moralischen und pädagogischen Behandlung der Irren nennen kann. (Vgl. *Traitement* 517.) Sie führten die manuelle Arbeit, die intellektuelle Beschäftigung, die Zerstreuung durch Musik und Theater ein¹⁾. — Im Gegensatz

¹⁾ „Allez amys, en protection de cette sphère intellectuelle de la quelle en tous lieux est le centre, et n'a en lieu aucun circonference, que nous appelons Dieu.“ („Gehet hin, Freunde, unter dem Schutze jener geistigen Sphäre, deren Zentrum aller Orten, deren Umkreis aber nirgends ist, die wir Gott nennen.“) Auch Montaigne und Pascal sahen so im Gott die Allgegenwart und Allmacht. S. Dr. Fr. Arnstädt: „Francois Rabelais. Gedanken über Erziehung und Unterricht, aus seinem Gargantua und Pantagruel entnommen, übersetzt und mit Einleitung und Anmerkungen versehen.“ Pädagogische Bibliothek. IV, 2.) Leipzig, 1878, S. 118. Arnstädt gibt auch von S. 88—125 einen Vergleich der oben genannten vier Schriftsteller mit Bezug auf ihre pädagogischen Lehren. — Montaignes Ansichten über die Erziehung der Kinder gab in derselben pädagogischen Bibliothek (IV, 1) Karl Reimer 1875 heraus. Montaigne erwähnt fast stetig Plato; — A. Weiß — Ulmenried: „Francois Rabelais als Pädagoge.“ (Pädagogische Studien. Neue Folge. XXII. Dresden, 1901, S. 274, charakterisiert so Rabelais' Erziehungslehre: „Theorie und Praxis, Altertum und Gegenwart, Bücher und Leben, Philologie und Realien, das Leben selbst als Unterrichtsstoff und Mittel, harmonische Entwicklung von Seele und Leib, das Ganze getragen von des Jünglings wacher

zu Locke und Rabelais, Montaigne und Rousseau, welche alle den Einzelunterricht, den Hofmeister, dem öffentlichen Unterrichte vorziehen, wofür in den damaligen Zeit- und Schulverhältnissen begründete Erklärung liegt, will Seguin Erziehung der Kinder durch die Kinder und hier ist der amerikanische Einfluß sichtbar, der ihn mit der oft erwähnten Bell-Lancasterschen Methode bekannt machte (s. unser Buch S. 80, Anm. 1). — Mit Dank gedenkt Seguin selbst Jean Pauls. Dieser stellte als erste und größte Aufgabe der Erziehung die Schätzung und Begünstigung der Selbstentfaltung des Zöglings hin, das, was von unserem Autor als Spontaneität bezeichnet wird und gewiß ein Hauptziel bei Schwachsinnigen wäre: sich selbst zu bestimmen. Neben jener Hauptaufgabe kommen noch bei Jean Paul in Erwägung: Behütung, Läuterung und Kräftigung, dann eine erregende oder entzündende, eine beschränkende und eine heilende Einwirkung. Wenn ihm auch erst der geistig selbständig produktive Mensch der Vollmensch ist und nach der Entwicklung dieses die Erziehung eingerichtet werden soll, so hat doch sicher die Anschauung, daß es Aufgabe des Erziehers sei, Leben an Leben zu entzünden, Kraft zu wecken, zu üben und zu fördern, die Herzen und Sinne aller gefangen genommen, welche mit geistig und körperlich schwachen Menschen zu tun haben¹⁾. Wie sollte er nicht für sich gewinnen, wenn er die allseitige Betätigung und Ausbildung der Sinne als

Lernlust und interessierten Arbeit und all dies geläutert und gehoben durch eine wahre, tief empfundene Religiosität.“ Sallwürk bestreitet eine besondere Einwirkung Montaignes auf Locke u. Rousseau. (Reins Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. IV. Langensalza, 1897, S. 813.) Locke urteilte über Montaigne abfällig. „Er argumentiert nicht, sondern unterhält sich nur und ergötzt andere; er ist voll von Eitelkeit und Stolz.“ Fechtner, der diese Stelle bringt („John Lockes Gedanken über Erziehung“ S. 62, Anm. 60), bemerkt aber dazu, daß Locke gerade Montaigne mehr als jedem anderen verdankt.

¹⁾ Die Anstalt von Georgens und Deinhardt im Schlosse Liesing bei Wien, für Erziehung von Abnormen berechnet, führte den Namen „Levana“. Sie bestand von 1856 bis 1866. Auch auf diese Männer hatte Jean Paul mächtig gewirkt. Von seiner „heilenden“ Pädagogik stammt wohl der Name Heilpädagogik. Er sagt unter anderem (Münch: „Jean Paul.“ Berlin, 1907, S. 131): „Wie man zum öftern eine Erziehungsgeschichte für einen idealen Zögling aufgestellt hat, so schreibe man doch auch einmal eine solche, die die stufenweise Zurecht-rückung eines verkehrt entwickelten Kindes schildert.“ Er spricht auch von einer pädagogischen Heilmittellehre, die sich nur in einem Werke von größerem Umfange behandeln lasse und Fehler, Anlagen, Verhältnisse und Jahre enthalten würde. — Doch ist der Name Heilpädagogik entschieden zu verwerfen, weil die Abnormen nicht geheilt, sondern höchstens gebessert werden.

etwas von der Natur Diktiertes ansieht? Für die Erziehung der Abnormen ist Jean Paul besonders geeignet, weil er in jedem Individuum eine wertvolle Grundkraft annimmt, der man zur Entfaltung helfen soll, weil er insbesondere für die ersten Lebensjahre (erstes Jahrfünft) des Kindes Richtlinien und Weisungen gibt, weil er ins einzelne gehende praktische Lehren für das Gehaben und Verhalten von Lehrer und Schüler aufstellt, weil er ebenso für die harmonische Entwicklung des Einzelwesens wie für die Beachtung der individuellen Eigenart eintritt, endlich weil er auch — als heilende Pädagogik — das ursprünglich Gesunde oder Gute, wenn es „verkehrt entwickelt“ war, wiederherzustellen als Ziel ansah.

Mit Jean Paul berührt sich in der Würdigung der Selbstentwicklung der auch von Seguin mit Lob erwähnte Herbert Spencer.

Schon die Gliederung der Spencerschen „Erziehung“ in eine intellektuelle, moralische und physische fand bei Seguin verständnisvollen, weil entsprechenden Beifall. Was er seit Anfang seiner Erzieherarbeit gelehrt und betont, daß die Fähigkeiten durch die Ausführung der Funktionen und ihre Ausbildung zu entwickeln seien, las er bei Spencer wiederholt. Die Unterstützung der spontanen Fähigkeiten, der Beginn der Erziehung von der Wiege an und viele einzelne praktische Winke fand er bei Spencer wieder. Dieser wünscht auch Sparsamkeit im Befehl, ermahnt, auf Wort, Ton und Miene zu achten und verlangt Entschiedenheit und folgerichtige Beständigkeit. Das war gleichsam die Bewahrheitung seiner eigenen Lehren und Meinungen. Aus Spencer aber lernte er auch die physiologischen Grundsätze über die Nahrung und Kleidung kennen, die wir im Teile über die „Anstalt“ lesen. Spencer erklärt (S. 138 ff.) die Notwendigkeit der Nahrung mit der Abnutzung, die der ganze Körper erleidet, und die ersetzt werden muß. Das zerstörte Gewebe muß erneuert werden, der Verlust an Wärme muß durch beständige Wärmeproduktion eingebracht werden. Kein Nahrungsmittel sei so gut, daß es in genügenden Verhältnissen oder in richtiger Form alle Elemente darböte, die zur Erhaltung der Lebensprozesse in normaler Weise erforderlich sind. Es sei eine häufige Veränderung der Nahrung wünschenswert, ebenso bei jeder Mahlzeit ein Gemisch von verschiedenen Nahrungsmitteln in reichlicher Menge. Dazu vergleiche man unser Buch S. 212 f., insbesondere den Satz: „Daher besteht der erste Kampf zwischen dem Direktor und seinem Zögling nicht darin,

ihm Buchstaben zu zeigen, auf die er nicht sehen will, sondern darin, durch Nahrung und hygienische Maßnahmen eine gegebene Kraft zu entwickeln, damit diese im wachsenden Maße verausgabt und erneuert werde: dies ist das A-B-C.“ Und ferner: „Die Ernährung ist das Resultat nicht so sehr der Menge als der Mannigfaltigkeit; der Grund hierfür ist, daß der Mensch ein Allesesser ist. Infolgedessen ist die nahrhafteste nicht immer die reichlichste Kost, sondern eine Nahrung, die am liebsten genossen wird.“ Auch er gibt dem Urteil der Kinder über das Gegessene maßgebenden Einfluß.

In dieser die physische Erziehung betreffenden Theorie konnte Seguin vor allem von einer Erziehung nach physiologischer Methode sprechen und Spencer als Gewährsmann anführen.

Den soziologischen und biologischen Lehren dieses folgte er nicht. Bei seinen Schülern, den Idioten, ist wahrlich keine dem Stamme entsprechende Entwicklung des einzelnen zu konstatieren und zu beachten. Im Gegenteil scheint hier Abweichung und Ausartung vorzuliegen.

Wir merken aber, daß Seguin von den Lehren Darwins über die Entwicklung des Menschen nicht unberührt blieb¹⁾. In diesem Sinne stellte er fest, daß die Übergangsphasen, durch die der Fötus lief, als sein Fortschritt durch Nahrungsmangel aufgehalten wurde, den dauernden Formen der niederen Tiere analog ist.

Drei Jahrhunderte pädagogischer und psycho-

¹⁾ Wenn man unser Buch S. 461 mit Darwins Schlußworten in: „Die Abstammung der Menschen.“ Reclamsche Ausgabe, II, 429, vergleicht, erkennt man, daß hier direkter Einfluß vorliegt. Schon Seguins Landsmann Lamarck hatte die Entwicklung der organischen Welt in aufsteigender Linie dargestellt und Lamarcks Nachfolger auf dem Lehrstuhl, de Blainville, welchen Seguin S. 98 zitiert, stellte eine Tierkette auf (s. Martins bei Lamarck: „Zoologische Philosophie“ S. XLIV). Aber mit ihr stimmt Seguins hier geäußerte Anschauung nicht. Nur die stete Betörung, nicht oftmalige Übungen zu Gewohnheiten erstarren zu lassen und deshalb oft abzuwechseln, ruft in Erinnerung, daß Lamarck vererbte Gewohnheiten als Bildner neuer Merkmale ansah. Den Kampf ums Dasein und die natürliche Zuchtwahl konnte Seguin bei Idioten auch nicht verwenden. Die das Menschengeschlecht antreibenden Kräfte fehlen eben den Idioten. Die Nichtbeachtung dieses Mangels scheint große Menschenliebe und idealen Sinn zu zeigen. Gefährdet aber nicht die Natur den Erziehungszweck und macht sie nicht die Erziehungsarbeit unnütz? Auch für die Zweifler müssen die Worte des Apostels gelten (s. unten S. 189).

logischer Gedankenarbeit liegen also in Seguins Werk verwertet vor und eine Summe von Erfahrungen ist hierniedergelegt von Männern, welche die Kulturwelt befruchtet und Bildung und Erkenntnis gefördert haben.

Durch ein und ein halbes Jahrhundert reicht der Weg, den Seguins physiologische Lehren durchmaßen. Von Morgagni (siehe unten S. 22) bis wieder zu Spencer. Große Wandlungen in den physiologischen Anschauungen machte er mit.

Schmetternd betont er oft in seinen beiden Hauptwerken die Einheit des Menschen, der nur künstlich in seine drei hervorragendsten Lebensäußerungen Aktivität, Intelligenz und Willen zerlegt wurde (s. unten S. 80 f.). Es ist die Lehre der Salpetrière, die von Flourens, Serres, Leuret, Magendie gegen Gall und Spurzheim¹⁾. Von ihnen ging Seguin aus, ihre Tierexperimente sind noch bei ihm hie und da sichtbar und über Johannes Müller kam er zu Spencer.

Wie Wundt²⁾ sieht er im Gefühl die gemeinsame Grundlage aller Sinnesempfindungen (unten S. 118). Mit den neuern Physiologen³⁾ glaubt er, daß der Grad der Intelligenz im Tierreiche sich nach der Größe der Hemisphären des Großhirns im Verhältnis zur Masse der übrigen Teile des zentralen Nervensystems richte. Und jenes Tier besitze eine höhere Intelligenz, bei dem die Hemisphäre des Großhirns das größere Übergewicht über das Mittelhirn habe. (Ebda.) Mit Jodl aber ist die Empfindung abhängig vom peripheren Apparat, dem Sinnesorgan,

¹⁾ Soury, S. 518 ff., 535 u. 538. Flourens, Serres u. Pariset waren die Beurteiler von Seguins Arbeit an den Idioten (s. unten S. 78 Anm.). Vgl. auch Wundt: „Physiologische Psychologie“ I, 244 f. und Flechsig: „Gehirn und Seele.“ Leipzig, 1896, S. 13 f. Aber mit Flourens, der auch sein Gesinnungsgenosse war (s. unten S. 3), stimmt er fast wörtlich in der Wertschätzung von Gall in bezug auf die Gehirnphysiologie überein. (Traitement S. 82 f. und Soury S. 506.) Das Beispiel des stumpfsinnigen Vogels auf S. 118 zeigt, daß er über Flourens, nach dem die Wegnahme der zerebralen Ganglien jede Empfindung tötet, hinausgegangen war. Magendie lehrte, daß der Sitz der Empfindung nicht in den Hemisphären gelegen ist. Johannes Müller wird von Seguin oft im Traitement nach der französischen Ausgabe des Jourdan („Manuel de Physiologie“, Paris, 1845) herangezogen.

²⁾ „Physiologische Psychologie“, I, 298.

³⁾ Landois: „Lehrbuch der Physiologie des Menschen.“ Wien und Leipzig, 1891, S. 823 f.

der Leitungsbahn, dem Sinnesnerv, und der zu dem betreffenden Sinnesapparat gehörigen Gangliengruppe der Hirnrinde¹⁾.

Trotzdem fast fünfzig Jahre seit dem Erscheinen des vorliegenden Buches vergangen sind, sind seine Lehren noch in Beziehung mit den modernen.

Eine Forderung unserer Zeit ist es, nicht bloß das Gedächtnis zu üben, eine Warnung ist es, den Geist und die Vernunft andauernd auf nichtsubstantielle Gegenstände und Ziele hinzulenken, weil sonst Monomanien und Halluzinationen entstehen und sogar endemisch werden. (Siehe unten S. 86.) Seguin tritt für Abwechslung im Unterrichte ein (S. 89), in seiner Stundeneinteilung (S. 87) wechseln Sport, Musik, Spaziergang und Arbeit, er beachtet die Temperaturen und Jahreszeiten (88), achtet auf die Ermüdung (ebda.), schreibt für die Lehrmittel vor, daß sie direkt auf das Ziel losgehen, und wie ein „Beschäftigungstherapeut“ jüngsten Datums setzt er Widerstandsübungen an (94). Freilich, er hat auch hier das hohe Ziel der Intellektualisierung der Muskeln, ein schönes und gutes, denn es paßt in das Streben, welches uns als fruchtbringendste Blüte des Seguinschen Systems erscheint: die Bildung der Funktionen zu Fähigkeiten. Das ist die Erkenntnis der Schwäche seiner Zöglinge, das zugleich ihre Hebung. Hunderte Kärner können an diesem fruchtbaren Gedanken arbeiten und von ihm ernten.

Unseren heutigen Ansichten entspricht, was er über die Beschaffenheit des Gehirns sagt (56); auch wir schließen nicht aus den Formen des Schädels auf das Gehirn; er unterschied schon richtig den Zurückgebliebenen, die Entwicklungshemmung, von der Geisteskrankheit, wie den Idioten von dem Imbezillen. Er hat den Kretinen gut beobachtet. Er kennt nur noch nicht den Mongoloiden, spricht auch nicht von Infantilismus, aber er begegnet sich schon mit Kraepelin: „Psychiatrie.“ Siebente Auflage, II. Band, Leipzig, 1904, S. 878, daß das große Gebiet der Idiotie sich einst in eine Anzahl von Einzelkrankheiten auflösen wird. (Traitement 524).

Seguin ist also nach meiner Meinung nicht veraltet und nicht überholt. Sein Werk lebt noch überall, wo man es kennt. Seine Kenntnis war das Ziel meiner Arbeit.

¹⁾ Jodl: „Lehrbuch der Psychologie“, 3. Auflage, Stuttgart und Berlin, 1908, I, 224. Jodl ist von Spencer beeinflusst. „Principles of Psychology“ erschienen 1855. Vgl. Die deutsche Ausgabe von Dr. B. Vetter. 2. Auflage, Stuttgart, 1903, S. 60 ff. Aber von Locke führt eine gerade Linie auch zu Spencer.

Die erste Übersetzung besorgte für mich Herr Heinrich Neumann aus Wien.

Dank schulde ich für seine schönen Ausführungen in unserem Buche und für seine Vermittlung bei der Witwe Seguin, der ich hiemit den Gruß des dankbaren Schülers entbiete, Direktor Dr. Herbert Henry Goddard in Vineland, N. J., Dank ferner für Auskünfte und Besorgungen Professor Dr. Christian Keller von Brejning (Dänemark), Dr. Kern in Möckern, Dr. Paul Schumann in Leipzig, dem Museum für Taubstummenbildung und der Comeniusbibliothek ebendasselbst.

Das Leben und Wirken Seguin.

Von

Direktor Dr. **Henry Herbert Goddard** in Vineland, N. I.

Medicinae Dr. Eduard O. Seguin wurde am 12. Jänner 1812 zu Clamecy im Departement Nièvre, Frankreich, geboren. Er stammte von einer langen Reihe von Ärzten und es war daher nur natürlich, daß er sich demselben Beruf widmete. Nachdem er eine sehr gründliche Vorbildung im Kollegium von Auxerre und später im Kollegium St. Louis in Paris genossen hatte, studierte er in Paris Medizin und begann sofort mit der praktischen Ausübung seines Berufs, der ihm zugleich mit seiner literarischen Tätigkeit die Mittel zum Lebensunterhalt verschaffen mußte; er war auch Kunstkritiker und schrieb für mehrere Zeitungen nationalökonomische und politische Artikel.

Von Anbeginn jedoch widmete er sich jenen Experimenten, welche sein großes Lebenswerk einleiten sollten.

In der unruhigen Zeit der zweiten Republik unter Louis Napoleon (1850) zog er es vor nach Amerika auszuwandern, statt sich der Verbannung, von der so viele seiner Genossen betroffen wurden, zu unterwerfen. 1851 ließ er sich in Cleveland, Ohio, nieder und begann die ärztliche Praxis auszuüben. 1860 übersiedelte er nach Mount Vernon im Staate New York und 1863 nach der Stadt New York selbst, wo er bis zu seinem am 28. Oktober 1880 erfolgten Tode lebte.

Dr. Seguin war zweimal verheiratet, das erstemal in Frankreich, wo sein einziger Sohn, Dr. C. Seguin geboren wurde, in zweiter Ehe heiratete er eine Amerikanerin, die noch lebt.

Als Arzt leistete Dr. Seguin Hervorragendes und bewies auch als solcher jene Originalität und Hingebung an die Arbeit, die sein ganzes Leben charakterisieren. Er schrieb einige Werke über medizinische Fragen und erfand ein ärztliches Thermometer.

Dr. Seguin's großes Lebenswerk über die Erziehung der Idioten verdankt seinen Ursprung seinen früheren Beziehungen

zu Itard¹⁾, der sein Lehrer war, und zu Esquirol, dem Psychologen. Diesem verdankte er die Erlaubnis, an den idiotischen Kindern von Bicêtre zu experimentieren und die Richtigkeit seiner Theorie über ihre Erziehbarkeit nachzuweisen. Nach siebenjähriger Arbeit stellte die Akademie der Wissenschaften Untersuchungen über seine Leistungen an und erklärte sie für erfolgreich. Dieses Urteil verhalf ihm zu wohlverdientem Ruf und seine Schule wurde von Abgesandten aus aller Herren Länder besucht, was die baldige Gründung von Idiotenschulen an vielen Orten zur Folge hatte. Im Jahre 1846 veröffentlichte er sein Werk „*Traitement moral, Hygiène et Education des Idiots et des autres enfants arriérés*“²⁾ welches gleichfalls von der Akademie mit Anerkennung aufgenommen wurde und seither das Hauptwerk über diesen Gegenstand geblieben ist.

Nach seiner Auswanderung in die Vereinigten Staaten widmete er den neugegründeten Idiotenanstalten von Boston, Barre (Mass.) und Albany in New York, Lakeville (Conn.) und Columbus (Ohio) viel Zeit. Er war auch einige Zeit hindurch Superintendent des jetzt nach Elwyn verlegten Pennsylvania-Institutes.

Aber in allen diesen Anstalten fand er nie jene günstigen Erfolge, die er für erreichbar hielt, und erkannte die ungeheure Schwierigkeit, die darin lag, Lehrer zu bekommen, deren Wissen und Hingebung sie befähigte, ein ideales System der Behandlung und Erziehung praktisch durchzuführen; dadurch erwachte in ihm der Wunsch, eine eigene Schule zu gründen, in welcher er nach seiner Methode vorgehen könnte, und es gelang ihm schließlich in New York diesen Plan auszuführen; aber auch jetzt fand er sehr schwer entsprechende Hilfskräfte. Als er endlich in einem jungen Mädchen alle Eigenschaften vereint sah, nach welchen er bisher vergeblich gesucht hatte, machte er es bald zu seiner Gattin und übertrug ihm auch die Sorge um sein Lebenswerk, als er sich dem Tode nahe fühlte. Frau Dr. Seguin hat dann auch die Anstalt nach den Absichten ihres Mannes weitergeführt und liefert täglich den Beweis dafür, daß seine Theorien auf Wahrheit beruhen.

¹⁾ S. Itards Berichte über den Wilden von Aveyron. Nach Bourneville's Ausgabe. Von Direktor Dr. S. Krenberger. [„Eos“ IV. (1908), S. 81—120, 157—185.]

²⁾ Neue Ausgabe von Bourneville. Paris, Felix Alcan, 1906. [Bibliothèque d'éducation spéciale III bis.]

Dr. Seguin war ein seltener Charakter. Er war der jüngste, aber nicht der geringste einer Gruppe berühmter Männer seines Vaterlandes, zu welcher Victor Hugo, Ledru-Rollin, Louis Blanc, Jean Reynaud, Flourens, Michel Chevalier und Pierre Leroux zählten.

Er war Lehrer, Philanthrop und Philosoph.

Er übertrug jene Gleichheitstheorien, welche in seinem Geburtslande eine so hervorragende Rolle spielen, auf das praktische Leben, ja er erstreckte sie sogar auf die Idioten und sie ließen ihn eine Methode suchen und finden, dank welcher diesen Unglücklichen jene Vorbedingungen verliehen werden können, welche zur Gleichheit mit der übrigen Menschheit berechtigen.

Während sein Werk in Einklang mit der von ihm aufgestellten Lebenstheorie war, wurde es mit dem höchsten Humanitätsgefühl ausgeführt. Er arbeitete nicht, um die Richtigkeit seiner Theorie zu beweisen, sondern zum Wohle der Menschheit. Die Kinder, die er unterrichtete, waren menschliche Wesen, die er liebte, denen zu helfen sein innigster Wunsch war; ihre Fortschritte waren sein Lohn. Gleich Agassiz hatte er keine Zeit, Geld zu erwerben. Er übte seinen ärztlichen Beruf nur aus, um die Mittel zur Ausführung seiner humanitären Bestrebungen im Interesse der Idioten zu gewinnen. Sein Privatleben war ideal, sein Ruf fleckenlos; sein ganzes Leben war ein beredtes Zeugnis für die Wahrheit seiner Philosophie.

Seguin ist der Vater aller modernen Bestrebungen zu Gunsten der Idioten. Er gründete die erste Schule, er äußerte die erste Theorie über die Ursachen der Idiotie und er bewies als erster ihre Behandlungsmöglichkeit.

Vincenz de Paula gründete allerdings eine ähnliche Schule, aber sie bestand nur kurze Zeit. Itard widmete sich der Erziehung eines Idioten, aber zu einem philosophischen Zweck, um zu beweisen, daß der Wilde kein Idiot sei.

Seguin gebührt die Ehre, entdeckt zu haben, daß der Idiotismus auf einen Stillstand der Entwicklung zurückzuführen ist. Seine Überzeugung, daß die Idioten abrichtbar seien, hat zu der ungeheuren Entwicklung der Bewegung zu Gunsten der Fürsorge und glücklicheren Gestaltung des Loses der Idioten geführt. Alle älteren amerikanischen Institute verdanken ihr Bestehen dem durch seine Erfolge in Bicêtre hervorgerufenen Enthusiasmus.

Was sein Andenken am meisten ehrt, ist wohl der Umstand, daß er einen dauernden Beitrag zu unseren Abrichtungsmethoden

geliefert hat. Und seine Methode übt nicht nur auf die Behandlung und Abrichtung von Idioten ihren allerdings größten Einfluß aus, sie macht sich bei der Erziehung aller Kinder geltend.

Die Ansichten über die Idioten haben drei Stufen durchgemacht. Wie dies so oft vorkommt, so war es auch hier für beinahe jeden mit Ausnahme des Meisters unmöglich des Meisters Resultate zu erzielen. Infolgedessen machte sich in den vielen Schulen, welche auf die Theorie und Praxis Seguins gegründet wurden, eine gewisse Mutlosigkeit geltend, wenn die Erfolge hinter den Erwartungen zurückblieben. Man hielt nun alles für einen Irrtum. Nichts könne für die Idioten getan werden, hieß es. Aber ein neues humanitäres Streben war ins Leben gerufen worden, man konnte die im Asyl aufgenommenen Kinder nicht auf die Straße setzen; so blieben wohl die Idiotenasyle bestehen, aber die Abrichtungs- und Erziehungsversuche wurden bald aufgegeben.

Die Wahrheit kann jedoch nicht niedergehalten werden und in Seguins Ansichten lag so viel Wahrheit, daß sie zur Geltung kommen und die Periode der Entmutigung überwinden mußten. Wir treten jetzt in die dritte Periode, in der wir bereit sind, den Tatsachen ins Gesicht zu sehen. Tatsache ist, daß die Idioten in dem Sinne abgerichtet werden können, daß sie zu ihrer Umgebung in eine weit innigere Beziehung treten, den an sie gestellten Anforderungen in weit größerem Maße entsprechen können, als wir für möglich gehalten hätten, ehe uns Seguins Methoden bekannt waren. Seguin hat dieses Resultat erzielt, seine Frau erzielt es noch gegenwärtig und viele Institute leisten das Ihrige auf diesem Gebiete. Es ist leicht möglich, daß Seguin in seinem Enthusiasmus und seinen hochgespannten Hoffnungen für die unglücklichen Kinder über deren Heilungsmöglichkeit zu sanguinisch dachte.

Die Entdeckung, daß der Zustand der Idiotie auf einen Stillstand in der Entwicklung zurückzuführen sei, führte zu dem Schluß, daß er durch physiologische Methoden, mittels welcher die Entwicklung der zurückgebliebenen Organe angeregt werden sollte, zu heilen sei.

Aber die Frage, vor der wir jetzt stehen, ist noch weit schwieriger zu lösen! Zugegeben, daß der Idiot bis auf einen Grad abgerichtet werden kann, der schon beinahe der Heilung gleichkommt, so beweist uns doch Dr. Seguins eigene Erfahrung, welcher enorme Aufwand von Zeit, Energie und Vitalität er-

forderlich ist. Und ob sich nun unser Gefühl dagegen auflehnt oder nicht, wir können die Frage, die unser Verstand stellt, „ob es sich auch lohne“ oder richtiger: „können wir es leisten,“ nicht überhören. Kann die Gesellschaft alle Leute entbehren, welche zur Abrichtung dieser Fehlerhaften erforderlich sind? Jedes dieser Kinder verlangt eine Lehrkraft für sich allein, und zwar eine außergewöhnliche, ausgezeichnete Lehrkraft — einen Dr. Seguin oder eine Frau Seguin. Ich glaube, daß wir diese Frage ohne Zögern dahin beantworten können, daß es eine physische Unmöglichkeit ist, dies zu leisten.

Überdies sind seit Dr. Seguins Tagen große biologische Probleme aufgerollt worden, die es fraglich erscheinen lassen, ob die Natur sich nicht der Idiotie bediene, um einen entarteten Stamm auszurotten. Ehe nicht einige der Probleme der Vererbung gelöst sind, sind wir wohl berechtigt mit dem Versuch zu zögern, den Idioten so weit abzurichten und zu erziehen, daß er auf den Gedanken, zu heiraten, kommen könnte!

Aber diese Bedenken sind deshalb noch weit entfernt von der entgegengesetzten Ansicht, daß überhaupt nichts zu machen sei.

Es gereicht Seguin zu unsterblichem Ruhm, daß er bewiesen hat, es sei kein Fall so schwer für uns, daß wir nicht versuchen könnten, eine Besserung herbeizuführen. Es kann viel getan werden und es sollte noch mehr geschehen.

Und wenn wir versuchen etwas zu tun, so ist es, weil wir seinen anderen großen Beitrag zur Heilpädagogik zu schätzen und würdigen wissen — die Methode.

Seguins physiologische Methode der Abrichtung der Idioten hat die Probe der Zeit und Erfahrung bestanden. Sie ist rationell, praktisch und fördert Resultate.

Da wir diese Tatsache anerkennen, müssen wir stets sein Buch, in dem er seine Grundsätze entwickelt hat, als ein klassisches Werk der Erziehungsliteratur betrachten.

Dr. Seguins Werk besteht noch. Dr. Wilbur, Dr. Howe, Dr. Brown, Dr. Knight, Dr. Kerlin waren seine Schüler und auch alle amerikanischen Oberleiter von heutzutage können mit Fug und Recht seine Schüler genannt werden. In der Tat teilten auch alle älteren Fachmänner Englands seine Ansichten, Männer wie Fletcher, Beach, Shuttleworth, Langdon-Down und viele andere.

Die Schriften Seguins.

1839. Résumé de ce que nous avons fait pendant quatorze mois. Esquirol et Seguin. Paris.
1839. Conseils à M. ●. . . . sur l'éducation de son enfant idiot. Paris.
1842. Théorie et pratique de l'éducation des idiots. Leçons aux jeunes idiots de l'hospice des Incurables. Premier partie. Paris.
1843. Idem. Seconde partie.
1843. Hygiène et éducation des idiots. Annales d'hygiène et de médecine légale. Paris.
1846. Images graduées à l'usage des enfants arriérés et idiots. Paris.
1846. Traitement moral, hygiène et éducation des idiots. J. B. Ballière, Paris. pp. 734.
1847. Jacob Rodrigue Pereire, premier instituteur des sourds et muets en France. Paris. pp. 355.
1852. Historical notice of the origin and progress of the treatment of idiots. Translated by Dr. J. S. Newberry, Cleveland, Ohio.
1864. Idiocy: its diagnosis and treatment by the physiological method. Translated by Dr. L. P. Brockett, Albany.
1866. Idiocy and its treatment by the physiological method. Revised by Dr. E. C. Seguin. William Wood & Co. New York. pp. 457.
1870. New facts and remarks concerning idiocy. New York. pp. 44.
1871. Medical thermometry and human temperature. By C. A. Wunderlich and Edward Seguin. William Wood & Co., New York. pp. 280.
1873. Family Thermometry: a manual of thermometry for mothers, nurses, etc. G. P. Putnam & Sons, New York.
1873. Case of scarlatina, showing the importance of family thermometry. In Brown-Sequard's Archives of Scientific and practical medicine, No. 2. Feby. 1873. New York.
1875. Report on Education. Vienna International Exhibition 1873. Washington. pp. 137.
1876. Medical thermometry and human temperature. William Wood & Co., New York. pp. 446.
1879. Psycho-physiological training of an idiotic hand. Archives of medicine, New York. Vol. 2, pp. 149.

1880. Psycho-physiological training of an idiotic eye. Archives of medicine, New York. Vol. 4, pp. 217.

1880. Report on education. Second edition. Milwaukee. pp. 215.

1865—77. Prescription and clinic records. Mathematical tables of vital signs.

Seguin führt außer seinen eigenen Schriften noch folgende an, die er für das vorliegende Werk benutzte.

Fremde
Literatur.

Prof. Bonaterre: Note historique sur le Sauvage de L'Aveyron. Paris 1799.

Discussions on the same subject between Pinel and Itard, before the French Academy of Sciences. (Memoires 1799.)

Itard: De l'éducation d'un homme sauvage. Paris 1801.

Itard: Rapport sur le sauvage de L'Aveyron. Paris 1807.

Esquirol: Observations pour servir à l'histoire de l'idiotie. (Les maladies mentales.) Paris 1828.

Voisin: De l'idiotie chez les enfants. Paris 1843.

Belhomme: Essai sur l'idiotie. Paris 1843.

Dr. Niepce: Goître and Cretinism. Paris 1845.

W. R. Scott, Ph. D.: Theoretical and practical remarks on the education of idiots and children of weak intellect. London 1847.

Forbes Winslow: Idiocy. London 1848.

Dr. S. G. Howe: Cause and prevention of Idiocy. Boston, Mass., 1848.

Report of the Commission created by the King of Sardinia for the study of Cretinism. Turin 1850.

Dr. Holst: Researches on Idiocy and Cretinism in Norway. Christiania 1851¹⁾.

Hübertz: Statistic Studies on Idiocy. Copenhagen 1851²⁾.

Dr. J. Guggenbühl: Die Heilung und Verhütung des Cretinismus u. ihre neuesten Fortschr. Bern u. St. Gallen 1853³⁾.

¹⁾ Im Original steht: Stalst. Gewiß ein Irrtum. Der Titel des Werkes und die Daten für Ort und Zeit deuten auf Axel Holst.

²⁾ Hübertz Jean Rasmussen ist der Gründer der ersten dänischen Idiotenanstalt Gamle Bakkehus in Kopenhagen. Seguin meint wohl mit diesem Werke Hübertz': „Forslag til Foranstaltninger for Idioter og svagsindige Børn.“ (Siehe Kirmsse in: „Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik“. Halle a. S. 1909. S. 761.)

³⁾ Im Original steht als Druckfehler 1835. — Aber Seguin führt noch an: Dr. L. Guggenbühl: Cretinism and its Treatment. Bern 1848. — L. ist wieder ein Druckfehler. Guggenbühl hieß Johann Jakob. Welche Schrift Guggenbühls damit gemeint ist, können wir nicht feststellen. S. Kirmsse a. a. O. S. 694.

- Rev. Edwin Sidney: Teaching the Idiot. London 1854.
 Dr. Eschricht: On the Possibility of Educating Idiot Children. Copenhagen 1854¹⁾.
 Dr. Blackie: Cretinism and Idiocy. Edinburgh 1855.
 Rev. Edwin Sidney: Idiot Training. London 1855.
 Dr. L. P. Brockett: Idiots and the Efforts for their Improvement. Hartford, Conn., 1856.
 Knight & Brockett: Report of Commissioners on Idiocy in Connecticut. Dorchester 1856²⁾.
 James Abbot: Handbook on Idiocy. London 1857.
 Julius Desselhoff: Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den Christlichen Ländern. Bonn 1857³⁾.
 Dr. J. N. Kerlin: The Mind Unveiled. Philadelphia 1858⁴⁾.
 Rev. Edwin Sidney: Two Visits to Earlwood Asylum for Idiots. London 1859 und 1861.
 E. Martin Duncan: The Method of Drill, the Gymnastic Exercises, and the Manner of Teaching Speaking used at Essex Hall, Colchester, for Idiots, Simpletons, and Feeble-minded Children. London 1861.

¹⁾ Gemeint ist nach schriftlicher Mitteilung des Herrn Professors Dr. Christian Keller von Brejning (Dänemark), des ärztlichen Vorstehers der Kellerschen Anstalten: „Om Müligheden af ot holbrede og opdrage Idioter og de fra Fodslens aandsløve Børn i Almindelighed tie gavnlige Medborgere of Dan. Fr. Eschricht, Professor ow Kjobenhavn Universitet, 1854. („Über die Möglichkeit der Heilung und Erziehung von Idioten und von Geburt an schwachsinnigen Kindern.“ Kopenhagen 1854.) Dr. Dan. Fr. Eschricht ist ein Besucher von Sägers Anstalt gewesen und ist Mitbegründer der dänischen Schwachsinnigenfürsorge, namentlich der Anstalt Gamle Bakkehus. (S. Kirmsse: „Karl Wilhelm Säger.“ [Eos V. (1909) S. 124.]

²⁾ Hierauf führt Seguin folgende Schrift an: „Essay on Idiot's-Instruction. Dr. Freedmann Kern. Gohlis 1857.“ Gemeint ist offenbar Dr. Karl Ferdinand Kern, der seine Anstalt seit 1854 in Gohlis hatte. Sanitätsrat Dr. Hermann Kern in Möckern kennt von seinem Vater nur drei Schriften: 1. Pädagogisch-diätetische Behandlung Schwach- und Blödsinniger. Leipzig 1847. 2. De fatuitatis cura et medica et paedagogica consocianda. 1852. 3. Gegenwart und Zukunft der Blödsinnigenbildung (Allgem. Zeitschrift für Psychiatrie, Bd. XII, p. 521—574) 1855. [Brief vom 2. Juli 1910.]

³⁾ Es ist hiemit wie selbstverständlich die berühmte Schrift Disselhoffs gemeint.

⁴⁾ Nach Dr. Martin Barr: Mental Defectives. London 1905, der auf S. 339 ff. auch eine Bibliographie über Idiotie, Kretinismus und Schwachsinn gibt und Seguins Bibliographie benutzt, erschien 1903 in Elwyn von dieser Druckschrift eine neue Ausgabe.

- Dr. H. B. Wilbur: Some Suggestions on the Principles and Methods of Elementary Instruction, Albany, N. Y., 1862.
 Dr. Coldstream: Essay on Idiocy. Edinburgh 1862.
 W. Millard; The Idiot and his Helpers. Colchester 1864.
 F. E. D. Byrne: Lunacy and Law, Together with Hints on the Treatment of Idiots. London 1864.
 Rev. Edwin Sidney: A Fête-day at Earlswood Asylum for Idiots, June 1864. London 1864.
 Cheyne Brady: The Training of Idiotic and Feeble-minded Children. Dublin 1864.
 „Idiot Asylums.“ Edinburgh Review, July, 1865, Vol. CCXIX.
 J. Langdon-Down: A Treatise on Idiocy and its Cognate Affections. London 1867¹⁾.
 A Manual for the Classification, Training, and Education of the Feeble-minded, Imbecile, and Idiotic. By P. Martin Duncan and William Millard²⁾.

Vorreden.

I.

Beim Neudruck dieses Buches ist es nur unsere Absicht, allen, welche die Erziehung geistig Fehlerhafter studieren, ein Werk von großer historischer Wichtigkeit zugänglich zu machen, nicht aber, solche Studierende bei der Bildung einer Meinung über die Wahrheit oder den gegenwärtigen Wert des vorliegenden Ideenkomplexes zu leiten. Deshalb gibt es da keine Anmerkungen oder Erläuterungen des Herausgebers und der Originaltext blieb unverändert mit Ausnahme einiger in die Augen springender Druckfehler. Die dem Original angeschlossenen Beschreibungen wurden hier weggelassen.

Committee on Publications,

TEACHERS' COLLEGE, COLUMBIA UNIVERSITY,

June 1907.

¹⁾ Die Datierung ist bei Barr a. a. O. zu finden. Seguin führt das Werk als (In press.) an.

²⁾ Bei Seguin noch undatiert, nach Barr a. a. O. erschien das Manual 1866, also im selben Jahre wie Seguins Werk selbst.

II.

Zwanzig Jahre sind seit der Veröffentlichung einer Abhandlung über die Behandlung der Idiotie verstrichen¹⁾. Diese Periode wurde durch die praktische Arbeit der Gründung von Schulen und Ausstattung öffentlicher Anstalten für diese Kinder passend ausgefüllt. Die vorhergehende Periode wurde zur Entwerfung der physiologischen Erziehungsmethode verwendet und die folgende Periode wird neuen Studien über den Gegenstand gewidmet sein.

Die gegenwärtige Zeit scheint daher besonders günstig zum Schreiben eines Buches, welches umfaßt: 1. unser gegenwärtiges Wissen von der Idiotie, 2. die Methode zur Behandlung von Idioten, 3. die Praxis derselben und 4. eine Richtschnur für die wissenschaftlichen Bemühungen der Freunde der Idioten und die Apostel der allgemeinen Erziehung.

Durch freiwilligen Wechsel der Nationalität der Sprache beraubt²⁾ und an die Erfüllung privater Pflichten gebunden, nahmen wir keinen Anteil an der Idiotenbehandlung in dieser Republik, aber wir standen dem Gegenstand nie fern und traten ihm wieder nahe, sobald es die Verhältnisse gestatteten.

Wir nahmen die Gastfreundschaft der „New York Institution“³⁾ als Mittel zum Studium an. Die Direktoren aller Idiotenschulen und einer ihrer Kuratoren liehen ihren Beistand in Form freigebiger Spenden; William Wood⁴⁾ unternahm die Veröffentlichung, obwohl er wußte, daß es nicht finanziellen Vorteil bringen könnte, und Dr. E. Seguin revidierte das Buch zum doppelten Zwecke, seine Sprache von unseren Gallizismen und von gewöhnlichen Fehlern zu reinigen, eine undankbare Arbeit für einen jeden, besonders für einen zärtlichen und gehorsamen Sohn, der dabei das letzgeborene Geisteskind seines Vaters bevatern hat. Unglücklicherweise mußte er gegen Abschluß des Werkes aus Gesundheitsrücksichten nach Europa reisen, so daß die darin übrig gebliebenen Mängel unsere Schuld sind.

New York, Mai 1866.

Seguin.

¹⁾ Er meint offenbar: „Traitement moral, hygiène et éducation des idiots.“ S. S. 2, Anm. 2.

²⁾ S. Biographie Seguins.

³⁾ Die Idiotenanstalt in New York.

⁴⁾ Der Verleger Seguins.

Einleitung.

Idioten wurden zu allen Zeiten durch die Hingebung hochherziger und intelligenter Leute und mit den besten Mitteln, die man von den gewöhnlichen Schulen hernehmen konnte, erzogen, bis der Fortschritt der Physiologie die Anpassung ihrer Grundsätze an die allgemeine Erziehung der Kinder ermöglichte. Auch andere Ideen traten begünstigend hervor. Das Recht aller auf Erziehung wurde anerkannt, wenn auch wegen der unvollkommenen, zu Gebote stehenden Mitteln noch nicht durchgeführt. Die Tauben und Blinden wurden schon nach besonderen Methoden unterrichtet und von Natur, durch Zufall oder Verbrechen mit den Merkmalen der Idiotie behaftete Kinder wurden physiologischen und psychologischen Versuchen unterworfen. Können Idioten erzogen, behandelt, gebessert, geheilt werden? Die Frage stellen, hieß sie beantworten.

Es liegt gleichsam eine geheimnisvolle Erhebung für die Menschheit in der Art, wie das Neue, das unsere Ehrfurcht verlangt, entsteht. Zu einer gegebenen Stunde tritt etwas, was von der Rasse gefordert wird, an so vielen Orten gleichzeitig in Erscheinung, daß der Anspruch eines einzelnen Individuums auf die Entdeckung immer bestritten ist und vielmehr Gott zuzuschreiben ist, der sich durch den Menschen offenbart. Der Ursprung der methodischen Behandlung von Idioten ist, obwohl offenbar eine Sache von sekundärer Wichtigkeit, doch eines dieser notwendigen Ereignisse, die daherkommen, wenn sie für die Entwicklung des Fortschrittes gebraucht werden. Nichts kann ein besseres Beispiel von der Gleichzeitigkeit der Empfindung dieser neu aufgetauchten Idee geben als die Raschheit, mit der alle Nationen die Bildung von Idiotenschulen ermutigten, und die harmonische Einstimmigkeit, die bei der Gründung solcher Anstalten bei Geistern hervortrat, die sonst durch große intellektuelle Abstände geschieden sind.

Wir hatten das Glück, Gast bei einer Feierlichkeit zu sein, bei welcher Menschen sicher mehr die Sprache der Menschlichkeit

Ursprung der methodischen Behandlung von Idioten.

als ihre eigene sprachen und zweifellos offenbarten, woher der Geist bei dieser Gelegenheit kam. Es war bei der Zeremonie der Grundsteinlegung der ersten eigens für Idioten gebauten Schule in diesem Lande, in Syrakus, New York, am 8. September 1854.

Der Rev. Samuel J. May begann mit folgenden Worten: „Vor zwanzig oder mehr Jahren, ganz am Anfang meiner Amtsführung, kam ich, wie es jedem Menschen, der überhaupt denkt, früher oder später geschehen muß, auf das große Problem der Existenz des Übels, auf die Frage, wie der liebe Gott, der himmlische Vater, seine Kinder auf Erden so prüfen, versuchen und elend werden lassen kann, wie sie es sind. Ich war nicht imstande, mich diesem schwierigen Gegenstande zu entziehen, und beantwortete ihn, so gut ich es konnte, im vollen Vertrauen, daß die Weisheit und Güte Gottes in allen seinen Werken und auf allen seinen Wegen gerechtfertigt sein müsse, wofern sie vollkommen verstanden werden.

Ich bemühte mich, meine Zuhörer dahin zu bringen, daß sie sehen, was für mich selbst in fast jeder Richtung offenkundig ist, daß das Übel ein Mittel zu einem höheren Gut, nie ein Zweck selbst ist, daß es nie um seiner selbst willen zugelassen wird und sicherlich nicht zur Rache.

Ich konnte ohne Mühe die guten Wirkungen mancher Übel verfolgen und zeigen, wie sie die Menschheit zu physischer und geistiger Anstrengung und Arbeit aneifern; ich wies auf die Entdeckungen, Erfindungen und Verbesserungen hin, die die Folgen der Mühen waren. Besonders verweilte ich bei den traurigen Entbehungen, denen die Taub- oder Blindgeborenen unterworfen sind. Die Einrichtung des Asyls für Taube und Stumme in Hartford war damals neuen Datums und man erzählte, daß eine Schule für Blinde in Paris eröffnet worden sei. Diese Institutionen waren damals den Philanthropen von hohem Werte und es war mir nicht schwer, darzulegen, daß die Philosophie des Geistes und die Wissenschaft und Kunst der Erziehung im allgemeinen durch die eifrigen und erfolgreichen Bemühungen, die wohlwollende Leute unternommen hatten, um Beziehungen zu Geist und Herz eines oder mehrerer ihrer wichtigsten Sinne beraubter Personen zu eröffnen, sehr vervollkommnet worden sind.

Da war aber die Idiotie, die Idiotie, so schrecklich in ihrem Äußeren, so hoffnungslos in ihrer Natur. Was konnte der Nutzen eines solchen Übels sein? Es genügte nicht, darauf als Ver-

letzung einiger der wichtigsten Gesetze der Zeugung hinzuweisen. Wenn dies der Fall wäre, so wäre ihr Zweck Strafe. Ich wagte daher, mit erhöhter Stimme, vielleicht mit etwas geheimem Mißtrauen die Prophezeiung, daß die Zeit kommen würde, da zum idiotischen Gehirn Zugang gefunden, das Licht der Intelligenz in seine dunklen Kammern zugelassen und die ganze Rasse aus einer neuen Entdeckung über die Natur des Geistes Nutzen ziehen würde.

Zwei oder drei Jahre später las ich eine kurze Notiz, daß man in Paris bei der Erziehung von Idioten Erfolg gehabt. Ich stürzte jauchzend zu meiner Frau, die am meisten geeignet war, meine Freude mitzufühlen: „Meine Prophezeiung ist in Erfüllung gegangen! Man hat Idioten erzogen!“.....“

Wenn Menschen zu einem gemeinsamen Zwecke versammelt sind, werden die Geister, da die Ziele gemeinsam sind, eins, sie hören auf, als viele Einheiten zu denken, und diese gleiche Idee strömt aus allen Gehirnen. So war es bei dieser Feier. Dr. H. B. Wilbur, Gov. W. Hunt, die Hon. E. W. Leavenworth, C. H. Morgan, James H. Titus, der unentwegte Freund der neuen Einrichtung, sprachen in der gleichen Art. Briefe unfreiwillig Abwesender, der Herren Gov. J. C. Spencer, Simeon Draper, William H. Seward, atmeten denselben Geist. Dr. S. G. Howes glückverheißende Worte schlossen: „Die Anstalt, deren Grundstein gelegt werden soll, wird wie ein Glied in einer Kette sein, sie wird den Ring der staatlichen Wohltätigkeit schließen, der dann alle Klassen der Leiden umfassen wird, die nach öffentlicher Hilfe rufen. Sie hat schon lange die Taubstummen, die Blinden und die Geisteskranken eingeschlossen und soll nun die Idioten einschließen, eine mehr und weit trauriger betroffene Klasse als alle anderen.

Die Feierlichkeit wird bald vorbeigehen und vergessen werden, das Gebäude selbst wird mit der Zeit verfallen, aber die Institution wird bestehen bleiben, so lange der Staat besteht, weil, wenn das Volk einmal den Anspruch einer Klasse von Unglücklichen anerkennt, nicht zu fürchten ist, daß die Schuld der Barmherzigkeit jemals nicht anerkannt würde. Die Bande liegen tief im Herzen der Menschlichkeit, wie der Grundstein, den sie jetzt legen, tief im Busen der Erde liegt.“

Obwohl wir fremd und nicht fähig waren, den erhabenen Ton dieser Worte zu schätzen, konnten wir doch bei dem kontagiösen Einfluß des hinreißenden Themas ähnliche Gefühle aus-

drücken. Wir sagten: „Gott hat unter uns ebenso selten wie Talent oder Genie den Idioten, den Blinden und den Taubstummen gestreut, um den Talentierten mit dem Unfähigen, den Reichen mit dem Armen, alle Menschen durch ein Band unlöslicher Solidarität zu verbinden. Die alten Beziehungen lösen sich; die Menschen sind zwar unwillig, Geld und Paläste zur Erhaltung indolenter Klassen beizusteuern, aber sie sind täglich mehr bereit, Paläste zu bauen und jährliche Beiträge zu leisten für die Bedürftigen und Kranken, die auserwählten Freunde Jesus Christus. Diesen Stein, ein Zeichen eines neuen Bundes zwischen der Menschlichkeit und einer bisher vernachlässigten Klasse, zu sehen, ist die größte Freude meines Lebens, denn auch ich habe für die armen Idioten gearbeitet“

Das waren einige der in dieser denkwürdigen Versammlung vorgebrachten vergänglichen Ausdrücke des bleibenden Gefühles. Einmal in unserer Brust erweckt, leben diese Gefühle ewig und unsere Handlungen sind nur die Umsetzung in Taten und Wahrzeichen.

Um diese Gefühle in Taten zu verwandeln, hat eine Nation nach der anderen ihre Pflichten gegen die Idioten anerkannt. In der Schweiz hat Dr. J. Guggenbühl im Jahre 1839 begonnen, den Kretinismus zu studieren, und eröffnete 1842 seine Schule am Abendberg¹⁾ gleichzeitig mit der von Sägert in Berlin²⁾, beide, wie bemerkt werden muß, ohne Kenntnis unserer Praxis oder unserer vier einander folgenden Broschüren über die Behandlung und Erziehung von Idioten, die damals bereits erschienen und vergriffen waren³⁾. Im Jahre 1846 errichtete Dr. Kern eine Schule in Leipzig⁴⁾ und die Schriften der Doktoren A. Reed, Twining und J. Conolly gaben der ersten Institution in Bath das

¹⁾ Über Guggenbühl s. Kirmsse in: „Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik“. Halle a. S., Carl Marhold, 1909. S. 689 ff.

²⁾ Über Sägert s. „Eos“ V (1909). S. 106—125. Von Gotthard Guggenmoos, dem ersten Lehrer, der sich systematisch mit dem Unterrichte und der Erziehung von Idioten beschäftigte, wußte Séguin nichts. S. „Eos“ III (1907). S. 178 ff.

³⁾ S. „Die Schriften Seguins“ auf S. 6 dieser Ausgabe. Sie sind wieder abgedruckt in den von Bourneville als Band III der „Bibliothèque d'éducation spéciale“ herausgegebenen: „Premiers mémoires de Séguin sur l'idiotie (1838 bis 1843)“. Paris, Felix Alcan, 1895.

⁴⁾ Über Dr. Karl Ferdinand Kern s. Kirmsse in „Enzyklopädisches Handbuch . . .“ S. 891 ff.

Leben¹⁾. Im Jahre 1848²⁾ widmete Sir S. M. Peto sein eigenes Haus Essex Hall in Colchester der gleichen Bestimmung. Schottland eröffnete seine erste Institution im Jahre 1852³⁾ und im Juni 1853 wurde vom Prinzen Albert der Grundstein für die Schule von Earlswood in Surrey gelegt⁴⁾. Fast alle Nationen Europas folgten diesen Beispielen.

¹⁾ Rev. Dr. Andrew Reed war 1847 in Paris, Berlin und am Abendberg gewesen und berichtete am 7. Oktober desselben Jahres in einer Versammlung, bei welcher der Lord-Mayor von London den Vorsitz führte, über seine Beobachtungen und brachte ein Komitee zusammen, das schon im April 1848 in Park House, Highgate, eine Anstalt mit 27 Kindern eröffnete. Nach einer Reise durch Cornwall und Wales hatte Dr. Reed die Notwendigkeit, für die Idioten zu sorgen, erkannt. William Twining war zweimal auf dem Abendberg bei Guggenbühl gewesen. Er veröffentlichte als Resultat dieser Besuche: „Some Account of Cretinism and the Institution for its Cure on the Abendberg. London 1843“ und „Extracts from the Report on the Abendberg. London 1845“. Auf seine Anregung eröffneten die Schwestern White 1846 ihre Privatschule in Bath. 1847 erschien von Mr. Gaskell in „Chamber's Edinburgh Journal“ ein Artikel über „Idiocy“ und über denselben Gegenstand einer von Dr. John Conolly in der „British and Foreign Medico-Chirurgical Review.“ Beide wiesen auf Seguins Arbeit im Bicêtre hin. Es war also fast gleichzeitig eine heftige Bewegung für die Abnormenfürsorge in England entstanden. Sie trug ihre Früchte, denn 1850 schenkte Sir Samuel Morton Peto seinen Besitz Essex Hall nächst Colchester dem Komitee, das die Anstalt in Park House gegründet hatte und damals bereits für 50 Zöglinge zu sorgen hatte, und so entstand die große Anstalt „Eastern Counties Asylum“ in Colchester. Es erinnert uns Österreicher an die Schenkung des Asyles Biedermannsdorf durch Baron Heinrich Drasche. Park House ist aber auch durch Dr. Reed und Dr. John Conolly der Ursprung von „Earlswood“, zu dem 1853 der Prinz Gemahl den Grundstein legte. S. Barr Martin W. M. Dr.: „Mental Defectives their history, treatment and training.“ London, Rebman limited, 1905 S. 58 f. und Shuttleworth G. E. M. Dr.: „Mentally-deficient Children: their treatment and training.“ London, H. K. Lewis, 1900, S. 4 und 3. Auflage 1910, ebenfalls S. 4.

²⁾ 1848 ist nach Anm. 1 ein Irrtum statt 1850.

³⁾ In Schottland hatte schon 1819 Dr. Richard Poole in Edinburg die Notwendigkeit ärztlicher und erzieherischer Fürsorge für idiotische Kinder in einem Artikel der „Encyclopedia Edinensis“, abgedruckt in Form einer Flugschrift 1825, hervorgehoben. Im Jahre 1852 gründeten Sir John und Lady Jane Ogilvy in Anerkennung der günstigen Berichte über die Arbeit am Abendberg auf ihre Kosten in Baldovan nächst Dundee eine Anstalt für 30 Kinder. Diese meint wohl Séguin. 1855 entstand eine ähnliche Anstalt in Edinburg durch Dr. David Brodie, 1861 ferner in Larbert durch die „Scottish National Institution for the Education of Imbecile Children“ eine große Anstalt, die mit dem Namen von Dr. William W. Ireland innig verknüpft ist. S. Barr S. 59 f.

⁴⁾ S. Anmerkung 1.

Schon in den Jahren 1842/43 hatten Horace Mann und George Sumner von unseren Bemühungen im Bicêtre Kenntnis bekommen und über dieselben anerkennend geschrieben. Sie schickten nun ihre Söhne nach Frankreich. Dr. S. B. Woodward; Dr. Backus in Rochester, New York; Judge Byington; Dr. S. G. Howe¹⁾; Dr. E. Jarvis und Dr. H. B. Wilbur, alle in Massachusetts, setzten als erste die öffentliche Meinung der Gesetzgebungen ihrer Staaten in Bewegung. Dr. Backus ging so weit, am 13. Jänner 1846 dem Senat von Albany ein Gesetz über die Erwerbung eines Bauplatzes und die Errichtung entsprechender Gebäude für ein Idiotenasyl vorzulegen. Dieses Gesetz ging im Senate durch und wurde vom Repräsentantenhaus zuerst gutgeheißen, dann aber aus politischen Gründen verworfen. Im Jahre 1847 begegnete es einem ähnlichen Schicksal. Massachusetts, das einige Tage nach New York begonnen hatte, kam früher ans Ziel. Am 22. Jänner 1846 schlug Hon. Mr. Byington der Gesetzgebung eine Resolution für die Ernennung einer Kommission vor, die die Verhältnisse der Idioten in diesem Staate erheben sollte. Die Resolution wurde vom Hause angenommen; Dr. S. G. Howe, Judge Byington und G. Kimball wurden zu Kommissionsmitgliedern ernannt. Ihr Bericht lautete günstig für die Gründung einer Versuchsschule für Idioten; im Oktober desselben Jahres wurde sie eröffnet und steht in ihrer dauernden Organisation unter der geschickten Oberaufsicht Dr. Howes.

Aber eine private Unternehmung ist rascher als politische Körperschaften. Dr. H. B. Wilbur hatte schon im Juli in Barre, Massachusetts, eine Privatanstalt eröffnet. Auf den Ruf des Staates

¹⁾ Dr. Samuel G. Howe ist der erfolgreiche Lehrer von Laura Bridgman. Über Howes Auffassung der Idiotie siehe seine Schrift, die S. 7 angeführt ist. Ebenda ist auch Dr. Hervey B. Wilburs Druckwerk angeführt. Der 1. Bericht der bestellten Kuratoren über die „Staatsanstalt“ besagt nach Shuttleworth a. a. O. S. 6: „Wir haben uns nicht vorgenommen, die vollständig fehlenden Fähigkeiten zu erzeugen oder zu ersetzen, noch alle Grade der Idiotie auf den gleichen Stand der Entwicklung und Zucht zu bringen, noch die Idioten so empfänglich zu gestalten, daß sie alle Beziehungen des gesellschaftlichen und moralischen Lebens mit Würde ertragen, sondern wir wollen den schlummernden Fähigkeiten die größtmögliche Entfaltung für einen nützlichen Zweck unter der Kontrolle eines entstandenen und erzogenen Willens geben. Der Grundsatz und die Richtlinie aller unserer Bestrebungen muß sein, daß keine der Fähigkeiten vollkommen verschlossen ist, sondern nur schlafend, unentwickelt, unvollendet“. Dr. Howe und Dr. Wilbur sind im Vereine mit Seguin als die Schöpfer der Schwachsinnigenfürsorge in den Vereinigten Staaten von Nordamerika anzusehen.

New York verließ er sie und sie wird seither von Dr. George Brown erfolgreich geführt.

Im Jahre 1851 errichtete der Staat New York in Albany eine Versuchsschule, der die Kraft Dr. Wilburs gesichert wurde. Das Resultat dieses absichtlich unter den Augen der Gesetzgebung vorgenommenen Versuches war so günstig, daß im Jahre 1854 eine dauernde staatliche Anstalt errichtet wurde.

Im Jahre 1852 war von J. B. Richards in Germantown eine Privatschule gegründet worden, die bald die „Pennsylvania Training School for Idiots“ in Media wurde. Die Staaten Connecticut und Ohio eröffneten ihre Anstalten 1855 resp. 1857, Kentucky 1860 und Illinois 1865. Die Vereinigten Staaten besitzen also acht dieser Schulen, in denen fast tausend Kinder fortwährend unterrichtet werden. Und dies ist nur der Beginn. Alle westlichen und südlichen Staaten werden bald ähnliche Einrichtungen besitzen und die Stadt New York mit ihren ungeheuren Vororten kann nicht länger ihre Idioten in das nördliche Klima von Syrakus schicken und sie der Wärme der Seeküste und der Besuche ihrer Freunde berauben. Aber mehr noch, die Stadt New York muß Einrichtungen für Idioten haben, denn sie besitzt reife Talente und heranwachsende Kapazitäten in allen Zweigen menschlicher Forschung, deren Beihilfe gesichert werden muß, um die Methode der Behandlung dieser Kinder zu vervollkommen und daraus die wichtigen Entdeckungen abzuleiten, die mit Recht von der Anthropologie erwartet werden¹⁾.

Wenn wir unsere Aufmerksamkeit von diesen Monumenten der Philanthropie der abstrakten Idee zuwenden, die bei ihrer Errichtung verwirklicht wurde, so sehen wir ein noch imponierenderes Schauspiel. Die Idee, Arten der Erziehung zu finden, die natürlich und doch kräftig genug wären, um geschwächte Funk-

Geschichte
der physio-
logischen
Erziehungs-
methode.

¹⁾ Barr, der Chefarzt der größten Anstalt in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, der Pennsylvania Training School for feeble-minded Children in Elwyn, zählte im J. 1904 30 Idiotenanstalten daselbst auf (S. 76 f.), Goddard nennt 1908 28 Staats- und 16 Privatanstalten („Eos“ IV, 191 ff. „Die Fürsorge für die Schwachsinnigen in den Vereinigten Staaten von Nordamerika“). Die Staatsanstalten sind sehr groß und haben 400 bis 1000 Insassen. So ist es auch in Langenhagen, Alsterdorf und anderen großen deutschen Anstalten. So auch in England, Dänemark und Schweden. Bei den meisten nordamerikanischen Anstalten war Seguin Anreger und Förderer, solange er lebte. Er selbst gründete fünf Jahre vor seinem Tode eine Schule in der Stadt New York, welche seine Frau 1894 nach Orange verpflanzte und in rühmenswürdiger Weise als „Seguin School“ noch leitet.

tionen und sogar atrophiierte Organe zu physiologischer Tätigkeit zu bringen, drang nicht unmittelbar in den menschlichen Geist ein. Wie beinahe alle Entdeckungen kam sie über Seitenansichten des Problems, bis ein Mann ihm voll ins Gesicht sah und es mit einer mächtigen Anstrengung löste.

So wurden die Anstalten für Taubstumme in Paris, Gröningen, Bordeaux, Hartford (Conn.) usw. von Anbeginn an mit Gesuchen um Zulassung von Idioten überschwemmt und machten Aufzeichnungen über die Besserung einiger solcher, die Schulter an Schulter mit den Tauben nach dem gewöhnlichen Unterrichtsvorgang erzogen wurden. Es waren Versuche, die für die Nächstenliebe wertvoll sind, wie jene von Privatpersonen, doch ohne wissenschaftlichen Wert. Wie oft haben andererseits durch schlechte Behandlung und Isolierung idiotisch oder imbezill gemachte Kinder das Mitleid ihrer Zeit erregt und erfuhren deshalb die Sorgfalt der wissenschaftlichsten Geister. Jeder wird die beiden vorhergehenden Versuche unterscheiden können; jene tun Individuen Gutes, diese bereiten den Weg für die Entdeckung vor.

Die Aufzeichnungen über die letztgenannten Kinder sind ebenso kurz als unvollständig, da sie in eine Periode reichen, in welcher wissenschaftliche Beobachtung fast unbekannt war. Wir verdanken dem großen Linné eine Liste von zehn solchen Phänomenen, die er, merkwürdig genug, als eine Abart des Genus homo betrachtete. Wir sind Bonaterre, Professor der Naturgeschichte an der Zentralschule des Departements Aveyron in Frankreich, für ihre Erwähnung Dank schuldig sowie für sorgfältige Nachforschungen über jeden einzelnen dieser zehn Wilden und für seine eigene Aufzeichnung über den elften, „den Wilden von Aveyron“. Wir kopieren aus unserem eigenen Exemplar dieser außerordentlich seltenen Broschüre:

1. Juvenis Lupinus Hessensis. 1544. (Ein in Hessen unter Wölfen aufgefundener Jüngling.)

2. Juvenis Ursinus Lithuanus. 1661. (Ein in Litauen unter Bären aufgefundener Jüngling.)

3. Juvenis Ovinus Hibernus. Tulp. Obs. IV. (Ein zwischen wilden Schafen in Irland aufgefundener Jüngling.)

4. Juvenis Bovinus Bambergensis. Camerar. (Ein unter Rinderherden bei Bamberg aufgefundener Jüngling.)

5. Juvenis Hannoverianus. 1724. (Ein in Hannover aufgefundener Jüngling.)

6. Pueri Pyrenaici. 1719. (Zwei in den Pyrenäen aufgefundene Jungen.)

7. Puella Transisalana. 1717. (Ein in der deutschen Provinz Ober-Yssel aufgefundenes Mädchen.)

8. Puella Campanica. 1731. (Ein in der Champagne aufgefundenes und dann Mlle. Leblanc genanntes Mädchen.)

9. Johannes Leodisensis. Boerhaave. (Johann von Lüttich.)

10. Puella Karpfensis. 1767. (Das Mädchen von Karpfen.)

11. Juvenis Averionensis. Anno Reipublicae Gallicae octavo. (Der Wilde von Aveyron, im Jahre acht der französischen Republik.)¹⁾

Es wäre Neugierde, brächte aber keinen Nutzen, den in den Legenden über die zehn ersten Fälle überlieferten spärlichen Spuren von Methode und Erziehung zu folgen. „So war“, sagt Itard, „in diesen fernen Zeiten der mangelhafte Gang der Studien, die Manie zu erklären, die Ungewißheit der Hypothese, die Exklusivität des abstrakten Denkens, daß die Beobachtung für nichts geachtet wurde und diese wertvollen Tatsachen für die Naturgeschichte des Menschen verloren gingen.“ Aber der eingewurzelte Glaube, dessen Anhänger Itard selbst war, besagte, daß, wenn ein wirklicher Wilder, d. h. ein Individuum aus der Gattung der wilden Menschen, gefunden werden könnte, seine Erziehung die natürlichen Triebkräfte des menschlichen Geistes klarlegen würde, die in uns durch künstliche Kultur verwischt sind; dieser Glaube, der den Psychologen ebenso als Ignis fatuus voranleuchtete, wie sich der Stein der Weisen vor den Alchimisten erhob, gibt die sichere Garantie, daß nichts von den Mitteln, welche die damaligen Zeiten aufbringen konnten, gespart wurde, um die lange in diesen Unglücklichen unter der Hülle des tierischen Instinktes und Äußeren schlummernden Fähigkeiten zu entwickeln. Aber wir müssen zum elften Falle, dem des Wilden von Aveyron, kommen, um von der Sage zur Geschichte zu gelangen; da beginnen wir zu fühlen, daß wir auf wissenschaftlichem Boden stehen. Der erste Teil, vor seiner Erziehung von dem schon genannten Manne mit klarem und einfachem Talent, Prof. Bonaterre, geschrieben, und der zweite und dritte Teil von seinem unnachahmlichen Lehrer Itard bilden die vollständigste Aufzeichnung eines solchen Falles.

Der Wilde
von Aveyron.

¹⁾ Diesen Wildlingen Linnés hat Prof. A. Rauber noch sieben weitere hinzugefügt. S. seine Schrift: „Homo sapiens ferus. L.“ Leipzig 1885. — Weitere Literatur über diese gibt Kirmsse in „Eos“ III (1907), S. 193, Anm. 3.

Prof. Bonaterre stellt seinen Schützling als nicht an unsere gewöhnliche Nahrung gewöhnt dar. Er wählte seine Speisen, wie die Wilden von Irland, Hannover und Lüttich, durch den Geruch aus; er lag platt am Boden und tauchte sein Kinn ins Wasser, um zu trinken, wie es das Mädchen von Châlons in der Champagne tat, zerriß wie dieses alle Kleider und versuchte immer zu entwischen, ging oft auf allen Vieren wie die Jungen von Irland, Hessen und Bamberg, griff mit den Zähnen an, wie die Wilden von Litauen und Bamberg, gab wenig Zeichen von Intelligenz, wie das litauische Kind, besaß keine artikulierte Sprache und schien sogar ohne die natürliche Fähigkeit des Sprechens zu sein, wie die Wilden von Irland, Litauen und Hannover, war freundlich und zärtlich und freute sich über Liebkosungen, wie das Mädchen von Ober-Yssel. Der Professor dachte auch, daß¹⁾ „ein Phänomen wie dieses der Philosophie und Naturgeschichte wichtige Kenntnisse über die ursprüngliche Beschaffenheit des Menschen und die Entwicklung seiner angeborenen Fähigkeiten liefern würde, vorausgesetzt, daß der Zustand der Imbezillität, den wir bei dem Kinde beobachtet haben, kein Hindernis für seine Erziehung bietet.“

Mit dieser Bemerkung überantwortet Bonaterre den Knaben den Händen „jenes philosophischen Erziehers, der so manche Wunder in dieser Art des Unterrichtes vollbracht hat, und es ist zu erwarten, daß das eben seiner Sorgfalt anvertraute Kind ein Nebenbuhler von Massieu, Fontaine und Mathieu, bekannte, in der Schule von Paris unterrichtete Taubstumme werden würde.“

Diesem Erzieher, Sicard, folgte der Abbé de l'Épée und Bonaterre glaubte, daß er der Mann sei, um an diesem Wilden das von De Condillac geträumte Wunder zu wirken. Aber er hatte sich geirrt; Sicard war bald des ungeschlachten Wesens überdrüssig, das seine Kleider vom Leibe riß und sogar durch die Fenster zu entfliehen suchte, und ließ es, vernachlässigt, in den Räumen der Taubstummenschule herumstreifen. Aber das Kind wurde von ganz Paris gesehen. Wenn auch die Menge der Besucher in ihm einen Gegenstand des Ekels fand, so erweckte es doch stets unter Denkern ein lebhaftes Interesse. Einige von jenen, die mit Franklin und Thomas Paine über die Zeitfragen des zu Ende gehenden Jahrhunderts Gespräche gepflogen hatten,

¹⁾ Bonaterre, Notice Historique sur le Sauvage de l'Aveyron. Paris, 1799. S. 50.

waren noch am Leben und von ihnen wurde der Gegenstand vor die Akademie gebracht, wo er erregte Debatten hervorrief, in denen zwei Männer hervorragten: Pinel, Chefarzt des Irrenhauses in Bicêtre¹⁾, der das Kind für idiotisch erklärte, und Itard, Arzt der Taubstummenanstalt, der verfocht, daß es nur verwildert und gänzlich ununterrichtet sei. Diese Meinungsverschiedenheit wird von dem letzteren folgendermaßen dargestellt²⁾.

„Der Bürger Pinel stellte zwischen einigen unzweifelhaft von Idiotismus befallenen Kindern von Bicêtre und dem Kinde unserer gegenwärtigen Untersuchung die genauesten Analogien fest, was als Resultat notwendig eine vollkommene Identität zwischen diesen jungen Idioten und dem Wilden von Aveyron ergeben würde. Diese Identität führte zu dem Schlusse, daß er, von einer Krankheit befallen, die bis jetzt als unheilbar betrachtet wurde, für keine Art der Geselligkeit oder Erziehung empfänglich sei. Es wurde dieser Schluß vom Bürger Pinel gezogen, aber er begleitete ihn mit dem Ausdrucke philosophischen Zweifels, der alle seine Schriften kennzeichnet, und den jeder, der in der Prognose nur eine mehr oder minder unsichere Berechnung der Wahrscheinlichkeiten und Möglichkeiten erkennt, mit ihm fühlen muß.

Ich teilte diese ungünstige Meinung nicht und trotz der Wahrheitstreue des Bildes und der geringen Wahrscheinlichkeit wagte ich, etwas Hoffnung zu fassen. Ich gründete diese auf die doppelte Erwägung der Ursache und der Heilbarkeit dieses anscheinenden Idiotismus.“

Itard, der die Idiotie nicht für heilbar hielt, unternahm gegen Itards Thesen, die Befürchtungen Bonaterres und die durchaus nicht überzeugenden Beweise Pinels die Erziehung. Als er sich selbst diesem Falle widmete, war sein Ziel nicht einen Idioten zu bessern oder zu heilen, sondern „das metaphysische Problem zu lösen, wie der Grad der Intelligenz und die Natur der Ideen in einem Burschen sein mögen, der, von Geburt an aller Erziehung beraubt, ganz getrennt von den Individuen seiner Art gelebt hatte.“ Itard brachte dieses Programm in fünf Sätzen zum Ausdruck:

1. Ihn an das gesellige Leben zu gewöhnen, indem man es

¹⁾ Pinel Philippe (1745—1826) drang zuerst auf eine menschlichere Behandlung der Irren und errang vor allem durch sein Werk „Nosographie philosophique“, Paris 1798, deutsch von Pfeiffer, Kassel 1829, einen großen Ruf.

²⁾ Itard: „De l'Education d'un Homme Sauvage.“ Paris. 1801. S. 14, 15. S. meine Ausgabe: „Eos“ IV. (1908) S. 93 f.

ihm angenehmer macht, als das bis nun geführte, zugleich aber es diesem analoger zu gestalten.

2. Die Empfindlichkeit seiner Nerven durch die kräftigsten Reizmittel und manchmal durch lebhaft seelische Affekte zu wecken.

3. Seinen Ideenkreis zu erweitern, indem man seine Bedürfnisse vermehrt und engere Beziehungen zwischen ihm und den ihn umgebenden Wesen herstellt.

4. Ihn durch die gebieterische Macht der Notwendigkeit zur Nachahmung zu zwingen und dadurch zum Gebrauche der Sprache zu führen.

5. Seinen Geist zuerst durch die einfachsten Übungen mit den seinen Bedürfnissen dienenden Gegenständen zu wecken und ihn dann auf die Unterrichtsgegenstände zu lenken.

Fast ein Jahr lang verfolgte Itard dieses der Erziehung eines Wilden vollkommen angepaßte Programm. Nach dieser Zeit scheint er jedoch vermutet zu haben, daß andere Hindernisse als die Wildheit bei seinem Zögling wären; obwohl er dies nie ausdrücklich anerkannte, entwarf er deshalb um 1802 ein mehr für einen Idioten als für einen Wilden passendes, ganz neues Programm, dessen Basis die Physiologie war, und dessen Gesamtheit umfaßte:

- „1. Die Entwicklung der Sinne.
2. Die Entwicklung der intellektuellen Funktionen.
3. Die Entwicklung der Gemütsfähigkeiten.“

Diese geistige Evolution Itards, die ohne Zweifel auf einem geheimen Bewußtsein seines Irrtums bei der Diagnose beruhte, zwang ihn, seine Bemühungen mit wissenschaftlicheren Traditionen zu verbinden. Daher können wir nicht gut in die Erzählung der Geschichte seiner Idee eingehen, ohne sie bis zu ihrem Ursprung zurück zu verfolgen.

Seitdem Morgagni, Boerhave und Haller die Physiologie auf den ihr gebührenden Platz, d. h. an die Spitze aller medizinischen Wissenschaften gestellt hatten, wurde sie als zuverlässiges Element des Fortschrittes in verschiedenen Zweigen der Anthropologie betrachtet und verwendet¹⁾. Unter den speziellen

¹⁾ Giovanni Battista Morgagni aus Forlì (1682—1791) ist der Begründer einer neuen Periode der pathologischen Anatomie. Er „betrachtete als seine Hauptaufgabe, die schwankenden Grenzen des physiologischen und pathologischen Verhaltens festzustellen und durch die Vergleichung der Ergebnisse

auf ihren neuesten Entdeckungen beruhenden Arbeiten war keine mehr in die Augen fallend als jene des Jakob Rodrigues Pereira¹⁾,

Jakob
Rodrigues
Pereira.

der Leichenschau mit den während des Lebens beobachteten Krankheitserscheinungen ein vollständiges Bild der pathologischen Vorgänge und ihrer Bedingungen zu gewinnen“. (Haeser Heinrich, Dr.: „Grundriß der Geschichte der Medizin“, Jena 1884, S. 284). — Hermann Boerhaave aus Voorhout bei Leiden (1668—1738) „geht davon aus, daß alles Wissen und Wirken des Arztes auf der sinnlichen Beobachtung beruht“. (Haeser S. 254.) Sein Schüler war der auch als Dichter berühmte Albrecht v. Haller aus Bern (1708—1777). Er begründete in der Physiologie eine neue Epoche.

¹⁾ In der 1846 veröffentlichten und 1906 von Bourneville als Band III wieder herausgegebenen Schrift: „Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés“ (Paris, Felix Alcan), hatte Seguin ausführlicher über Pereira und sein Werk gesprochen und seine Verdienste gegenüber den in Frankreich maßgebend gewordenen Abbés de l'Épée und Sicard mit Entschiedenheit und Wärme hervorgehoben (S. 236 ff.). Er sagt hier unter anderem, daß Abbé de l'Épée unzweifelhaft die Daktylogie, d. h. die Fingergedächtnissprache gefördert habe und dadurch ein Wohltäter der Taubstummen wurde, aber er hätte ihnen noch einen größeren Dienst geleistet, wenn er nicht seine Person an die Stelle Pereiras und die Daktylogie an die der Sprachlehrkunst gesetzt hätte (S. 240). Es ist hier schon der Kampf der Lautsprachmethode gegen die Methode der Gebärdensprache, bei der heute die erstere gesiegt hat. („Die moderne Schule verlangt, daß der Taubstumme nicht bloß für alle Erfordernisse des irdischen Lebens erzogen, sondern auch befähigt werde, die Ideen, welche dieses Leben beherrschen und lenken, zu verstehen, auszudrücken und mitzuteilen. Um dieses höchste Ziel zu erreichen, war es nötig, zum realen Unterricht zurückzukehren.“ Aus einem Manuskript des Direktors Ferreri in Mailand.) 1847 veröffentlichte Seguin in Paris eine 355 Seiten starke Schrift über Pereira (s. S. 6). Die Enkel Pereiras, Emil und Isaak Pereira, Freunde und Gesinnungsgenossen (s. Anm. 1, S. 27), hatten ihn dazu ermuntert und ihm Material gegeben. Seguin benutzte Briefe von und an Pereira und suchte noch lebende Zeitgenossen des Meisters und seiner Schüler auf und befragte sie. Dieses Buch wurde viel benutzt von Ernest La Rochelle: „Jacob Rodriguez Pereira, premier instituteur des sourds-muets en France, sa vie et ses travaux.“ Paris 1882. Es ist ein fleißiges, gründliches und umfassendes Werk, wie es wenige für die Geschichte des Taubstummenbildungswesens gibt, die Arbeit eines wissenschaftlich gebildeten Historikers. La Rochelle sagt von Pereira (S. 458), daß er der erste französische Taubstummenlehrer nicht nur der Zeit nach, sondern infolge seiner Talente und seines Charakters gewesen ist. Damit steht er im Gegensatz zu Walther: „Geschichte des Taubstummenbildungswesens.“ Bielefeld und Leipzig, 1882, und Ferreri: „Il Sordomuto e la sua educazione.“ Vol. III. Torino, 1895, die behaupten, daß Pereira keine eigene, aus seinem Geiste geborene Methode gehabt habe und nur ein Nachfolger der schon bekannten Methodiker Ponce, Ramirez de Carrion, Peter de Castro, Bonet, Wallis und Amman gewesen sei und daß seine Methode die in Deutschland von den Vorläufern und Nachfolgern Heinicke angewandte gewesen sei.

Abgesehen davon, daß Heinicke's Methode auch auf Amman zurück-

der sieben taubstumm Geborene sprechen lehrte, indem er ihnen nicht nur eine natürliche Stimme und richtige Aussprache, son-

geführt wird, was aber von Dr. Paul Schumann: „Samuel Heinicke's Persönlichkeit,“ Leipzig 1909, S. 5, bestritten wird, daß Pereira und Heinicke also dieselbe Quelle gehabt hätten, ist die Abhängigkeit des ersteren von den genannten Methodikern durch Rochelle insofern bewiesen, daß Pereira die Schriften der Genannten besaß (S. 8 und 13) und die französische Akademie der Wissenschaften am 9. Juli 1749 nach Prüfung des Herrn d'Azy d'Etavigny, eines der ersten Schüler Pereiras, auch auf sie als diejenigen hingewiesen hat, die gezeigt haben, daß es eine Kunst gäbe, die Taubstummen zu bilden; aber der vorgeführte Schüler sei der erste und einzige, den sie kennen gelernt (Rochelle 54). Sie sagt also nicht aus, daß Pereira von diesen Autoritäten gelernt habe, jedoch stammt daher der obige Vorwurf gegen Pereira, der wahrscheinlich durch die Schrift des Herrn v. Gérando: „De l'éducation des sourds-muets de naissance.“ Paris 1827, von der wir noch reden müssen, zum ersten Male geprägt wurde.

Wir besitzen jetzt durch La Rochelle viel Material, um die Lehren Pereiras mit denen seiner Vorgänger zu vergleichen. Diese Prüfung ergibt, daß Pereira von den Spaniern die Grundzüge seiner Fingerg Gebärdensprache entnahm, sie aber zu einem System ausarbeitete, das sein berühmtester Schüler, Saboureux de Fontenay, Daktylogie nannte (Rochelle 219). Pereira nannte selbst das einfache Fingeralphabet das spanische und Seguin führt es auf Bonet zurück. Amman befürwortete schon die Lautsprachmethode, aber Pereira entwickelte sie in einer Weite und mit einer Umsicht, daß sie modernsten Lehren entspricht, wie wir einzeln sehen werden. Noch mehr. Wir kennen fast alle Schüler Pereiras. Übereinstimmend wird der Erfolg des Unterrichts an ihnen gerühmt. Das gibt jedenfalls Zeugnis von dem guten Lehrer und tüchtigen Praktiker. Es begünstigte ihn gewiß der Umstand, daß er infolge des Einzelunterrichtes individualisieren konnte. Wir müssen also mit Seguin und La Rochelle Pereira eine erste Stelle in der Geschichte des Taubstummenbildungswesens anweisen. Die Parallele zu Heinicke ist nicht abzuweisen. Von beiden wird behauptet, daß sie ihren Lehrgang in Schleier gehüllt und aus ihrer Methode ein Geheimnis gemacht haben. In bezug auf Heinicke haben die Brüder Georg und Paul Schumann in der Schrift: „Neue Beiträge zur Kenntnis Samuel Heinicke's,“ Leipzig 1909, den Nachweis des Unberechtigten erbracht. Aber es ist charakteristisch, daß die Angriffe wegen Verheimlichung in beiden Fällen auch die Verwandten der Meister treffen und von Vertretern der Gebärdensprachmethode am häufigsten gehört werden. (S. Brunner Moritz, Dr.: „Friedrich Moritz Hill.“ [„Eos“ 1905, S. 186] und Rochelle 475.) In dem schon erwähnten Werke von Gérando, der ein Bewunderer des Abbé de l'Epée war, steht Band I, S. 407 zum ersten Male die Mitteilung, Pereira habe, wie „man“ versichert, seine Schüler schwören lassen, seine Unterrichtsmethode nie zu offenbaren (Rochelle 136). Daß Pereira ein Geheimnis daraus gemacht habe, sagte auch schon der Redakteur des „Journal des Savants“ vom Juli 1747: „C'est un secret qu'il se reserve parce qu'il regarde comme son patrimoine.“ (La Rochelle S. 35.) Ähnliche Worte führt Abbé de l'Epée in seinem Werke „Institution des sourds et muets par la voie des signes methodiques,“ Paris 1776, das durch G. Brand, Stade 1910 im Selbstverlag deutsch herausgegeben wurde, S. 9 (Brand) als Aussage aus der Geschichte der

den sogar seinen Gascogner Akzent oder die eigentümliche

Akademie der Wissenschaften vom Jahre 1749 über die Vorstellung zweier junger Taubstummer durch Pereira an: „Da jedoch die Fortschritte der Schüler des Herrn Pereira die Güte der Methode, deren er sich bediente, und deren Geheimnis er sich vorbehalten hat, zeigen...“ La Rochelle führt diesen Bericht aus der Geschichte der Akademie der Wissenschaften nicht an. Er ist aber inhaltlich dem angezogenen Berichte des „Journal des Savants“ vom Juli 1747 darum gleich, weil auch dieser von zwei jungen von Geburt an taubstummen Kindern handelt, die Pereira unterrichtet hatte, und weil wir wissen, daß nur damals Pereira gleichzeitig über zwei Schüler berichtet hatte, als er im Mai 1747 in Paris war und der Akademie der Wissenschaften über beide Bericht erstattete. Das Geheimnis Pereiras aus diesen ersten Jahren seiner Wirksamkeit, in der er strebte, bekannt zu werden, und von dem wir durch einen Redakteur hören, ist begreiflich. Pereira selbst glaubte wohl noch an eine besondere Tat und wollte seiner Methode die Priorität sichern. Darum kämpfte er gegen Ernaud, darum gegen Abbé de l'Epée, dessen eben erwähnte Unterweisung vor allem eine Begründung seiner „methodischen Zeichen“ gegen die Daktylogie Pereiras ist. Aber die Hauptsache ist darin zu sehen, daß Pereira schon sprechen, der Abbé aber nur die Fingersprache lehrte. Darum scheint Pereira dem Abbé de l'Epée überlegen zu sein. Auch Giulio Ferreri, der verehrungswürdige Meister, erkennt an, daß Pereira der erste Lehrer der Taubstummen in Frankreich und der erste praktische Lehrer der Sprache gewesen ist. (S. „Controversia fra Pereire ed Ernaud primi istitutori Francesi,“ p. 6 (Documenti per la storia dell'educazione dei sordomuti. Vol. V. von L'educazione dei Sordomuti.) 1911.) Tatsache ist auch, daß der Sohn Pereiras 1790 in einem Briefe an Fräulein Marois davon spricht, auf die Ausübung der Kunst seines Vaters, aber nicht auf den Besitz seines Geheimnisses zu verzichten (Rochelle 474) und die Witwe dieses Isaak Pereira ließ daselbe Fräulein schwören, nie das Geheimnis des Lehrers zu verraten. Von den Verwandten Pereiras konnte man also sagen, daß sie den Lehrgang ihres Ahnherrn hüteten, von Pereira später selbst nicht. Vielmehr haben sowohl Fräulein Marois als Herr Saboureux und Fräulein Lerat oft und viel über die Unterrichtsweise ihres Lehrers gesprochen und geschrieben und die erstere hat Herrn Laurent de Blois im Jahre 1828 sogar versichert, daß Pereira selbst nie seinen Schülern ein solches Versprechen auflegte (Rochelle 136). Aber den Abbé Sicard, der von ihr die Mitteilung der Methode Pereiras verlangte, wies Fräulein Marois ab. (Rochelle 476 und Seguin: „Traitement...“ 238). Man begreift somit die Entstehung der Sage vom Schülereid und dies um so mehr, als Isaak Pereira, der Sohn, noch 1801 von Fräulein Marois dringend in den Besitz der Kunst seines Vaters gesetzt werden wollte (Rochelle 490). Es war offenbar nur ein Kampfmittel der Familie Pereira gegen die Gegner, um durch das Mysteriöse den Ruhm des Vaters zu erhalten. — Pereiras Arbeit geriet bald in Vergessenheit, weil er keine Schule gründete und keine Lehrer ausbildete. Er strebte vergebens nach einem Lehrstuhl zur Herausbildung von Taubstummenlehrern (Rochelle 165 und 475). Seit 1846 ist seine Daktylogie verschwunden (Rochelle 540). Und die königliche Protektorsannahme über die vom Abbé de l'Epée gegründete Taubstummenanstalt im Jahre 1778 bedeutete den Sieg der Gebärdensprache über Pereiras Lautsprachmethode. Im selben Jahre aber eröffnete Heinicke in Leipzig seine Anstalt, die wieder das Panier der Lautsprachmethode aufpflanzte.

südliche Emphase mitteilte¹⁾. Das sagt jeder, der seinem bewunderungswürdigen Unterricht folgte, Buffon, Lecat, Bezout, Diderot etc.²⁾, und das können wir selber mit einigen lebenden Zeugen,

Durch beide Ereignisse geriet Pereiras Wirken in Vergessenheit (Rochelle 398, Ferreri 177). Auch das war Pereira nicht vergönnt, eine Schule für Taubstumme zu gründen, einen Plan, den er seit 1750 hegte (Rochelle 67). Vielleicht hinderte daran seine Abstammung. So war das Allgemeinwerden seiner Unterrichtsweise nicht möglich und blieb ein Geheimnis.

¹⁾ Seguin kommt auch in einem Briefe, den er schon aus New York an Herrn Eugen Pereira, den Urenkel Pereiras, schrieb, darauf zurück, daß der letztgenannte seinen Schülern sogar seinen Akzent mitgab, den er im Briefe als spanischen bezeichnet (Rochelle 225). In Unterredungen, welche Seguin Ende 1846 mit dem Beichtvater des Fräuleins Marois, dem Dechant Dubois, in Orleans hatte, sagte dieser dasselbe (Rochelle 537, vgl. 139, 189).

²⁾ George Louis Leclerc Graf von Buffon (1707—1788) begann im Jahre 1749 seine berühmt gewordene „Histoire naturelle“. Die ersten drei Bände enthalten die Theorie der Erde und Allgemeines über die Lebewesen und die Geschichte des Menschen. Von ihm sind drei Beurteilungen Pereiras der Nachwelt überliefert. Pereira stellte im Juni 1749 den ungefähr 19 Jahre alten Schüler d'Azy d'Etavigny der Pariser Akademie der Wissenschaften vor und begleitete das Ersuchen um seine Prüfung mit einem Memoire, das Rochelle 48—50 in den Hauptpunkten veröffentlicht. Pereira hatte diesen Schüler am 13. Juli 1746 übernommen. Damals war Etavigny 16 Jahre alt. Am 22. November desselben Jahres wurde er der Akademie von Caen vorgeführt und wies den sprachlichen und verstandesmäßigen Besitz von 1300 Wörtern auf, aber sprach noch alles im Infinitiv. Im April 1747 entzog der Vater dem Jüngling seinem Lehrer. Neun Monate blieb Etavigny nicht unterrichtet. Er vergaß alles und hörte zu sprechen auf. Im Februar 1748 übernahm Pereira auf Bitten des Vaters wieder den Schüler und nach 16 Monaten neuen, wieder begonnenen Unterrichts stellte er ihn der Akademie in Paris vor. Das Ergebnis dieser Prüfung stellt Buffon sowohl im dritten Bande seines großen Werkes, Paris 1750, S. 350f., als auch in einer Kundgebung der Akademie, die vom 9. Juli 1749 datiert ist, fest. Beide druckt Rochelle ab (51—53 und 54—57). Seguin irrt, wenn er den 1. Band der „Histoire naturelle“ dafür zitiert. In seinem Traitément 237 ist er etwas genauer, indem er die bezügliche Stelle richtig unter das Kapitel über das Gehör setzt. Rochelle zitiert richtig. — Das Urteil der Akademie ist außer von Buffon noch von dem Anatomen Antonio Ferrein, Professor der Chirurgie am Collège de France und Verfasser einer geschätzten Schrift über die „Stimme des Menschen“, und dem Mathematiker und Physiker d'Ortons de Mairan, der selbst und nicht ohne Erfolg die Methode Ammans auf einen Taubstummen anzuwenden versucht hatte, unterschrieben. Dieselben drei Gelehrten haben dann am 27. Januar 1751 ein neues Urteil über den ihnen am 13. Januar dieses Jahres vorgestellten 13—14 Jahre alten Saboureux de Fontenay gefällt. Der Unterricht hatte am 26. Oktober 1750 begonnen. Es sollte also über 2½ Monate Unterrichtszeit geurteilt werden.

Den Unterricht dieser zwei Schüler Etavigny und Saboureux, wie auch den des Fräuleins Marois (Anm. 1, S. 28) hatte auch Claude Nicoles

Charton, Carnot, Leroux¹⁾ etc. sagen, die im Jahre 1831 in den Salons der Rue Monsigny Fräulein Marois, den letzten überlebenden Zögling Pereiras, sahen und hörten, als es aus Orléans kam, um die zehn Enkel ihres geliebten Lehrers zu besuchen. Ja, wir hörten die Stimme gebrochen, die Buffon in ihren silber-

Lecat oder Le Cat verfolgt und im 2. Bd. S. 541—555 seiner in den Jahren 1739—1766 erschienenen „*Traité des sensations et de passions en général*“ in hervorragender Weise Pereiras Talentem gehuldigt. Lecat (1700 bis 1768) hat sich selbst wissenschaftlich mit dem Gehör beschäftigt und 1757 für seine „*Théorie de l'ouïe*“ den dreifachen Preis der Akademie von Caen erhalten. Rochelle bringt sein Urteil über Pereira auf S. 155—159.

Der Mathematiker Bezout (1730—1783) hatte mit dem Geometer Clairaut ein von dem früheren Professor in Amsterdam, R. Ernaud, vorgeführtes Kind im Auftrage der Pariser Akademie der Wissenschaften geprüft und auch ein Memoire desselben Mannes günstig beurteilt. Das Memoire war anonym eingegeben worden. Pereira wandte sich an die Akademie und beschuldigte Ernaud als Verfasser des Memoires des Diebstahles seiner Ideen und daraufhin gehen Bezout und Clairaut auf die Beurteilungen Pereiras durch die Akademie in den Jahren 1749 und 1751 zurück und erklären, daß sie durch die ermunternden Worte an Ernaud keinesfalls Pereira herabsetzen noch die gerechten früheren Urteile verringern wollten, sondern daß er immer mehr Anerkennung verdient, je mehr er wieder Erfolge hat (Rochelle 266). Nach Bezout heißt eine Methode der Auflösung von Gleichungen mit zwei Unbekannten. Die Dokumente über den Streit Pereira und Ernaud veröffentlichte Rochelle 185 ff. — Über die italienische Ausgabe s. Anm. 1, S. 25.

Von Denis Diderot (1713—1784), dem berühmten Enzyklopädisten, ist uns beglaubigt und überliefert, daß er eine Dame, die sein Urteil über Taubstumme wissen wollte, an seinen „alten Freund“ Saboureux de Fontenay oder noch besser an Pereira wies. Die Notiz über Pereira in der Enzyklopädie ist nicht, wie Seguin meinte, von Diderot (Rochelle 152).

Die Urteile gehen dahin, daß man die Möglichkeit annehmen kann, einen jungen Taubstummen, dessen Unterricht mit seinem siebenten oder achten Jahre beginnt, auf dieselbe Stufe zu bringen wie Leute, die ehemals sprachen, und ihnen eine ebenso große Zahl von Begriffen beizubringen, wie sie die andern Menschen gemeiniglich haben (Buffon I). Sie besagen ferner, daß Pereiras Unterrichtstalent sehr geistvoll und seine Methode hervorragend sei, da vollsinnige Kinder in so kurzer Zeit nicht gleiche Fortschritte machen (Buffon III). Lecat stellt Pereira unter die Männer, die sich um das allgemeine Wohl am meisten verdient gemacht haben, und fordert für ihn die Dankbarkeit des Menschengeschlechts.

¹⁾ Charton Edouard (1807—1851), französischer Publizist. — Lazare Hippolyte Carnot (1801—1888), Sohn des während der Revolution berühmt gewordenen Staatsmannes und Vater des gewordenen Präsidenten der Republik, radikaler Politiker. — Pierre Leroux (1797—1871), französischer philosophischer Schriftsteller. — Alle drei gehörten mit Seguin und Emil und Isaak Pereira zu den Anhängern des Saint-Simonismus. (S. Anm. 1, S. 38.)

nen Jugendtönen gehört hatte¹⁾). Unglücklicherweise waren wir zu jung und unwissend, um diesem Wunder die gebührende Aufmerksamkeit zu zollen, und unsere Erinnerungen daran sind aller Einzelheiten bar, die sie wertvoll machen könnten.

Bei diesem Unterricht trat Pereira mit seinen Schülern zuerst durch den Gebrauch des Fingeralphabets in Verbindung, das in dem seltsamen spanischen Buche Juan Pablo Bonnets: „*Reducción de las Letras, y arte para enseñar á hablar los mudos*. Madrid, 1620.“ enthalten ist, zweitens durch den eines anderen syllabischen Leitfadens von einigen vierzig Zeichen seiner eigenen Erfindung, drittens mit den durch die Pantomime gebotenen natürlichen Ausdrucksmitteln. Sobald Pereira von seinen Schülern mit Hilfe dieser vorübergehend gebrauchten Mittel verstanden wurde, begann er sie das eigentliche, von dem Bewußtsein der reziproken Natur der Sprache abgeleitete Sprechen zu lehren. Dieses Bewußtsein konnte dem Tauben nur durch eine physiologische Entdeckung gegeben werden. Pereira analysierte die Sprache in zwei Elemente: den Laut und die Schwingung, die er hervorbringt; den ersten kann das Ohr allein einschätzen, das zweite kann durch einen selbst vibrierenden Körper wahrnehmen gelehrt werden. Er fand, daß gewöhnliche Menschen den Laut meist, ohne die Vibrationen zu bemerken, hören, daß aber der Taube, der den Laut nicht hört, nichtsdestoweniger zum Empfänger der Vibrationen gemacht werden kann. Da eine gegebene Vibration nur einen gegebenen Laut hervorruft, konnte der Taube, der gelehrt worden war, die Vibration wahrzunehmen, sie nicht nachahmen, ohne auch den korrespondierenden Laut der Sprache hervorzubringen. Die Schüler hörten also praktisch durch die Haut und gaben genau wider, was sie so gehört hatten²⁾). Durch diese

¹⁾ Marie Madelaine Marois — Marrois in Seguin: „*Traitement*“ S. 237 ist offenbar ein Druckfehler — trat im Alter von 7 Jahren im Februar 1756 als Schülerin bei Pereira ein (Rochelle 126). Sie kam 1823 auf Verlangen der Enkel ihres Lehrers nach Paris, nachdem sie 43 Jahre niemanden von dessen Familie gesehen. Hier sah sie auch Seguin und spricht auch in seiner Biographie Pereiras (Anm. 1, S. 23) von diesem Besuch und von ihrer Stimme (Rochelle 527). Im Jahre 1833 starb die Dame, die ebenfalls gleich Saboureux sich rühmte, „einst taubstumm gewesen zu sein, nachdem sie für alle Welt die bewundernde Schülerin Pereiras und seine begeistertste und dankbarste Schülerin gewesen war.“

²⁾ Von dem Gebrauche des Handalphabets sprechen auch die Gutachten. Damit befahl Pereira seinen Schülern Tätigkeiten und alles, was er von ihnen gesprochen haben wollte. Es bedürfe dazu nur einer Hand. Nach Lecat dient es vor allem dazu, den Schülern die Kenntnis der Laute und Worte zu ver-

Entdeckung bewies also Pereira den damaligen Physiologen, daß alle Sinne Modifikationen der Empfindung, alle dem Tastsinn artgleich sind.

deutlichen, damit sie sie von gleichen oder ähnlichen genau unterscheiden. Durch das Fingeralphabet und das ganze System der Daktylologie (Anm. 1, S. 23) wird alles vom Schüler genauer erfaßt als durch das leicht zu Mißverständnissen führende Lippenlesen. Pereira selbst sagt, daß seine Daktylologie ebenso schnell und leicht zu handhaben sei wie die Sprache, und daß man damit auch alle Zahlenwerte darstellen, sogar alle vier Grundrechnungsarten ausführen kann. Nach Saboureux bezeichnet man damit auch Pausen der Rede, die Verbindungen der Laute und Silben und den Ton, mit dem alles ausgesprochen werden soll. Ja, derselbe Gewährsmann erzählt auch, daß Pereira und der Schüler sich im Dunkeln durch die Fingersprache verständigen konnten, indem der eine mit den Fingern des andern die gewünschten Bewegungen machte, und Saboureux hält die Anwendung der Daktylologie zur Verständigung mit Blinden für sehr gut möglich (Rochelle 99). Wir hätten hier einen Vorgänger zur Fingersprache der Taubblinden. (S. die Tafeln in Wade: „*The Blind-Deaf. Supplement*. Indianapolis, 1908.) Seguin spricht von 40 Fingerzeichen, Saboureux von 80, Pereira selbst (Rochelle 222) von 30 und 32. Er hat der Akademie ein Exemplar des spanischen Handalphabets übergeben und zeigte derselben, wie sehr er es vermehrte (Rochelle 217). Gegen diese Daktylologie ist Abbé de l'Epée in Anmerkung 1, S. 23 genannte Schrift vor allem gerichtet. Die Einwände l'Epées sind in kurzem folgende (Brand S. 46): „Die Daktylologie bezeichnet von Anfang nichts als A's, B's usw. Sie ist sehr lästig und für sehr viele Leute sozusagen unanwendbar. Sie ist für Taubstumme, die weiter fortgeschritten sind, vollständig unnütz.“ Diese Thesen suchte der Abbé gegen Saboureux zu beweisen. — Dann lernen nach Pereira selbst die Taubstummen aus den Bewegungen der Lippen, der Augen, des Kopfes und der Hände der Personen, die sie besuchen und mit ihnen verkehren, die Reden verstehen. Doch bedürfe diese Art der Perception eines beträchtlichen Studiums und sei nicht von Versuchen frei, besonders wenn die zu den Taubstummen sprechenden Personen ihnen nicht genug bekannt sind, und wenn sich deren Gespräche zu weit von den gewohnten Sprachformen entfernen. Immerhin bringe ein solcher Verkehr auch Nutzen und mit der Zeit wird dieses Absehen durch eigene Ausbildung und Erfahrung ein vollendetes (Rochelle 49f.). — Buffon und Lecat bestätigen, daß die Schüler durch Lippenlesen die Gespräche verstanden (Rochelle 56 und 156). Seguin selbst sagt, daß der Taubstumme die Artikulation und die Worte sehen lernte (Traitement 239).

Wie Pereira die Artikulation lehrte, darüber berichtet Lecat (Rochelle 157). Er zeigt dem Schüler jeden Buchstaben des Alphabets, er spricht ihm den Namen desselben genau so vor, daß alle zur Lautentwicklung nötigen Organe nicht durch einen gleichen Laut in ihren Bewegungen mißdeutet werden können. Der Schüler führt dieselben Bewegungen der Lippen, der Zunge und der anderen Sprachorgane aus. Der Lehrer macht ihm durch Zeichen klar, daß man diesen Bewegungen Töne hinzufügen müsse. Indem er z. B. mit Kraft spricht, wird er ihm seine Brust und seine Kehle in Bewegung zeigen; er läßt ihn diese Bewegung fühlen, indem er die Hand des Schülers auf diese Körperteile legt. Der Schüler bringt, sobald er es begreift, Töne in Begleitung der Lippen- und Zungen-

Buffon, der über den Anblick der tauben sprechenden Schüler Pereiras erstaunt war und glaubte, nur einen Teil ihrer

bewegung hervor. Diese Bewegungen bestimmen den einzelnen Ton und, wenn er nicht genug genau ist, gibt ihm der Lehrer durch ein Zeichen davon Mitteilung. Wenn er aber den Ton erreicht hat, klatscht man Beifall, lobt man. Diese Übung allein zeigt die Verbindung, die zwischen den Tönen und den Bewegungen der Sprachorgane besteht. — Wenn es Pereira gelungen ist, die Schüler zur Aussprache der Laute und Kenntnis ihrer Schriftbezeichnung zu bringen, dann begleitet er diese Aussprache mit den Fingerzeichen, um die Laute und Zeichen fest einzuprägen.

Hernach spricht er ihnen vor und läßt sie ganze Wörter aussprechen, indem er die Schüler die durch diese bezeichneten Sachen oder Handlungen sehen läßt, z. B. Brot. Der Lehrer zeigt ihnen dieses Nahrungsmittel und das geschriebene Wort und sagt ihnen: „Brot essen,“ indem er selbst die Handlung des Essens ausführt. Er sagt: „Ich esse Brot,“ indem er mit der einen Hand auf sich zeigt und mit der andern das Brot zum Munde führt. „Du ißt Brot“ wird analog angewendet. — Auf diese Weise werden Substantive, wie Brot, Wein usw. behandelt. Die Adjektiva: gut, schlecht, süß, sauer und ähnliche beizubringen, ist nicht schwer, weil die Taubstummen die Empfindungen für diese Bezeichnungen durch ihre Sinne erhalten. Sehr schwer sind die relativen Bezeichnungen, wie Vater, Mutter, Onkel, Vetter, Großvater, König, Gott, Obrigkeit, Richter, oder Verba, die die Vorstellungen verbinden oder trennen, beizubringen. Diese Seite der Kunst Pereiras nennt Lecat ein Hauptwerk des Scharfsinns, durch die er alle seine Vorgänger übertrifft, das ungemein detailliert ausgearbeitet sei, aber auch eine große Zahl von Jahren für den Unterricht verlangt. Und hiebei zieht Lecat ausdrücklich Ponce und Amman zum Vergleich heran, indem er sagte, niemand komme Pereira gleich. Er bezieht sich zur Begründung dieses Urteils auf die großen Erfolge Pereiras bei Saboureux und anderen. In der Tat berichtet Buffon in seinem ersten Urteil vom jungen Etavigny, daß er Gebete auswendig sagte, daß er an den Hauptwörtern Fall, Zahl und Geschlecht bestimmte, daß er Zeitwörter in der Reihe abwandelte, bei anderen vermengt, Aussageweise, Zeiten, Personen und Zahl angab, daß er gute Kenntnisse von den Für-, Mittel-, Umstands-, Vor- und Bindewörtern hatte und die Regeln der Orthographie und Satzlehre beachtete, daß er sogar Fehler, die man dagegen gemacht hat, ausbesserte. Man gab Lauten und Silben verschiedene Aussprache; Etavigny aber sprach sie so aus, wie man es sollte. Er sprach nach seinem Ermessen bald hoch, bald tief, er modulierte die Sprache, je nachdem er fragte oder antwortete, bat oder befahl. Von Saboureux sagt derselbe Beurteiler, daß er ca, ce, ci, co, cu; nicht sa, que, qui, quo sprach, ebenso ga, ge, gi, go, gu nicht ja, que, qui..., daß er das stumme c, das offene und geschlossene e gut unterschied. Pereira selbst erzählt, was wir aus dem weiteren Leben der Schüler auch wissen, daß sie Arithmetik, Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften und Religion lernten.

Diese unzweifelhaften Erfolge Pereiras scheinen mir darauf zurückzuführen — Rochelle weist auch S. 231 darauf hin — daß er, was keiner der Vorgänger tat, die Hörfähigkeit seiner Schüler untersuchte und nur solche Schüler nahm, die nicht ganz verhindert waren, etwas zu hören und Töne der Sprache

Erziehungsart zu kennen, anerkennt die Neuheit der Entdeckung in folgenden Worten: „Nichts könnte überzeugender zeigen, wie gleich im Grunde die Sinne sind, und bis zu welchem Grade einer den andern ersetzen kann“. (Naturgeschichte des Menschen 1. Band, erste Ausgabe.¹⁾)

nachzuahmen. Zur Gehörprüfung bediente er sich auch eines Hornes, das im Jahre 1828 Fräulein Marois beschrieb (Rochelle 242) und welches Herr Magnat, der Lehrer der von den Urenkeln Pereiras gegründeten Taubstummenschule, erneuerte. (Rochelle 263 f.). Daß er minderwertiges Schülermaterial überhaupt abgewiesen hat, ist wahrscheinlich. Daß er ein tüchtiger Praktiker war, scheint auch daraus hervorzugehen, daß die Überlieferung erzählt, wie er sich beim Unterrichte abmühte, ganz in Bewegung und Tätigkeit war, also sicher mit Temperament und Hingebung unterrichtete. (Rochelle 535 f.)

Über seine theoretischen Kenntnisse und seine Beziehungen zu den von Seguin genannten Physiologen wissen wir, daß Pereira einmal das Buch des Neffen Boerhaaves, des Dr. Abraham Kaa u w: „*Perspiratio dicta Hippocratis per universum corpus anatomiae illustrata*“ (1738) zitiert. (Rochelle 234.) Seine Lehren über den Schall entsprechen ferner in der Tat genau dem von Seguin hier Angeführten. Pereira sagt ausdrücklich (Rochelle 244), daß die Schwingungen der Luft genügen, um mehrere Artikulationen zu unterscheiden und zu erkennen, ohne ein anderes Mittel zu gebrauchen. Mit den Schwingungen der Luft allein, die er durch den Mund dem Ohre, dem Gesichte und anderen empfindlichen Körperteilen bei der Aussprache fühlen läßt, gelingt es ihm, Taubstumme Wörter unterscheiden zu lernen.

Sind wir heute viel weiter als Pereira? Auch Buffon bemerkt an beiden Schülern noch eine langsame, rauhe, aus der Tiefe der Brust hervorgepreßte Sprache. Er entschuldigt es mit der kurzen Lernzeit und dem vorgeschrittenen Alter der Schüler. Nur Fräulein Marois wird eine helltönende Stimme nachgerühmt. Walther: „Handbuch der Taubstummenbildung.“ Berlin 1895, S. 160 f. bemerkt resigniert: „Wir müssen offen und frei aussprechen, unser Können ist Stückwerk. Was die Natur dem Vollsinnigen verschwenderisch verliehen, das vermögen wir dem Taubstummen nicht zu geben. Wir können ihm nicht eine Sprache vermitteln, die, was Deutlichkeit, Wohlklang und Umfang betrifft, der Vollsinnigen nahe käme.“ Und in bezug auf die physiologische Grundlage des Taubstummenunterrichtes steht die heutige Lehre so: „Es ist bekannt, daß das taubstumme Kind ausschließlich durch Vermittlung des Seh- und Tastsinnes zur Hervorbringung und Unterscheidung der Sprachlaute gelangt. Allerdings gewinnt es von den Lauten kein Klangbild, sondern ein Muskelbewegungsbild, mit welchem Gesichts- und Tastvorstellungen verknüpft sind. Lautverbindungen haben in seinem Bewußtsein nur den Charakter der den einzelnen Lauten entsprechenden, aufeinander folgenden Bewegungsbilder. Bei den Taubstummen bildet sich somit für die aus Muskel-, Gesichts- und Tastempfindungen bestehenden Lautvorstellungen kein akustisches Lautzentrum, sondern ein Laut-, Seh-, Tastzentrum, welches Preyer kurz Laut-Tastzentrum nennt.“ (Brunner Moritz, Dr.: „Der Geist des taubstummen Kindes.“ Eos 1907, S. 12.)

¹⁾ S. Anm. 2, S. 26.

Die Taubstummen gewannen durch diese Erfindung nichts, weil die folgenden Lehrer nicht einmal Pereiras Absicht verstanden ¹⁾).

Aber wichtige Schlüsse gingen aus diesen Versuchen hervor:

1. Die Sinne und jeder einzelne können besonderer physiologischer Schulung unterworfen werden, durch die ihr ursprüngliches Vermögen unbegrenzt intellektualisiert wird.
2. Ein Sinn kann als Mittel der Auffassung und intellektuellen Kultur an Stelle eines anderen gesetzt werden.
3. Die physiologische Übung eines Sinnes verstärkt das Funktionieren und bereitet die Erwerbung eines anderen vor.
4. Unsere abstraktesten Ideen sind Vergleiche und Generalisierungen dessen, was unser Geist mittels unserer Sinne wahrgenommen hat.
5. Die Perzeptionsweise ausbilden heißt Nahrung für den Geist selbst vorbereiten.
6. Empfindungen sind intellektuelle Funktionen, die durch äußere Mittel umgeformt werden, ebenso wie Urteil, Einbildung etc. durch innere Veranlassungen ²⁾).

Als Pereira stillschweigend alle diese Probleme löste, indem er an den Taubstummen die Identität aller unserer Sinne demonstrierte, war er in Verbindung mit Jean Jacques Rousseau; sie wohnten nebeneinander in der Rue de la Patrière, die danach den Namen des einen von ihnen erhielt. Pereira hatte da seine Schule von zehn bis fünfzehn Taubstummen und Rousseau hatte die Gewohnheit, freundschaftlich hinzukommen. Es wäre vermessen, sagen zu wollen, was zwischen diesen zwei ihren Zeitgenossen so ungleichen Männern vorging. Rousseau so zurückhaltend, aber so außerordentlich exzentrisch und Pereira so bescheiden, aber so stark individuell, beide überzeugte Monotheisten in einer Atmosphäre der Ungläubigkeit, beide eifrig beschäftigt mit ihrem Lieblingsgegenstand, Zivilisation in ihrer sichersten

¹⁾ Offenbar gegen die Abbés de l'Épée und Sicard und deren Anhänger gerichtet.

²⁾ Über die gesteigerte Auffassungsschärfe der Sinne beim Fehlen eines oder mehrerer als Folge der psychischen Aktivität und der Aufmerksamkeit und insbesondere die Feinheit des Gehörsinnes beim Blinden und die Schärfung des Auges für Dinge, die dem Hörenden gleichgültig sind, bei den Taubstummen s. Jodl: „Lehrbuch der Psychologie“, 3. Auflage, Stuttgart und Berlin, 1908, I. S. 245–247 § 25. Vgl. ebenda S. 126–129. Über die Entstehung der „Abstracta“ II, § 46 ff., S. 310 ff., über „Urteil und Schluß“ II, § 58 ff., S. 321 ff. — Die Entwicklungsstufen des Bewußtseins selbst I, 184 ff.

Form, mit der Erziehung. Wenn wir aber ihren literarischen Nachlaß näher besehen, werden wir leichter Ideen Pereiras in „Discours sur l'Inégalité des Conditions“ finden, als Ideen von Jean Jacques in den Abhandlungen über die Wiederherstellung der Sprache taubstumm Geborener, die der Sammlung der „Académie Française“ einverleibt sind. Wie dem auch sei, niemand kann an dem gegenseitigen Einfluß zweifeln, den zwei solche führende Geister aufeinander ausgeübt haben müssen. Das Buch „Emile“ ist voll von Versuchen über physiologischen Unterricht, die nur in der Schule für Taubstumme ihren Ursprung haben konnten, so identisch sind die Theorien des Buches mit den Handlungen Pereiras. Jedenfalls stehen die erste Schule, in der Taubstumme auf natürlichem Wege sprechen gelehrt wurden, und die erste Abhandlung über Erziehung, deren Ziel war, einen Menschen und nicht einen Gegenstand zu schaffen, nebeneinander als die beiden Wegweiser an der Straße der modernen Erziehung. ¹⁾ Wenn wir dies sagen,

¹⁾ Fräulein Marois schreibt in einem Briefe vom Jahre 1803, daß Buffon und Rousseau sehr fleißig den Fortschritten ihres Unterrichtes folgten. (Rochelle 154.) Über die nahen persönlichen Beziehungen beider haben wir keine weiteren Belege. Rochelle zitiert zwei Stellen aus Werken Rousseaus, an denen er Pereira als Lehrer von Taubstummen nennt. Die Schrift, die Seguin hier meint, kann doch wohl nur die Antwort auf Ernauds Eingabe an die Akademie sein. Sie führt den Titel: „Observations sur les sourds et muets et sur quelques endroits du mémoire de M. Ernaud concernant la même matière, par M. Pereira, pensionnaire et interprète du Roi, de la Société royale des Londres“ und wurde 1768 im 5. Band der „Mémoires de mathématique et de physique, présentés à l'Académie des Sciences par divers savants“ veröffentlicht. Seguin hat den genauen Titel nicht behalten. Es stimmt aber Band, Titel und Jahreszahl mit der Zitierung eines Werkes im „Traité“... S. 237. — Rousseaus Schrift heißt: „Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes“ und war 1755 erschienen. — Aus Rousseaus „Emil“ lassen sich nur wenige Stellen anführen, die auf eine Beeinflussung durch Pereira, beziehungsweise Pereiras Kunst und Lehre hinweisen würden. Rochelle 154 Anm. 2 führt folgende Stelle aus Rousseau an („Emil.“ Ausgabe von Reclam, I, 208): „Wenn nun ein geübtes Gefühl den Gesichtssinn ergänzt, weshalb sollte es nicht auch bis zu einem gewissen Grade das Gehör ergänzen können, da doch die Töne in den klingenden Körpern Schwingungen hervorbringen, die sich durch das Gefühl wahrnehmen lassen? Legt man die Hand auf ein Violoncello, so kann man ohne Beihilfe des Auges oder Ohres nur an der Art und Weise, wie das Holz vibriert und schwingt, unterscheiden, ob der Ton, den es hervorbringt, tief oder hoch ist, ob er von der Quinte oder der Baßseite herrührt. Man möge den Sinn nur auf diese Unterschiede einüben, unser Empfindungsvermögen wird, wie ich nicht zweifle, mit der Zeit so weit ausgebildet werden können, daß wir vermittels der Finger ganze Lieder vernehmen. Bewährt sich diese Annahme, so ist auch klar, daß man sich Tauben leicht durch Musik verständlich machen könnte, denn da die Töne und das Tempo nicht weniger

so tun wir nicht, als ob wir andere nachfolgende Arbeiten nicht kennen würden, wie die Schriften Jean Paul Richters und die Pestalozzischule, deren ganze Originalität aus dem „Emile“ stammt und deren Mängel ihr am meisten anhaften.¹⁾

regelmäßiger Zusammenstellungen fähig sind als die Aussprache und die Stimme, so können dieselben ebenso als Elemente der Sprache gebraucht werden.“ Eine Stelle, die auf das Sprechen und Hören Bezug hat, ist: I, 78. „Die Kinder hören von ihrer Geburt an sprechen; man spricht nicht allein zu ihnen, bevor sie verstehen, was man ihnen sagt, sondern selbst, bevor sie die Laute, welche sie vernennen, wiederzugeben vermögen. Ihr noch in einer Art Erstarrung liegendes Sprachorgan gebraucht geraume Zeit, bis es die Fähigkeit erlangt, die vorgesprochenen Töne nachzuahmen, und es ist noch nicht einmal sicher, ob das kindliche Ohr sie von Anfang an ebenso deutlich vernimmt wie das unsrige. Ich mißbillige es keineswegs, daß die Amme das Kind durch Lieder und durch fröhliche Töne zu erheitern sucht; aber das mißbillige ich, daß sie es durch einen Schwall überflüssiger Worte, von denen es nichts als den darauf gelegten Ton versteht, unablässig betäubt. Ich wünschte, daß die ersten Laute, welche man das Kind vernennen läßt, genau artikuliert, leicht faßbar und deutlich wären, häufig wiederholt würden, und daß die Worte, die sie bezeichnen, sich nur auf sichtbare Gegenstände bezögen, welche man sogleich dem Kinde zeigen könnte.“ Dann geht I, 207 der erstangeführten Stelle eine Auseinandersetzung vorher, wonach der Tastsinn die sichersten Urteile liefert, weil sie die beschränktesten sind, indem sie sich nur so weit erstrecken, als unsere Hände reichen können. „Sie berichtigen die voreiligen Schlüsse der anderen Sinne, die nur aus der Ferne ihren Maßstab an Gegenstände legen, welche sie kaum gewahren, während der Tastsinn alles, was er wahrnimmt, auch richtig wahrnimmt. Berücksichtigt ferner, daß wir, da wir der Tätigkeit der Nerven auch die Muskelkraft beliebig beigesellen können, durch eine gleichzeitige Empfindung mit der Beurteilung der Temperatur, der Größe und Gestalt auch noch die Beurteilung des Gewichts und der Dichtigkeit verbinden. Weil uns demnach der Tastsinn von allen Sinnen am richtigsten über den Eindruck belehrt, welchen fremde Körper auf unseren eigenen auszuüben vermögen, so ist er derjenige, der am häufigsten angewendet wird und uns am unmittelbarsten die zu unserer Erhaltung notwendigen Kenntnisse vermittelt.“ Den Wert der richtigen Artikulation und des einfachen, nicht gezierten Sprechens bespricht Rousseau noch I, 229 und schließt daran seine Lehren über den Unterricht und die Pflege der Musik. Er knüpft an die Tatsache an, daß dem Gehöre das Sprachorgan entspricht und nennt das eine das aktive, das andere das passive Organ. Durch Übung beider werde der Gehörsinn ausgebildet. Von der Pflege des Sprachorganes wird viel gesprochen, der Pflege des Gehörs selbst nur durch diese gedacht. Aus dem Schweigen darüber und aus dem gänzlichen Mangel einer Erwähnung Taubstummer könnte man vielleicht eher schließen, daß Rousseau von Pereira unbeeinflusst geblieben ist. Aber dies scheint ebenso voreilig anzunehmen, wie aus den angeführten Stellen auf einen Einfluß Pereiras auf Rousseau zu schließen. Was wir hier aus „Emil“ gelesen haben, kann doch Rousseau auch durch andere Quellen und durch eigene Beobachtung und Erfahrung gewonnen haben.

¹⁾ Das Verhältnis von Jean Pauls „Levana“ zu Rousseaus „Emil“ charakterisiert Dr. Wilhelm Münch: „Jean Paul, der Verfasser der Levana.“

Als das erste philosophische Programm Itards gegenüber dem, was an seinem Schüler wild war, teilweise Erfolg hatte, erdachte er nach Pereira und Rousseau¹⁾ die physiologischen

Itards
Bedeutung.

Berlin, 1907, S. 156 f. so: „So tief verschieden also erweisen sich beide Geister. Ist es nötig, dafür einen kurzen Ausdruck zu suchen? Soll der eine trotz seiner besonderen Stellung zu der geistigen Bewegung seines Jahrhunderts als Rationalist gekennzeichnet werden, der andere gemäß seiner Zeit und Art als Romantiker? Richtiges wäre damit angedeutet, aber doch nicht bestimmt Zutreffendes. Stehen sich Verstandesmensch und Gefühls mensch gegenüber? Auch eine solche Charakteristik wäre viel zu einfach, um nicht schief zu sein. Man nehme die Differenz der Nationalität, der Zeit (vierzig Jahre sind manchmal wenig und manchmal gewaltig viel), der äußeren und inneren Stellung im Leben und zum Leben, der wohlverständlichen Grundstimmung: immer bleibt noch viel rein Individuelles. Daß Jean Paul mit so dankbarer Verehrung auf den großen Vorgänger blickt, ist ein sympathischer Zug mehr in seinem Wesen: er hat eben das Bedürfnis, sich zu begeistern, doch in vollrem Maße, als dasjenige sich zu ereifern. Rousseau hätte vor allem mit Molières Alceste ausrufen können: Ereifern will ich mich! Er hat die Leidenschaft seiner Idee, Jean Pauls Bedeutung liegt in dem weiten Blick des Herzens.“ —

Schon als Jüngling hatte Pestalozzi mit den Schriften Rousseaus Bekanntschaft gemacht und auf dem Neuhof lernte er die Rousseauschen Ideen in ihrer Tiefe erfassen, als Autodidakt ihren Kern mit dem Leben vermitteln und in ihrem Kern das Heilmittel für eine kraftbildende Erziehung des Volkes erkennen. (Hunziker in „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik“, herausgegeben von W. Rein, Langensalza 1898, Bd. V, S. 311 u. 313.) Rousseau wird von Pestalozzi angeführt und angerufen. (Ebda. S. 358.) Rousseau hatte die Idee entwickelt, Erziehung und Unterricht müsse dem Gang der Natur folgen und sich auf Anschauung und eigene Erfahrung aufbauen. Wie das aber zu machen sei, gab Pestalozzi an. (Ebda. S. 322.) Aus Rousseau entnahm Pestalozzi die Gliederung in der Entwicklung des Einzelwesens und der ganzen Menschheit, die drei Stufen des Naturstandes, des gesellschaftlichen und des sittlichen Standes. Letzterer aber ist bei ihm nicht unklar mit dem Naturzustand vermischt. Im Sinne Rousseaus stellt er jedoch dem Naturzustand den gesellschaftlichen Stand entgegen. (Natorp ebda. S. 357.) Gegen Rousseau tritt er für Kulturfortschritt, Aufklärung und Entwicklung der Industrie ein. In der Festsetzung des Erziehungszieles als der „Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfange ihrer Natur“ tritt Pestalozzi in die von Rousseau gewiesene Bahn. (Rissmann, ebda. S. 602.) Während aber Pestalozzi vor allem für die Armen, Bedrückten und Mühseligen Bildung bringen wollte, begnügte sich Rousseau mit der in den Verhältnissen der Armen liegenden Nötigung als Erziehung; eine andere brauche er nicht. (Ebda. S. 605 Anm.) Auch in der Methodik sehen wir die Grundgedanken Rousseaus. Ich meine daher, daß E. v. Sallwürk (Reins „Enzyklopädisches Handbuch“ VI, 10) unrecht hat, wenn er behauptet, daß man sich Pestalozzis System wohl ohne den Einfluß des „Emil“ denken könne. Es scheint uns im Gegenteil, daß in Pestalozzis sozialen und pädagogischen Lehren vor allem der Einfluß des Franzosen zu finden ist. (S. Natorp: „Pestalozzi“. Leipzig, B. G. Teubner, 1909.)

¹⁾ Dafür liegt kein tatsächlicher Beweis vor. Sicher ist, worauf Bourneville S. X seiner Ausgabe von Itards „Rapports et mémoires sur le sauvage de

Bedingungen seines zweiten Programms, das sich genau den funktionellen Unfähigkeiten der Idiotie seines Schülers anpaßte, jener Idiotie, die von Pinel so wunderbar beschrieben wurde. So begann der große Lehrer wider seinen Willen den Idioten in dem Wilden zu behandeln.

Mit welchem Erfolg? Dacier, der lebenslängliche Sekretär der französischen Akademie, schrieb, indem er die Meinung dieser wissenschaftlichen Körperschaft über den Gegenstand zusammenfaßte, offiziell im Jahre 1806 wie folgt: „Diese Abteilung der Akademie anerkennt, daß es dem Erzieher unmöglich war, in seine Lektionen, Übungen und Versuche mehr Intelligenz, Scharfsinn, Geduld und Mut zu legen, und daß, wenn er keinen größeren Erfolg erzielt hat, dies nicht einem Mangel an Eifer oder Talent, sondern der Unvollkommenheit der Organe jener Person zuzuschreiben ist, an welcher er arbeitet. Ferner kann die Akademie nicht ohne Staunen sehen, inwieweit er Erfolg hatte, und ist der Ansicht, daß, um gegen Herrn Itard gerecht zu sein und den reellen Wert seiner Bemühungen zu bemessen, der Zögling nur mit sich selbst verglichen werden dürfe; wir sollten uns erinnern, was er war, als er in die Hände dieses Arztes gegeben wurde, sehen, was er jetzt ist, und ferner den Zeitraum in Betracht ziehen, der den Ausgangspunkt von dem erreichten trennt, und durch wieviel neue und ingeniose Arten des Unterrichts diese Zeitspanne ausgefüllt wurde. Der Bericht des Herrn Itard enthält auch die Darlegung einer Reihe außerordentlich seltsamer und interessanter Phänomene, feiner und scharfsinniger Beobachtungen und bietet eine Kombination höchst lehrreicher Verfahren, die geeignet sind, der Wissenschaft neue Ausgangspunkte zu liefern, deren Kenntnis allen am Unterricht der Jugend interessierten Personen nur außerordentlich nützlich sein kann.“¹⁾ Es ist interessant zu sehen, daß Itard selbst nicht so richtig wie Dacier den Umfang seines physio-

l'Aveyron“, Paris, 1894, hinweist, daß Itard nach Pereira, dessen Methode er nicht gekannt zu haben scheint, der Schöpfer des Sprechunterrichtes Taubstummer war. Wir wissen ferner aus der Lobrede, welche Bousquet auf Itard am 1. Dezember 1839 in der Akademie der Medizin vortrug, daß er unter dem Namen der physiologischen Erziehung des Gehörs Hörübungen einführte. (S. XXV des oben genannten Buches und den Bericht über diese, den Husson erstattete, S. 123—141.) Itard veröffentlichte ferner ein „Memoire über die durch geistige Schwäche verursachte Stummheit“, das von Bourneville a. a. O. S. 107 ff. abgedruckt ist. Er widmete nach seiner Tätigkeit bei dem Wilden von Aveyron vor allem seine Arbeit den Tauben. (S. „Eos“ IV, S. 88.)

¹⁾ Bourneville: „Rapports...“ S. 59.

logischen Unterrichtes abschätzte, wenn er über denselben Gegenstand folgendermaßen spricht: „Wenn Sie von dem Zweck absehen, auf den ich in meiner selbstgestellten Aufgabe, der Erziehung des Wilden von Aveyron, abzielte, und dieses Unternehmen von einem mehr allgemeinen Standpunkte aus betrachten, können Sie nicht verfehlen, in den verschiedenen Versuchen, die ich anstellte, und in den zahlreichen Beobachtungen, die ich machte, mit einer gewissen Genugtuung eine Sammlung von Tatsachen zu sehen, die imstande ist, in die Geschichte der medizinischen Philosophie, das Studium unzivilisierter Menschen und die Richtung gewisser Arten privater Erziehung Licht zu bringen.“¹⁾

In der Praxis physiologischen Unterrichts kam Itard nie weiter. Er hatte die Erziehung des Wilden von Aveyron unternommen, weil er ihn nicht für idiotisch hielt, während Pinel ihn auf Grund einer gegenteiligen Diagnose warnte, es zu unternehmen, so daß also beide die Doktrin, die Idiotie sich selbst zu überlassen, guthießen. Als er zum erstenmal argwöhnte, daß der Wilde doch ein Idiot sei, ließ ihn sein Glauben an die Unheilbarkeit der Idiotie ausrufen: „Unglücklicher! Da meine Mühe und Deine Anstrengungen nutzlos sind, kehre in Deine Wälder zurück, zu Deinem früheren Leben; wenn aber Deine neuen Bedürfnisse Dich von der Gesellschaft abhängig machen, so büße das Unglück, ihr nicht nützen zu können und laß Dich in Bicêtre von Elend und Langweile töten!“²⁾ Er selbst erzog nie einen Idioten, sondern leitete „gewisse Arten privater Erziehung“, die er an einer großen Reihe von Fällen, von idiotisch bis zum moralisch Depravierten, anwandte; unser Schüler war unter den ersteren. Auf diese zufälligen und isolierten Fälle beschränkt, deutete Itard doch nie die Möglichkeit an, seine Ansichten für die Behandlung von Idioten in ein System zu bringen oder Schulen zu demselben Zwecke zu organisieren.

Aber er war der erste, der einen Idioten mit einem naturwissenschaftlichen Ziel und mit physiologischen Mitteln erzog. Wenn er auch keine naturwissenschaftliche Erziehungsmethode ersann, so drückte er doch die ersten Ansichten über diesen Gegenstand aus und verwirklichte sie, indem er an seinem wilden Idioten die von Pereira an dem Tastsinn der Taubstummen gemachten Versuche verallgemeinerte und an demselben hilflosen Schüler die von Rousseau für die Erziehung der Menschheit ver-

¹⁾ Itard: „Rapport etc.“ 1807, S. 12.

²⁾ Itard: „De l'Education d'un Homme Sauvage.“ S. 45 u. 46 und S. 108 meiner Ausgabe.

kündeten Theorien einzeln erprobte. In diesem doppelten Vorgang besteht die Vortrefflichkeit seiner Bemühungen; unter abwechselnder Analyse und Synthese verfolgte er seine besonderen Ziele, ohne von seinem allgemeinen Gegenstande abzuweichen. Andere mögen seine Aufgabe fortgesetzt, sogar erweitert, vervollständigt und systemisiert haben, aber wir kennen niemand, der nicht mit Freuden alle späteren Titel gegen die Autorschaft der zwei Broschüren über den „Wilden von Aveyron“ eingetauscht hätte. Sogar gegenwärtig wenden wir uns nur mit Bedauern von jenen wenigen unerreichten Blättern, um der Entwicklung seiner Idee bei andern Geistern nach seinem körperlichen Tode zu folgen.

Die Idee Itards kam unter mißlichen Verhältnissen zu ihrer umfassendsten Verwirklichung. Die philosophische Schule, der er im Jahre 1800 angehörte, hatte vor ihm ihren Geist ausgehaucht. Von 1830—1840 stritten sich drei Schulen um die Herrschaft über dieses Jahrhundert. Die eine, die des göttlichen Rechtes genannt, maß der Unterdrückung der vielen durch die wenigen nach gewissen Gesetzen der Vererbung und der Priesterschaft einen göttlichen Ursprung bei; zwischen den Individuen gäbe es nur Gehorsam und Autorität; Erziehung sei ein begrenztes Privileg. Dann die eklektische Schule, deren höchstes Ziel „Klassifikation nach der Kapazität und Belohnung nach der Produktion“ war; Fortbestehen von Klassen, wenn nicht gar von Kasten; die Erziehung wie alles andere sei nur für den mutmaßlich Fähigen. In der Tat eine liberale Schule, die vom Embryo an klassifizierte, vom Fötus an ungleich machte. Drittens die christliche Schule (St. Simonismus), die für eine soziale Anwendung des Evangeliums, für die schnellste Erhebung der Niedrigsten und Ärmsten durch alle Mittel und Einrichtungen, am meisten durch freie Erziehung kämpfte.¹⁾ Die Idee Itards, die nur dieser letzten Schule geistes-

¹⁾ Die „Schule des göttlichen Rechtes“ ist die Lehre von Männern wie Chateaubriand (1768—1848), Vicomte Bonald (1753—1840) und Josef Graf de Maistre (1754—1821), die lehrte, daß alles Bestehende göttlich, alles Neue menschliches und citles Werk sei. Nur das religiöse Prinzip sei wesentlich schöpferisch und erhaltend. Diese Schriftsteller förderten nur die Autorität und Macht und vor allem wandten sie sich gegen Rousseaus Lehren. (S. Gervinus: „Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts seit den Wiener Verträgen.“ Zweite Ausgabe. Leipzig, 1856, S. 366 ff., und Brandes: „Hauptströmungen,“ 3. Band, S. 85 ff.) Eklektizismus oder Eklektismus nannten die Franzosen die Lehre von Victor Cousin (1792—1867), über den sich Heinrich Heine wiederholt lustig macht. (S. seine von Elster herausgegebenen Werke IV, 291, V, 358 ff., VI, 144, 272, 411.) Er verbreitete zuerst in Frankreich die Kenntnis der deutschen Phi-

verwandt war, wurde in ihr gepflegt, in ihr wurde ihr natürliches Gedeihen und ihre Umwandlung erprobt, wurde aus einer individuellen eine soziale, aus einer der Milderung besonderer Fälle angemessenen eine mit den Bedürfnissen mancher Idioten vereinbarte und aus einer dieser Klasse von Leidenden angepaßten eine der Erziehung der Menschheit entsprechende. Es ist eine unleugbare Tatsache, daß diese Schule und keine außer ihr unter vielen Arbeiten von großer Bedeutung die einzige didaktische Behandlung der Idiotie hervorgebracht hat und die letzte der diesbezüglichen Arbeiten schließt mit folgenden Worten:

„Wenn es möglich wäre, daß wir beim Bestreben, die einfache Idiotenerziehung zu finden, auf Bedingungen stoßen, die bestimmt genug sind, daß es nur notwendig wäre, sie zu generalisieren, um eine auf die allgemeine Erziehung anwendbare Formel zu erhalten, dann hätten wir nicht nur in unserer bescheidenen Sphäre einen kleinen Nutzen gestiftet, sondern wir hätten außerdem die Elemente für eine Methode der physiologischen Erziehung der Menschheit vorbereitet. Es bliebe nur noch übrig sie zu schreiben.“¹⁾

philosophie. „Er fand, daß jedes System eine Ordnung von Phänomenen und Ideen ausdrücke, aber eine ausschließende und einseitige, die nur einen Teil der Wahrheit begreift; er schloß daher, daß kein System falsch, jedes aber unvollständig sei, und daß man, allen ihre teilweisen Wahrheiten aussaugend, eine vollständige Philosophie besäße, die der Totalität des Bewußtseins entspräche.“ (Gervinus, 8. Bd. (Leipzig, 1866) S. 248.) Cousin war 1822 vom Lehrstuhle durch reaktionäre Gestaltung des Unterrichtswesens entfernt worden, unter Guizot war er aber selbst Unterrichtsminister (1833). Er gab den Lyzeen einen neuen Lehrplan, der auf sieben Jahresklassen die zweijährige Philosophieklasse folgen ließ und auch schon einen realistischen Unterricht bot. (Schmid: „Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit.“ Stuttgart und Berlin, 1901, 5. Band, zweite Abt., S. 117 f.). Gegen Cousin trat vor allem Pierre Leroux (s. Anm. 1, S. 27) auf, der mit Seguin Anhänger der „christlichen“ Schule des Grafen Saint-Simon war. Über ihn spricht Heine VI, 409 ff., in ausführlicher Weise. Nach Ludwig Stein: „Die soziale Frage im Lichte der Philosophie.“ Stuttgart, 1897, 1. Band, S. 3, Anm. 1, stammt d. Schlagwort „Sozialismus“ von Pierre Leroux, doch Menger: „Neue Staatslehre,“ Jena 1904, weist diese Behauptung Leroux' zurück. Die Lehren des Grafen Saint-Simon (1760—1825) setzt Stein S. 333 ff. sehr gut auseinander. Der tragende Gedanke seines „Nouveau Christianisme“ läßt sich kurz dahin zusammenfassen: „An die Stelle des geisttötenden Buchstabenglaubens... trete ein neues, soziales Christentum, das nur einen Glaubenssatz kennt, das alttestamentarische Wort: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.“ (Stein 337 f.)

¹⁾ Seguin zitiert sich selbst: „Traitement... S. 525 f.: ... s'il se pouvait qu'entraillant à résoudre la modeste question de l'éducation des idiots, on ait trouvé des termes assez précis, pour qu'il suffise de les généraliser pour avoir une formule

Die Lehre
St. Simons
und die phy-
siologische
Erziehung.

Diese Worte bleiben ein ungehörter Appell, ein Werk über physiologische Erziehung zu schreiben. Lehrer haben da und dort Fragmente über die Idiotenerziehung, wie Anschauungsunterricht, Nachahmungsübungen, Bruchteile der sensorischen Gymnastik etc., gegeben. Herbert Spencer drang auf eine umfassende Anwendung derselben auf gewöhnliche Schulen und Kinder, aber kein Buch wurde ex professo geschrieben, so daß die letzte Seite der Abhandlung von 1846 ganz gut die erste jener von 1866 sein könnte. Dieser offensichtliche Stillstand in dem Fortschritt der Idee findet seine Erklärung in der Tatsache, daß die Schule, die die Idee der physiologischen Erziehung entwickelte, niedrigerungen war. Als die Wirkung der Methode durch ihren Erfolg bei der Behandlung von Idioten bewiesen war und die ihr vom französischen Institut ausgesprochene Anerkennung auf ihre baldige Anwendung auf den Volksschulunterricht hinzuweisen schien, wurde es sichtbar, daß die Verhältnisse ungünstig waren. Denn es ist nicht genug für eine Idee, im Geiste eines Denkers heranzureifen und von den Verfechtern des Fortschrittes begrüßt zu werden, das soziale Milieu, in das sie fällt, muß in gleicher Weise für sie vorbereitet werden, sonst geht aus ihrer Berührung keine Frucht hervor. Aber gewöhnlich stößt der Boden die Saat aus, die er nicht zum Keimen bringen kann, und sie wird von dem, was die Laune der Winde zu sein scheint, zu einem günstigeren Boden getragen.

Deutschland, durch die Arbeiten von Comenius, Spener und Francke vorbereitet und durch Basedow und Pestalozzi mit den Ideen Rousseaus durchtränkt, hatte den Volksunterricht von der Schweiz bis nach Dänemark verbreitet und vertieft. England war erst an zweiter Stelle nach Deutschland in der Bewegung¹⁾. Einen besonderen Impuls empfing sie aber durch den Charakter des amerikanischen Volkes und die Einrichtungen dieses Landes.

Das Bildungs- streben des amerikani- schen Volkes. Schon 1635 und 1639 wurden Gesetze über die Errichtung freier Schulen in den Kolonien Neu-Englands geschaffen. Später, als die applicable à l'éducation générale... Alors, non-seulement on aurait, dans une humble sphère, rendu non-seulement quelques services, mais encore on aurait préparé les matériaux d'une methode, d'éducation physiologique de l'espèce humaine. Il ne resterait plus qu'à l'écrire...“ Diese Worte waren 1846, die im Texte 1866 geschrieben.

¹⁾ Es würden weitere Details über die Geschichte und Entwicklung der Erziehung in Europa gegeben, wäre nicht der ganze Stoff geschickt und ausführlich in: „History of Education. New York 1860,“ behandelt worden. Wir beziehen uns darauf. Sie stammt von einem talentierten Schriftsteller, der sich Philobibulus nennt. (Anmerkung von Seguin.)

Begründer dieser Republik den Geist der Unabhängigkeit und der Fähigkeit zur Selbstregierung zu erhalten trachteten, widmeten sie Land und Geld für die Gründung von Schulen für alle Kinder, gleichviel welchen Geschlechtes oder welcher Farbe, so daß in jeder neuen Stadtgemeinde die Eröffnung des Schulhauses der jedes anderen öffentlichen Gebäudes, sogar der des Postamtes voranging. Die unmittelbaren Resultate dieser Politik zeigen sich in der allgemeinen elementaren Bildung der Eingeborenen, in der Lernbegierde der Schüler beider Geschlechter und in dem hochstehenden Charakter der Lehrer, darunter meistens Frauen.

Bei einem solchen Wettbewerb in fast allen Ländern wäre es schwer zu sagen, woher die nächste Verbesserung in der Erziehung ausgeht. Wenn wir den uns nächsten Zeichen glauben sollen, müssen wir denken, daß die amerikanischen Lehrer, vorausgesetzt, daß sie in bezug auf Wissen ihren europäischen Brüdern gleichstehen, sich in bezug auf das Verstehen philosophischer Probleme und auf Hingebung für die Parias unserer Rasse — Hunderte von ihnen haben freiwillig Heim und Komfort verlassen und auf den Schutz der Zivilisation verzichtet, um die Freigelassenen Freiheit zu lehren — so überlegen gezeigt haben, daß man ihnen nicht die Vorzüge absprechen kann, die notwendig sind, um in unsere Schulen die Mittel zu einer bemerkenswerten Verbesserung unserer Rasse zu bringen. Wenn wir uns nicht sehr irren, sind unsere Lehrer geeignet, Zivilisation zu verbreiten, nicht durch den alten Vorgang der Überkultur, sondern durch die philosophische Erhebung der Massen. Wir brauchen ihnen, die von Barnard, Holmes, May, Mrs. Stowe etc. und von dem Geiste Horace Manns geführt werden, nicht zu sagen, worin der künftige Fortschritt bestehen wird.¹⁾ Descartes drückte es mit diesen denk-

¹⁾ Leobner Heinrich, Prof.: „Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Eine pädagogisch-didaktische Studie.“ Wien 1907, S. 8: „Fast allgemein beherrschen das amerikanische Erziehungswesen folgende Grundsätze: 1. Die Koedukation des männlichen u. weiblichen Geschlechtes; 2. die gänzliche Ausschaltung jeglichen religiösen Unterrichts aus den Lehrplänen aller öffentlichen Schulen; 3. die nationale Erziehung der bodenständigen und der eingewanderten Jugend zu echten, verfassungstreuen Bürgern der Vereinigten Staaten; 4. die Freiheit der öffentlichen wie der privaten Schulen hinsichtlich ihrer Entwicklung; die Eigenart der Lehrmethode und der Lehrerziehung.“ Ein auf breiter Basis ruhender, ein Mittelding zwischen realer und humanistischer Bildung darstellender, harmonische Bildung bezweckender Unterricht gibt die Grundlage für die weiteste Volkserziehung ab. (S. 4.) Das in den Vereinigten Staaten zurzeit bestehende Unterrichts- und

würdigen Worten aus: „Wenn es möglich ist, die Menschheit zu vervollkommen, so werden die Mittel dazu in den medizinischen

Erziehungssystem leistet für die dortigen Verhältnisse alles, was das Volk verlangt, und mit eiserner Energie sucht man alle etwaigen Mängel zu verbessern. (S. 3.) Die starke Ausbildung der Hand, der Sinne und des Körpers, die aus den Lehrplänen zu ersehen ist, beweisen schließlich, daß Segnins Wunsch und Meinung in bezug auf die physiologische Erziehungsmethode in seinem neuen Heimatlande Gehör und Verwirklichung gefunden hat.

Drei Männer waren es, denen die große und rasche Entwicklung (des Schulwesens im Staate Massachusetts) zu danken ist: Horace Mann, Henry Barnard und Dr. E. A. Sheldon.

Ersterer war Rechtsanwalt, Parlamentsmitglied und Pädagoge; geboren in Massachusetts 1796, starb er in Ohio 1859. Er war bereits Präsident des Senats seines Heimatstaates (infolge großen Erfolges in seiner Praxis als Advokat), als er seine hohen Stellungen uneigennützig aufgab, um das Volksschulwesen zu organisieren und zu entwickeln. Elf Jahre lang vertrat er die Stelle als Sekretär der Massachusettser Schulverwaltung und es gelang ihm, seine Mitbürger für die hohen Ideale der Erziehung zu begeistern. Er griff die Übel der rohen, primitiven Methoden mit unwiderstehbarer Heftigkeit an; er betonte und führte die Prüfung der Lehrer durch, sowie deren Vorbereitung in Seminarien, er bestand auf der Erlangung der Schulunterhaltungsgelder durch allgemeine Besteuerung der Bevölkerung und die Gründung von Sonderschulen für schlechte und böswillige Kinder. Nach elfjähriger segensreicher Tätigkeit wurde er ins Parlament nach Washington gewählt und kurz darauf wurde er als Präsident seines Heimatstaates aufgestellt. Als er aber bei der Wahl die erforderliche Stimmenmehrzahl nicht erhielt, verließ er Massachusetts und zog nach Ohio, wo er die Präsidentschaft von Antioch-College annahm. Sechs Jahre später starb er.

Henry Barnard, der zweite der großen Pädagogen Amerikas, wurde 1811 geboren und starb 1900. — Nach Beendigung seiner Schulzeit, die er im Yale-College absolvierte, bereiste er Europa. Nach seiner Heimkehr wurde er zum Mitglied der „Connecticut State Legislature“ gewählt, wo er einen hervorragenden Platz einnahm. Er reichte einen Gesetzentwurf ein zur Konstituierung eines Erziehungsministeriums; das Gesetz wurde angenommen und Barnard wurde der erste Staatssekretär.

In der Zeit seiner Amtstätigkeit inspizierte er alle Schulen und trat in schriftlichen Verkehr mit den meisten Lehrern, organisierte Lehrerversammlungen und war in Wort und Tat das anregende Schulelement im Staate. Dazu veröffentlichte er das „Connecticut School Journal“, worin er eingehend über die Einzelheiten seiner Schulen berichtete. Leider wurde schon nach vier Jahren das Erziehungsministerium wieder aufgelöst.

Gerade zu jener Zeit wurde Barnard vom Rhode Island-Staate ersucht, eine neue Schulordnung zu entwerfen. Bereitwillig erfüllte er diese Aufgabe und hatte bald darauf die Genugtuung, seinen Entwurf zum Gesetz erhoben und sich als ersten Kultusminister von Rhode Island einstimmig ernannt zu sehen. Ihm gelang es, die Schulen seines Staates in prächtigen Schwung zu bringen. Eine Schulsteuer wurde eingeführt und öffentliche Bibliotheken wurden in fast jeder Stadt vom Staate gegründet und unterhalten. Krankheit aber zwang Barnard schon nach sechsjähriger Tätigkeit sein Amt niederzulegen. Allein nach seiner

Wissenschaften gefunden werden.“ Pariset¹⁾ sagte deutlicher: „Die physiologische Erziehungsmethode ist ein nachahmungswürdiges Beispiel des Bundes der Hygiene, der medizinischen Wissenschaft und der Moralphilosophie.“ Und der von Spencer vorgeschlagene Studiengang kommt diesem Ziele näher als irgend ein vorhergegangener. Ein ehrerbietiger Hinweis auf sein Werk über Erziehung²⁾ wird uns einer Besprechung der Materie des eigent-

Genesung wurde er zum ersten Seminardirektor von Connecticut und Schulinspektor dieses Staates ernannt. Vier Jahre später brach seine Gesundheit wieder zusammen und er mußte zurücktreten. Eine längere Reise durch den Westen und Süden der Vereinigten Staaten scheint aber seine Gesundheit wieder hergestellt zu haben. 1859 finden wir ihn als Präsidenten der Universität Wisconsin und 1866 als Präsident des St. Johns-College Maryland. Bereits ein Jahr später wird er zum ersten Minister (Commissioner) der Vereinigten Staaten für das Schulwesen ernannt. — Das Nationalbureau, dessen Leiter er wurde, besitzt keine Verwaltungstätigkeit. Barnard konzentrierte darum alle seine Aufmerksamkeit auf Sammlung und Klassifikation von Statistiken über alle Formen von Schulen, Universitäten und fachlichen Instituten etc. Auf diesem Gebiete wird das „Bureau“ unübertroffen bleiben.

Im Jahre 1855 hatte Barnard die Zeitschrift „American Journal of Education“ gegründet, deren Redakteur er bis 1893 geblieben ist. Es umfaßte eine Anzahl „jährlicher Bände“, deren Blätter eine wahrhafte Goldgrube für die Kenntnis der Geschichte und Entwicklung des amerikanischen Schulwesens sind. (Bagley W. Ch.: „Amerikanisches Schulwesen“. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von W. Rein, 8. Band, 1. Ergänzungsband. Langensalza 1906, S. 11.)

Oliver Wendell Holmes, Med. Dr., geboren in Cambridge Mass. am 28. August 1809, gestorben am 7. Oktober 1894, Dichter und Psychologe, war wie Samuel Joseph May, in Boston am 12. September 1797 geboren und in Syracuse, New York, am 1. Juli 1871 gestorben, ein glühender Verkünder der Antisklavereibewegung. Es ist der von Seguin Seite 12 angezogene Redner. In dieselbe Reihe ist auch Mrs. Harriet Beecher-Stowe, die berühmte Verfasserin von „Uncle Toms cabin“ zu nennen. Sie wurde am 12. Juni 1812 zu Litchfield, Conn., als jüngste Tochter des Theologen Lyman Beecher geboren und heiratete 1836 den Professor der Theologie Calvin E. Stowe.

¹⁾ Bericht der Herren Serres, Flourens und Pariset an die Académie des Sciences. Paris 1843.

²⁾ Herbert Spencers vier Abhandlungen unter dem Titel: „Die vernünftige, sittliche und körperliche Erziehung“ waren 1854—1859 in englischen Revuen erschienen und im Jahre 1861 gesammelt herausgegeben worden. Fr. H. Schulze übersetzte sie ins Deutsche. 1898 erschien hievon die 4. Aufl. Im Verlage von Alfred Kroner, Leipzig, gab Dr. Heinrich Schmidt neuerdings das Werk heraus. Gegenüber Seguins besonderer Berufung auf Spencer wollen wir hier auf die vorzügliche Analyse der Ansichten Spencers durch Viktor Zwilling: „Pädagogisches Jahrbuch“, 1898, Wien 1899, S. 23—34, hinweisen und namentlich den Vergleich seiner Ideen mit denen deutscher Pädagogen heranziehen. Zwilling sagt S. 32 ff.:

lichen Unterrichtes wohl entheben und mehr Raum für die Darlegung der allgemeinen Prinzipien der Methode übriglassen.

„Als echter, praktischer Engländer hat der Philosoph Herbert Spencer der Erziehung auch eine praktische Aufgabe zugewiesen: Vorbereitung auf ein vollkommeneres Leben. Er untersucht, welches Wissen zu diesem Zwecke am wichtigsten ist, und fordert mit logischer Konsequenz die Feststellung der Lehrpläne an den Schulen entsprechend der Wichtigkeit dieser Wissensgebiete. Das Pestalozzische Prinzip der Naturgemäßheit in Erziehung und Unterricht ist ihm nur Mittel zum Zwecke: bei jedem Gegenstande wird geforscht, wie er der Natur des Kindes am besten angepaßt werden kann; ob dessen Vermittlung aber überhaupt dem Fassungskreise des Kindesalters entsprechend ist, steht außer Frage. Nur die Wichtigkeit des Stoffes hat bei der Wahl desselben zu entscheiden. Hierin ist der erste Unterschied zwischen seinem und jenem pädagogischen Gebäude zu suchen, das unser Altmeister Pestalozzi entworfen hat und unsere Klassiker Diesterweg, Beneke, Dittes weiter ausgeführt haben.

Als Ziel der Erziehung erkennen wir ebenso wie Spencer ein „vollkommeneres Leben“ an, die Aufgabe desselben aber, also die Vorbereitung hiezu, suchen wir in der harmonischen Entwicklung aller Kräfte des Kindes im Dienste des Wahren, Guten und Schönen. Uns ist der Grundsatz der Naturgemäßheit nicht Mittel zum Zwecke einer praktischen Vorbereitung für das Leben, sondern das Hauptprinzip der Erziehung. Mag ein Unterrichtsstoff noch so wichtig für das künftige Leben sein, wenn er dem kindlichen Gesichtskreise zu fern gelegen ist, dann gehört er nicht in den Lehrplan.

Spencer beklagt es schmerzlich, daß die Kinder während der Zeit der Schulpflicht nicht genug praktisches Wissen für das Leben sich erwerben, daß sie erst nach der Schulzeit genötigt sind, „die wesentliche Kenntnis, die, durch welche wir uns zu einer Nation entwickelt haben, wie wir sie jetzt sind, und auf welcher unsere ganze Existenz gegründet steht,“ in privaten Kreisen zu erwerben. Wir beklagen dies dagegen nicht, sondern finden es ganz in Ordnung. Wir verlangen von unseren Kindern nicht, daß sie sich schon als Staatsbürger mit allen Rechten und Pflichten derselben fühlen, sondern erfreuen uns ihrer reinen Kindheit. Wir streben danach, die in ihnen ruhenden Kräfte auf Grundlage des Gesichtskreises, der ihnen zukommt, harmonisch zu entwickeln, sie innerhalb dieses Gesichtskreises zu klarem Denken, zu tiefem Fühlen, zu tatkräftigem Wollen zu entwickeln; so ausgerüstet werden sie die für ihren bestimmten praktischen Beruf notwendigen Kenntnisse sich später leicht erwerben können. Während nach Spencer für die künftige Berufsbildung möglichst frühzeitig vorgesorgt werden soll, suchen wir dieselbe möglichst weit hinauszuschieben, um der Entwicklung des reinen Menschentums im Kinde freie Bahn zu lassen.

Am klarsten erhellt dieser Unterschied bei der Auffassung Spencers über ästhetische Bildung. Ihm ist sie Nebensache, uns erscheint sie gerade in den Kinderjahren als Hauptsache. Spencer übersieht, daß ästhetische Bildung in ihrem Wesen nicht Verstandessache, sondern vorzüglich Gefühlssache ist. Wer das Schöne nicht von Kindheit an gefühlt und gepflegt hat, dem bleibt der Sinn für dasselbe für das ganze Leben verschlossen. Mag es immerhin für das Leben wichtigere Stoffe geben, der Kindesseele näher liegende gibt es wenige. Weder Physiologie noch Gesellschaftslehre werden in der Kindheit auf Interesse stoßen; zu

Nach dieser Methode ist Erziehung die Gesamtheit der Mittel zur harmonischen und wirksamen Entwicklung der moralischen, intellektuellen und physischen Fähigkeiten als Funktionen im Menschen und der Menschheit.

Die physiologischen Erziehungsgrundsätze.

Um physiologisch zu sprechen, die Erziehung muß vor allem dem großen Naturgesetz von Aktion und Ruhe, das Leben an sich ist, folgen. Um dieses Gesetz dem ganzen Unterricht anzupassen, wird jede Funktion, sobald die Reihe an sie kommt, zur Aktivität und zur Ruhe berufen, wobei die Aktivität der einen die Ruhe der anderen begünstigt, die Besserung der einen auf die Besserung aller anderen Wirkung ausübt und Kontrast nicht nur ein Mittel zur Zerstreuung, sondern auch ein solches für die Auffassung ist.

Bevor wir jedoch weiter auf die Erziehung im allgemeinen eingehen, muß die Individualität der Kinder sichergestellt werden, denn die Rücksicht auf die Individualität ist das erste Zeugnis für die Eignung des Lehrers. Auf den ersten Blick sehen alle Kinder ganz gleich aus, beim zweiten erscheinen ihre zahllosen Verschiedenheiten wie unübersteigbare Hindernisse; bei besserem Hinsehen lösen sich diese Verschiedenheiten in leicht begreifliche und nicht unlenkbare Gruppen auf. Wir finden angeborene oder erworbene

ihrer Erfäßbarkeit gehört eine Reihe praktischer Lebenserfahrungen, die dem Kinde noch mangeln, die es erst im Laufe des Lebens erhalten wird. Die Phantasie ist aber die Domäne der Kindheit; wird sie nicht rechtzeitig gepflegt, dann ist es auch um ihre ganze Entwicklung geschehen.

Auch wir wünschen endlich, daß die praktische Wissensbildung im Dienste des Berufes, der Gesellschaft, des Staates ihre volle Berücksichtigung erhalte. Hiezu ist aber die allgemeine Volksschule nicht der richtige Platz. Erst bis der Knabe ins praktische Leben getreten und das Bedürfnis nach diesem Wissen in ihm rege geworden ist, soll ihm das erwünschte Wissen zuteil werden. . . . Hiezu bedürfen wir praktischer Fortbildungsschulen

Trotz dieser weitgehenden Unterschiede in der Auffassung pädagogischer Grundprinzipien gibt es aber eine reiche Summe von Einzelheiten, bei denen wir von dem großen Engländer vieles zu lernen haben. Da ist vor allem andern seine hohe Bewertung eines allgemeinen Unterrichts über Erziehung Wir sehen in ihm (Spencer) den Reformator des Geschichtsunterrichtes, wie derselbe sich gegenwärtig allmählich Bahn bricht; das Streben, das Zeichnen nach der Natur zu betreiben, ist ein Gegenstand, der auch uns schon seit Jahren beschäftigt. Auch das Prinzip der staatsbürgerlichen Erziehung ist uns nicht mehr neu.“ Wir setzen hinzu, daß alle drei letztgenannten Forderungen in den neuen Lehrplänen der österreichischen Mittelschulen verwirklicht sind. Aber die von Zwilling hervorgehobenen prinzipiellen Unterschiede gelten auch, wie wir sehen werden, auf dem Gebiete der Spezialpädagogik. —

Funktionsanomalien, die unterdrückt zu werden oder eine bessere Anwendung zu bekommen fordern. Schwäche will gestärkt, Eigentümlichkeiten wollen überwacht werden, vor Exzentrizitäten muß man auf der Hut sein, Neigungen verlangen einen anregenden Gegenstand und geistige Begabung oder organische Eignung erfordern besondere Entfaltung. Wenigstens so viel und womöglich noch mehr wird die Heiligkeit wahrer Originalität vor gewaltsamer Gleichmachung des wichtigsten Teiles des Unterrichtes, der allgemeinen Erziehung, sichern.

Die allgemeine Erziehung umfaßt die Muskel-, Nachahmungs-, Nerven- und Reflexfunktionen, die jeden Augenblick in Bewegung gesetzt werden können. Das alles gehört zur Bewegung, wie Lokomotion und spezielle Bewegungen: Greifen, Handgriffe und Befühlen mit Kraft oder ausgesuchter Zartheit; Nachahmung und Mitteilung von Geist zu Geist durch Sprache, Zeichen und Symbole; all das muß gründlich behandelt werden. Dann wird von der Nachahmung das Zeichnen abgeleitet, vom Zeichnen das Schreiben, vom Schreiben das Lesen, das den ausgedehntesten Gebrauch der Stimme beim Sprechen, der Musik etc. in sich schließt. Die Sinne werden geschult, nicht nur ein jeder, um als solcher vollkommen zu sein, sondern ebenso, wie in gewissem Maße andere Organe an Stelle des Magens die Nahrung aufnehmen und ein Absonderungsorgan an Stelle eines anderen treten kann, so müssen die Sinne erzogen werden, daß, wenn der Gebrauch eines Sinnes verloren wird, ein anderer für ihn fühlen und wahrnehmen kann. Dieselbe Vorsorge ist für den Gebrauch beider Körperhälften zu treffen; die Linke muß tauglich gemacht werden, alles für die Rechte zu machen. Aber statt dessen ist die gegenwärtige Anwendung unserer Sinne fast empirisch. Kein Mechaniker sieht auf den ersten Blick gut genug alle Teile einer Maschine, kein Zeichner führt seinen Stift genau dorthin, wohin er beabsichtigte, kein Maler kann die Farbentöne, die er vor sich sieht, schaffen, keines Arztes Gefühl ist vollkommen genug für die Anforderungen seines Berufes; die Unvollkommenheit unserer Sinnes- und Bewegungserziehung täuscht uns immer, anstatt die Befehle unseres Willens auszuführen. Wenn unsere Sinne so weit als möglich entwickelt sind, so sind wir noch nicht in der Nähe der Grenzen ihrer Kapazität. Dann sind die künstlichen Sinne in Anspruch zu nehmen; die Behandlung des Kompasses, des Prismas, des naturwissenschaftlichsten unter ihnen, des Mikroskopes, und anderer muß den Kindern vertraut gemacht werden, die lernen

sollen, die Natur durch sich selbst anstatt durch sechsundzwanzig Buchstaben des Alphabetes zu sehen, und aufhören sollen, mechanisch auf Treu und Glauben anstatt durch Erfahrung zu lernen.

Wirkliches Wissen kommt nur auf diese Weise zustande. Sobald ein Sinn auf ein Phänomen stößt, wird sich der Geist der Realität des letzteren durch seine Elemente bewußt, die seine Analogie mit und seinen Unterschied zwischen anderen Phänomenen hervorheben; der Geist empfängt durch die erwähnte Analogie und Verschiedenheit den Eindruck, der das Bild ausmacht, das aufgespeichert, hervorgerufen, verglichen, kombiniert etc. werden soll. Der Charakter der Analogien und Unterschiede, die dem Geiste durch die Verhältnisse und am meisten durch die Erziehung vorgeführt werden, bilden unser Stammkapital an Gedanken. So erweckt derselbe Muskel, bei einem Fleischerburschen oder bei einem Mikroskopisten betrachtet, ganz verschiedene Bilder und Ideen, deren Assoziationen mehr und mehr bei jeder neuen Kombination differieren werden. Die Vergleichung einfacher Ideen ruft zusammengesetzte hervor, ideale Schöpfungen des Geistes, deren Existenz rein relativ zu diesem Geiste oder seinen Verwandten ist. Die Vereinigung einer großen Zahl von Ideen, einfachen oder zusammengesetzten, auf demselben Vergleichsfelde läßt allgemeine Ideen entstehen, wie die der Ordnung, Klassifikation, Konfiguration etc. Ideen im allgemeinen sind abstrakte Schöpfungen des Geistes, nur mit der Unendlichkeit zu messen. Als Beispiele der Generalisierung mögen erwähnt werden: der Fortschritt der Kenntnis von der Oberfläche der Erde, die zur Generalisierung ihrer Krümmungen in der Idee ihrer Kugelgestalt führte, eine Idee, die Kolumbus auf die Suche nach den Antipoden schickte; die Idee von der quasiunendlichen Teilbarkeit der Materie, die die Atomtheorie hervorrief. Daß überall Körper vorhanden sind, gibt der Hypothese vom Raum Wahrscheinlichkeit; das Leiden der arbeitenden Massen erhob den Geist zum Begriff der Gleichheit. Die allgemeine Übereinstimmung des Universums, die die aufeinander folgenden Mythen zerstörte, die auf zeitweisem Antagonismus der Elemente basierten, schuf für die Idee der Einheit der Natur Raum. Richtige Empfindungen bilden also die Basis richtiger Bilder. Bilder werden ebenso wie einfache Ideen aufgespeichert, deren Kontakt Vergleiche erzeugt, deren Überfluß zu Generalisierungen führt, bis der Geist wissentlich und willentlich alles vom einfachsten Bilde bis zur synthetischen Idee umfaßt.

In früheren Perioden machte der gänzliche Mangel all-

gemeiner Erziehung für die Massen und der systematischen Schulung der perzeptiven, induktiven und deduktiven Fähigkeiten in jedem Individuum den Fortschritt zu einer spasmodischen, eigentlich ganz dem blinden Zufall überlassenen Sache, während er in Zukunft, wo der Fortschritt aus der gleichen Erziehung von Mann und Frau und der direkten Schulung aller ihrer Funktionen kommen wird, jedem Geiste, wie es tatsächlich ist, aus einer verständigen und verstandenen Vorsehung hervorzugehen scheinen wird, die uns durch eine zusammenhängende Reihe von Vervollkommnungen zu unserer religiösen Bestimmung leitet.

Zweck der
Einleitung. An diesem Punkte verschmilzt die physiologische Erziehung mit der moralischen Schulung. Diese können wir nicht einmal skizzieren, ohne über den Zweck dieser Einleitung hinauszugehen, der ein zweifacher war:

1. den Ursprung der methodischen Behandlung von Idioten und ihren Verwandten zu verfolgen und

2. die naturwissenschaftliche Geschichte der Idee, die Funktionen und alle Fähigkeiten als Funktionen zu schulen (anstatt Kinder nur zu unterrichten), von ihrem Keimen bis zu ihrem Reifen in der Schule für Idioten und ihrer Eignung für die Erziehung aller Kinder darzustellen.

I. Teil.

Idiotie.

Synonyma: Von Sauvage amentia genannt, von Sagar imbecillitas ingenii, von Vogel fatuitas ingenii, von Linné morosis, von Cullen und Fodéré démence innée, von Willis stupiditas, von Pinel Idiotism (Idiotismus), von einigen englischen Schriftstellern idiotcy, von Esquirol und der Mehrzahl der Enzyklopädien und Wörterbücher idiocy (Idiotie).¹⁾ Definition.

¹⁾ Die verschiedenen Benennungen für Idiotie führt Seguin auch in der französischen Ausgabe an. Er nahm sie von Esquirol, der sie im „Dictionnaire des sciences médicales“ 1818, T. XXIII, p. 507 und am Anfang des über die Idiotie handelnden Kapitels seiner „Traité des maladies mentales“, Paris, 1838, zusammengestellt hatte. Da Esquirol nicht die Belegstellen dazu gegeben hatte, war die Arbeit Bournévilles, die bezüglich Stellen aus der medizinischen Literatur herauszusuchen, schwierig. Er stellte sie in „Recueil de mémoires, notes et observations sur l'idiotie“. Tome I. Paris, 1891, zusammen. In der französischen Ausgabe zitiert Seguin nicht die englischen Schriftsteller, weil er sie noch nicht kannte, in der englischen nicht Belhomme, den er im französischen Werke so viel heranzieht. In der englischen Ausgabe steht falsch Savage für Sauvages, Segar für Sagar. Unter den Enzyklopädien und Wörterbüchern meint Seguin außer den oben genannten und von ihm in seiner Literaturangabe angeführten Werken auch die „Encyclopedie ou Dictionnaire raisonné des sciences des Arts et des Métiers, publiée en 1782 par Diderot“, welcher im 18. Band einen Artikel de l'idiot et de l'imbécile brachte. — Den Unterschied zwischen idiotcy und idiocy in sprachlicher und sachlicher Hinsicht kann ich nicht ergründen. Die mir zugängliche englische Literatur und auch Seguins Literaturangaben selbst bringen nur das Wort idiocy. —

Außer Pinel haben noch ältere Autoren das Wort idiotisme angewendet, Esquirol trat für die Benennung idiotie ein. Im Deutschen setzen Emminghaus: „Die psychischen Störungen im Kindesalter“, Tübingen, 1887, beide Namen: Idiotie und Idiotismus, einander gleich (S. 273). Dasselbe tut Meynert: „Klinische Vorlesungen über Psychiatrie auf wissenschaftlicher Grundlage.“ Wien, 1890, S. 274. — Die neueren deutschen und ausländischen Schriftsteller verwenden fast ausschließlich das Wort Idiotie. — In der Tat liegt nichts vor, um Idiotismus und Idiotie zu differenzieren. In gezwungener Weise könnte man nach Analogie von Mechanismus, Magnetismus, Alkoholismus unter Idiotismus das Wesen, die charakteristische Eigenschaft der Idioten verstehen, unter Idiotie im Vergleich mit Aboulie, Asthenie, die Fähigkeit, bzw. Unfähigkeit des Individuums Idiot. Ersteres könnte also das Wesen, letzteres seine Art gegenüber dem Normalen bezeichnen. In diesem Sinne ist auch wohl Seguins Unterscheidung aufzufassen, ähnlich wie er fortwährend Funktion und Fähigkeit unterscheidet. Er hält sie aber nicht weiter aufrecht. Keinesfalls darf ein logisch denkender Mensch mit den Ausdrücken Idiotismus und Idiotie verschiedene Grade des angeborenen Schwachsinn bezeichnen, wie dies Theodor Heller: „Grundriß der Heilpädagogik.“ Leipzig, 1904, S. 42, getan hat.

Krenberger: Seguins „Idiotie“.

Wir wollen diesen letzteren Ausdruck anwenden, um die physiologische Erkrankung auszudrücken, und möchten den Namen Idiotismus, der ihr von Pinel gegeben wurde, uns vorbehalten, um den spezifischen Geisteszustand auszudrücken, der unter die Idiotie gehört.

Die Definitionen der verschiedenen Autoren sind zahlreich und voneinander verschieden, haben aber wenig mit der Behandlung zu tun, so daß ihre Auslassung in einer praktischen Abhandlung nicht fühlbar sein kann. Unsere eigene Bestimmung wird, wenn sie auch nicht einwandfrei ist, wenigstens, wie man finden wird, zu unserem Plan einer Behandlung passen, wobei diese und jene einander unterstützen sollen und sie mag genügen, bis eine bessere Definition und eine bessere Behandlung gefunden werden können.

Idiotie ist eine spezifische Erkrankung der kranio-spinalen Achse, die durch Nahrungsmangel im Uterus und beim Neugeborenen hervorgerufen wird. Sie benachteiligt meistens die Funktionen, die den Reflex, die instinktiven und bewußten Lebensäußerungen entstehen lassen. Daher bewegt sich der Idiot, fühlt, versteht und will, aber unvollkommen; er tut nichts, denkt an nichts und kümmert sich um nichts (schwerste Fälle); er ist gesetzlich minder verantwortlich, isoliert,

Dieser erste Teil entspricht auch dem ersten, de l'idiotie genannten Teile der französischen Ausgabe. Er hat aber 18 Kapitel mit wesentlich demselben Inhalt, den wir hier bieten. Nur ein Frage- oder Personalebogen ist in der französischen Ausgabe eine Bereicherung des Inhalts und wir schließen ihn unserem Texte an, weil er gut ist und der Praxis dienen kann. Sonst besteht der größere französische Text darin, daß Seguin hier kritisch vorgeht, indem er an die Definitionen, Lehren und Beweisführungen früherer französischer Forscher anschließt und daraus seine Ansicht ableitet oder sie ihnen entgegensetzt. Zugleich bringt er Krankheitsgeschichten oder Lebensbilder aus den Werken seiner Vorgänger. Endlich geht er mehr ins Detail. Was er z. B. hier in 20 Zeilen vom zurückgebliebenen Kinde sagt, erfordert in der französischen Ausgabe fast zwei Seiten Text. Gedankengang und Inhalt ist aber in beiden Fällen derselbe, so auch im ganzen ersten Teile beider Ausgaben. — Für Frankreich wollte Seguin noch den Unterschied und den Wert seiner Arbeit hervorheben und er tut es in beredter Weise. Das war für die anglo-amerikanische Welt nicht mehr nötig. — Er geht von Pinel, Esquirol und Belhomme besonders aus. Über die beiden ersteren berichtet Kirmse gut in: „Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik.“ Auch Weygandt kennt ihre Verdienste und erwähnt auch, daß Belhomme die Lage der Schwachsinnigen in der Salpêtrière verbesserte. Aber von Seguin weiß Weygandt nur, daß er bei Voisin unterrichtete. Wenn man aber eine „Geschichte der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen“ (1. Heft vom „Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen.“ Jena, 1911) schreibt, darf manes nicht so machen wie Weygandt. Das ist eine chronikartige, lückenhafte Aufzählung, keine Geschichte. Von Seguin geht die ganze Forschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen in den romanischen, englischen und amerikanischen Staaten aus. Auf ihn basiert Bourneville, von dem Vogt („Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik.“ S. 802) sagen muß, daß er sehr viel für die Erziehung der Schwachsinnigen wie für die Erkennung und Durchforschung der pathologischen Probleme gewirkt hat. — Dr. Leuret, den Seguin auch in der französischen Ausgabe heranzieht, war Irrenarzt.

ohne Assoziationen, eine in unvollkommene Organe eingeschlossene Seele, ein Einfältiger.

Der Entwicklungsweg bei Nahrungsmangel in der ersten Lebensperiode ist noch nicht vollkommen erforscht. Er mag auf alle Gewebe Bezug haben, aber wir beschäftigen uns hier am meisten mit seiner Einwirkung auf das Nervensystem.

Zur Zeit, da der Nahrungsmangel Platz greift, hält er den Fortschritt des Phötus auf und gibt der Übergangsphase, durch die der Phötus eben lief, Ständigkeit; diese Übergangsphasen sind gewissermaßen analog den dauernden Formen der niederen Tiere. Atresia palpebrarum beweist zum Beispiel das Vorhandensein einer Ursache zur Entwicklungshemmung im dritten Monat der Schwangerschaft. Entwicklungshemmung des septum interauriculare läßt das menschliche Herz homolog dem Fischherzen; ähnlich läßt eine Entwicklungshemmung in der Ernährung des Gehirnes seine Windungen unvollendet auf den niederen Stufen des Orang-Utangs, des Kalbes oder noch tiefer. Nach der Zeit, zu welcher der Nahrungsmangel die aufsteigenden Evolutionen des Embryos in einer seiner niederen Phasen gehemmt hat, setzt er mitunter noch seinen zerstörenden Einfluß fort, indem er den Phötus verändert oder auch ganz vernichtet. Er kann zum Beispiel den einen von zwei Phötus zur Ernährung des anderen zerstören, indem er neben dem verschonten einen Acephalus oder nur einige Fragmente eines organischen Wesens übrigläßt, oder er kann ein Gehirn auf irgend einer Entwicklungsstufe auch nach der Geburt durch Eintritt eines Wasserkopfes teilweise vernichten, oder er kann irgend eine embryonale Krankheit erzeugen, die eine Reihe von Organen oder Funktionen zerrüttet. Obwohl Nahrungsmangel das ganze Wesen in Mitleidenschaft ziehen kann, so beeinflusst er vor allem eine Reihe von Organen, z. B. die der Sprache, des Gehörs oder der lokalen Kontraktilität. Nahrungsmangel entsteht auf zweierlei Art: langsam, wenn er durch deprimierende Einflüsse herbeigeführt wird, oder plötzlich, wenn er durch einen Schock veranlaßt wird. Die eine läßt das Kind eine Beute von Krankheiten embryonalen Ursprungs werden oder bestenfalls auf einer niedrigen Stufe der Vitalität zurückbleiben, die andere läßt es wohlversorgt durch vorhergehende Ernährung zurück, aber als eine Beute des Automatismus, der Epilepsie etc.

Es ist wahr, daß wir die wenigsten Einflüsse kennen, die Nahrungsmangel im Uterus hervorrufen, die Tatsache selbst aber läßt sich nicht leugnen. Eindrücke werden oft den Phötus in seiner Abgeschiedenheit erreichen, Beine oder Arme von ihm abtrennen oder ihm schwere Fleischwunden vor der Geburt beibringen, ebenso unerklärliche wie unbestreitbare Tatsachen, aus denen wir zwar bestimmte Beziehungen und Eindrücke auf die Mutter, welche die Plazentaernährung beeinflussen, erschließen, ohne die Idiotie selbst damit erklären zu können. Mehr wissen wir nicht. An der Schwelle der Forschung sind wir, anstatt alle Ursachen des Nahrungsmangels

Ursache.

zu untersuchen, durch die Notwendigkeit festgehalten, die Umstände zu studieren, unter denen dieser auftritt und so oft Idiotie hervorruft.

Die Umstände, unter denen Idiotie hervorgerufen wird. Die Umstände, die die Hervorrufung der Idiotie begünstigen, sind endemisch, hereditär, auf die Eltern zurückzuführen oder akzidentiell. Endemisch ist Idiotie nur in Verbindung mit einigen Formen des Kretinismus. Als hereditär wird sie dort angesehen, wo Fälle von Idiotie oder Geistesstörung in den vorhergehenden oder Nebengenerationen vorhanden waren. Elterlich wird sie genannt, wenn sie zu gewissen Zuständen von Vater oder Mutter in Beziehung steht. Der direkte Einfluß des ersteren hört nach der Empfängnis auf, die innige Verbindung mit der Frucht läßt den Einfluß der letzteren auch während der wichtigen Perioden der Schwangerschaft und des Stillens bestehen. Aber der Anteil der Mutter an den Umständen, die die Hervorrufung der Idiotie begünstigen, ist noch größer. Sie kann selbst durch Armut oder von Generationen her schlecht genährt oder durch Musik, Parfüms, Gerüche, Bilder, Bücher, Theater oder Gesellschaften so furchtbar entnervt sein, daß vorhergenossene Freuden ihre mütterlichen Fähigkeiten depraviert haben, wie das Treibhaus Stempel und Staubfäden der Blumen in schöne, unfruchtbare Blumenblätter verwandelt. Sie kann während der Schwangerschaft als ausschließliche Nahrung wenig nahrhafte Substanzen und nur Konserven, Pasteten, Zitronen, Tee, Schnäpse etc. gebraucht haben oder jede reelle Nahrung bald nach der Einführung wieder erbrochen haben.

Sie mag zu einer Zeit empfangen haben, da das Spermatozoon schädlichen Säften venerischen oder menstruellen Ursprunges begegnete, oder vor der Ejakulation durch Trunkenheit etc. in der Vitalität beeinflusst wurde. Sie leidet oft unter Impressionen, Depressionen, Schocks, Entbehrungen, Anstrengungen, Mißbräuchen und Exzessen, die die Ernährung des ungeborenen oder neugeborenen Kindes beeinflussen.

Aber alle diese Umstände scheinen nicht mit derselben Stärke und Häufigkeit bei der Hervorrufung der Idiotie mitzuwirken, wie solche, die meist von Frauen, welche Vertrauen verdienen, plötzlichen oder andauernden Eindrücken akzidenteller oder moralischer Natur zugeschrieben werden. Diese Aussagen sprechen dafür, die Einwirkung dieser Umstände auf die ganze Stillperiode auszudehnen, da hierbei Mütter, die moralisch in Mitleidenschaft gezogen waren, einerseits Symptome bemerkt haben, die der Idiotie vorhergehen, wie z. B. Konvulsionen, die unmittelbar der Einführung der Milch folgen, andererseits daß später Idiotie, Paralyse, Epilepsie oder Tod eintraten.

Akzidentelle Idiotie wird hervorgerufen durch nährstoffarme Diät, Mangel an Lichtstrahlen und anderen hygienischen Erfordernissen, durch Wasserkopf, Masern, Keuchhusten, Wechselfieber etc.

In den oben erwähnten Umständen müssen wir, soweit wir Erfahrung haben, den Ursprung der Idiotie und ihrer Begleiterscheinungen suchen. Aber alles, was auf Empfängnis, Schwangerschaft, Gebären und Stillen Bezug hat, bleibt hinter dem Schleier der Isis verborgen. Wenn die Frauen nur reden wollten, wären

wir imstande, im Namen der Wissenschaft einen sozialen Schutz auf die Tagesordnung zu setzen, der ihnen jetzt nicht nötig zu sein scheint, und um den sie sich in ihrer gegenwärtigen Stumpfheit nicht kümmern, und wir wären bald imstande, durch ihre freimütig mitgeteilte individuelle Erfahrung die Gesetze der abnormen Zeugung in unserer Rasse zu generalisieren. Da die Idiotie so vielen Umständen zugeschrieben wird, die zu so verschiedenen Perioden der Bildung des Kindes eintreten, ist nicht zu erwarten, daß sie ein identisches Auftreten zeigt. Wenn man eine Schule betritt, wird die Idee der Gleichartigkeit bald durch das heterogene Äußere der Insassen zerstört. Deshalb kann diese Schilderung nach dem praktischen Studium der Abarten sie nur als Typen vorführen. Die Abarten sind die einfache und die komplizierte Idiotie.

Um den Weg freizumachen, beginnen wir mit der letztgenannten.

Endemische Idiotie ist mit alpinem oder tiefländischem Kretinismus und Kropf verbunden und erzeugt bei der Geburt den idiotischen Kretin, in der Jugend den imbezillen Kretin und nach der Pubertät den Kretin (schlechtweg), der imstande ist, seinesgleichen zu zeugen. Also ist der Kretinismus, wenn wir seinen offenbaren geologischen Zusammenhang oder Ursprung ausnehmen, erblich wie Skrophulose, eine Bluterkrankung, die die Kinder je nach dem Alter ihres Eintrittes für die Idiotie oder Imbezillität vorbereitet. Dieser alpine Kretinismus ist Lokalverhältnissen und Wechselheiraten zuzuschreiben und steht nicht vereinzelt da. Er affiziert die Haut mit einer nuß- oder kastanienbraunen Farbe. Seine Einwirkung hört nicht auf, nachdem er Idiotie hervorgerufen hat; deshalb wird, wenn sein Opfer in eine Gegend gebracht wird, wo sich der Kretinismus verschlimmert, mit der Idiotie dasselbe geschehen, und wenn man es bezüglich Klima, Hygiene oder Erziehung in Verhältnisse versetzt, wo der Kretinismus gebessert wird, wird die Idiotie auch gebessert und wird der physiologischen Behandlung zugänglicher, wie die aufopfernden Bemühungen Guggenbühls hinlänglich bewiesen haben. Der tiefländische Kretinismus in Belgien, Virginia etc. mit seinem schwachen Kropf, seiner grauen und schmutzig strohfarbigen Haut steht in derselben Verbindung mit der Idiotie wie die extensivere alpine Abart.

! Ebenso der schuppige Kretinismus mit seiner milchweißen, rosigen und schilfrigen Haut, mit seiner überall zu kurz geratenen Oberhaut, die den verstümmelten Fingern und Nasen einen Eindruck der Unvollendung verleiht, mit seinen aufgesprungenen Lippen und Zungen, mit seiner ektropischen Bindehaut, die heraustritt, um die zu kurze Haut an den Lidrändern zu ergänzen.

Wir wollen hier bemerken, daß Kropf mit oder ohne Kretinismus bestehen kann, oder Kretinismus mit oder ohne Kropf, daß aber Kretinismus nicht zu finden ist, ohne daß er mit einer der drei obenerwähnten Alterationen der Epidermis verbunden wäre.

Diese Alterationen sind in den folgenden Formen der komplizierten Idiotie nicht zu bemerken:

Infantile Konvulsionen können Idiotie hervorrufen; epileptische Anfälle versetzen im frühesten Alter in Idiotie, später in Imbezillität und noch später in Geisteskrankheit. Die Idiotie bekommt von der Epilepsie einen zerstörenden Einfluß; Anfälle derselben vernichten mitunter die Fähigkeiten allmählich und sicher und in anderen Fällen reißen sie plötzlich alle geistigen erworbenen Fähigkeiten für einige Zeit oder für immer fort.

Veitstanz wirkt in derselben Art, weniger plötzlich, aber um so sicherer durch den Zitterzustand des ganzen Körpers, durch den nervösen „Tanz“. Das ist der Zustand, in dem Unbeständigkeit für jede Bewegung, für jede Impression, für jeden Ausdruck besteht, wo das Subjekt in ein Zittern versetzt wird, so daß es unfähig ist, Ausgangspunkt physikalischer und intellektueller Operationen zu sein und genau Willensäußerungen zu bilden und zu übertragen. Daher die Schwierigkeit, die Idiotie zu bessern, bevor der Veitstanz geheilt ist, und wenn uns dies nicht gelingt, dann sind zerrüttete Nerven, Neigung zu Starrkrampfanfällen, Epilepsie und Paralyse zu erwarten.

Extensive Paralyse oder Kontrakturen, besonders diejenigen, welche die oberen Extremitäten befallen, berauben das Kind wichtiger Mittel der Mitteilung und Erkenntnis und rufen die Symptome der oberflächlichen und bei Verschlimmerung jene der tiefgehenden Idiotie hervor, indem diese zugleich mit jenen hinzutretenden Erkrankungen besteht.

Taubheit und Blindheit von Geburt haben dieselben Wirkungen wie Paralyse bei unbegabten Kindern, indem sie diese der Erkenntnis einer ganzen Reihe von Phänomenen berauben. Aber es ist eine Tatsache, merkwürdig genug, um angemerkt zu werden, daß die teilweise Versperrung von einem dieser Wege der Erkenntnis sicherer die Symptome der oberflächlichen Idiotie hervorbringt als deren vollkommene Zerstörung. Man darf nicht vergessen, daß diese zwei Leiden, angeborene Taubheit und Blindheit, bei dem Besterzogenen eine Idiosynkrasie erzeugen, die in den Werkstätten gefürchtet ist, wo Blinde und Taube sonst mit anderen Arbeitern konkurrieren können.

Wir führen als wichtig an, daß Idiotie oft mit Epilepsie und Veitstanz, weniger mit Paralyse und Kontrakturen und am seltensten mit Blindheit und Taubheit angetroffen wird, und daß ihre Stärke ganz in demselben Verhältnis abnimmt, d. h. am stärksten ist mit Epilepsie und Veitstanz, weniger stark mit Paralyse und Kontrakturen, am schwächsten mit Blindheit und Taubheit.

Wir kommen nun zur unvermischten oder einfachen Idiotie.

Einfache
Idiotie.

Idiotie ohne Komplikationen zeigt sich unter verschiedenen Formen und wir haben gezeigt, daß dies nicht anders sein kann, weil einige der Umstände, von denen seit jeher bekannt ist, daß sie die Entstehung der Idiotie begünstigen, selbst so verschieden sind. Diese Verschiedenheit des Charakters wird in der nach-

stehenden Einteilung der Idiotie, in der Analyse ihrer Symptome und in den folgenden Beobachtungen dargelegt werden.

Idiotie wird tiefgehend genannt, wenn die Ganglien in Mitleidenschaft gezogen sind, und oberflächlich, wenn nur die peripheren Kontraktilitäts- und Gefühlsgrenzen affiziert zu sein scheinen. Sie wird organisch genannt, wenn die Organe merklich in Mitleidenschaft gezogen sind, und funktionell, wenn unsere unvollkommenen Instrumente und Beobachtungen uns nicht gestatten, die organische Läsion ebenso zu verfolgen wie die funktionelle Störung. Sie wird sthenisch genannt, wenn sie dem Kinde nervöse Impulse gibt, ohne daß eine Veranlassung vorhanden ist, asthenisch, wenn sie es ohne Impulse läßt, obzwar Veranlassungen da sind. Obwohl wir bereit sind, diese letzten offenbar widersprechenden Symptome als einfache Äußerungen derselben niedrigen Vitalitätsstufe anzuerkennen, die durch die Verschiedenheit der Umstände hervorgerufen werden, so geben diese Symptome nichtsdestoweniger eine zu wertvolle Indikation für die von einem jeden Wesen verlangte verschiedene Behandlung, als daß sie übergangen werden dürften, da die darauf gegründete Einteilung einen praktischen, wenn nicht einen wirklich wissenschaftlichen Wert hat. Andere Einteilungen mögen ersonnen werden, aber da sie sich ausschließlich auf die psychologischen Symptome beziehen und mehr auf Abstufungen als auf Verschiedenheiten beruhen, so sind sie eher geeignet, den Scharfsinn ihrer Urheber darzutun, als sich als neu und nützlich zu erweisen.

Die Pathologie unseres Gegenstandes wollen wir in eine Pathologie. organische und in physiologische einteilen.

Die organische Pathologie bezieht sich auf die Größe, Gestalt, Proportionen und andere am lebenden Wesen bemerkbaren wesentlichen Merkmale, sowie auf die Störungen des inneren Baues, die die Diagnose mutmaßen, aber die Anatomie allein offenbaren kann.

Die pathologischen Symptome der Idiotie wurden unglücklicherweise nur von Männern beschrieben, die über die Gegenstände ihrer Obduktionen nie etwas wußten oder dachten, so daß wir Beschreibungen, die meisterhaft oder auch fehlerhaft sind, über organische Anomalien ohne ein Wort über die entsprechenden psycho-physiologischen Symptome haben. So etwas könnte bei keinem anderen Gegenstand der Pathologie als bei der Idiotie vorkommen, ohne wohlverdienstem Tadel zu begegnen. Wenn wir persönlich den gegenteiligen Vorwurf verdienen, daß wir die Physiologie der Idiotie mehr als die Pathologie studiert haben, so sind die außerordentlichen Schwierigkeiten, denen wir begegneten, sowie die Neuheit des Unternehmens unsere Entschuldigung.

Obwohl die Idiotie den Kindern keine besondere Körperform aufprägt, so erscheint doch die Mehrzahl der Idioten, sei es infolge unangemessener Ernährung oder wegen Mangels normaler Willensaktivität beim Heranziehen der Extremitäten an den Körper, um die verschiedenen Stellungen zu bilden, nie so mißgestaltet wie

unproportioniert. Die Ausnahmen herrlichen Baues mit strotzender äußerer Hülle betreffen gewöhnlich Fälle, in denen Neigung zu Geistesstörung oder eine Komplikation, wie Paralyse der Sprachorgane, gefunden werden kann.

Wenn das zentrale Nervensystem bei der Idiotie angegriffen ist, sind die folgenden Störungen zu bemerken: die Hirnsubstanz ist im allgemeinen weicher, im besonderen härter und wie geschrumpft. Die Farbe ist blasser mit geringen Unterschieden zwischen weißer und grauer Masse. Die Windungen sind nicht so zahlreich, noch an der Oberfläche so gut ausgeprägt, noch so tiefgehend. Die Hemisphären breiten sich nicht in ihrer normalen Breite über die sensorischen Ganglien und das Kleinhirn aus. Die seitlichen und hinteren Lappen sind in ihrer normalen Ausdehnung besonders kurz, das Kleinhirn, das von den Hemisphären nicht ganz bedeckt wird, ist verhältnismäßig größer.

Wäre der Schädel immer und überall von derselben Stärke und würde das Hirn immer seine ganze Höhlung ausfüllen, so könnte die äußere Kopfbildung als der Form des Gehirnes entsprechend und als relatives Maß seiner Größe angenommen werden. Das Gegenteil davon ist aber wahr. Schädel können sehr dick oder sehr dünn sein, teilweise dick und teilweise dünn, besonders an der Stirnhöhle, bei der die Wände außerdem oft weit auseinanderstehen. Außerdem ist das Hirn weit davon entfernt, sich in der Praxis mit derselben Genauigkeit wie in der Theorie der Schädelform anzupassen. In der Tat gibt es Fälle, wo das Hirn so stark gegen den Schädel preßt, daß entweder die innere Wand von den Windungen ausgegagt ist und einen tiefen Eindruck auf sie hervorbringt, oder andere Fälle, in denen der vom nicht nachgebenden Schädel ausgeübte Druck derart ist, daß er alle Windungen und Einschnitte der hypertrophierten Masse verändert, ferner Fälle, in denen die Ausdehnung des Schädels dem Vorhandensein eines Tumors, eines Wasserkopfes oder einer Hypertrophie zuzuschreiben ist, Anomalien, die am lebenden Wesen ebenso schwer zu unterscheiden sind wie verdickte Schädelwände.

Wenn wir von den Formen der großen Schädel, die hydrozephalem Ursprung zugeschrieben werden, zu jenen übergehen, die mikrozephale Proportionen aufweisen, so sehen wir, daß wir nach diesen nicht auf den Zustand des Gehirnes schließen können. Manchmal schließt ein sehr kleiner Schädel ein ganz gut entwickeltes und gesundes Hirn ein, ein andermal wird der Schädel nicht so sehr klein als unregelmäßig sein und offenbart innere Anomalien wie die folgenden von Lebert gefundenen: „Sehr kleines Gehirn, rechte Hemisphäre größer und „bombé“, linke kleiner und abgeplattet, enge Windungen, am meisten hinten, wo sie die Form von Regenwürmern haben; sie sind verflochten, in ihrem Verlauf aufgeblasen und miteinander verwickelt.“ In anderen Fällen werden die Hemisphären meist ohne Windungen und die Marksubstanz nur mit einer dünnen aschfarbigen Schicht bedeckt gefunden wer-

den. Oder bei Fehlen des corpus callosum¹⁾ wird man finden, daß die Hemisphären nur mittels der vorderen und hinteren Nervenstränge kommunizieren. Oder Zirbeldrüse und Hirnanhang waren sehr atrophiert. Diese Anomalien und manche andere wurden bei der Autopsie mikrozephaler Idioten registriert, aber, wie üblich, ohne ein Wort bezüglich ihres Zusammenhanges mit den psychophysiologischen Gebrechen.

Um das, was wir über die Größe gesagt haben, durch zwei hervorstechende Fälle zu beleuchten, haben wir die Bekanntschaft eines fünfzigjährigen Fräuleins gemacht, das in jüngeren Jahren die Dienste einer Sonntagsschullehrerin verrichten konnte und noch jetzt wie eine Lady in allen Ehren lebt, dessen Kopf siebenundzwanzig Inches²⁾ im Umfang und über zweiundzwanzig²⁾ von einer äußeren Gehöröffnung bis zur anderen über den Scheitel hinüber mißt. Und wir haben viele der von Dr. John C. Dalton so gut beobachteten Aztekenkinder gesehen, deren Köpfe unter vierzehn Inches im Umfang waren, um sicher zu sein, daß sie vor ihrer Behandlung als Schauobjekte wie menschliche Wesen hätten erzogen und ebenso gebessert werden können, wie es bei äußerst mikrozephalen Köpfen durch die Doktoren S. Howe und H. B. Wilbur geschehen ist. Um zu schließen, was wir über die Größe des Idiotenkopfes zu sagen haben: er ist meistens ganz normal, doch erscheint er im Kindesalter zu groß, da er auf einem kränklichen Körper steht, und später zu klein, da zwar der Körper gewachsen ist, der Kopf aber infolge des Mangels spezieller Ernährung und des Fehlens intellektueller Gymnastik nicht. Endlich kann die innere Kapazität des Schädels nicht auf seine äußeren Maße basiert werden, da die beiden Schädelwände, ob sie groß oder klein sind, nicht genau parallel sind und oft weit auseinanderstehen. Deshalb haben Beobachter versucht, dieser Schwierigkeit wenigstens nach dem Tode zu begegnen, indem sie die innere Kapazität mit Instrumenten, Flüssigkeiten, Sand oder Sämereien ausmaßen; aber diese neuen Mittel konnten ebensowenig als Beweise für die Idiotie herangezogen werden wie das Messen ihrer äußeren Größe, weil diese Höhlung bei Lebzeiten nicht notwendig mit Mark- und Rindensubstanz ausgefüllt war, und weil Wilde, die mit der vollen, ihrer Rasse zukommenden Kapazität ausgestattet sind, Köpfe besitzen, deren Größe hinter jener unserer Idioten zurückbleibt.

Wenn wir von der Betrachtung der äußeren Größe und der inneren Kapazität zu der der Gestalt übergehen, so sehen wir gleichmäßig alle Arten von Formen unter den Idiotenköpfen. Die Kopfform kann von ihrem ursprünglichen Typus her in jeder Rasse durch Krankheit oder künstlich beeinflusst sein. Die Idiotie zeigt meistens die folgenden Veränderungen: Vorn oder hinten

¹⁾ Lebert: „Traité d'Anatomie Pathologique.“ Vol. I, S. 84, Abbild. IX, Fig. 1 und 2.

²⁾ Inch = 2½ cm, 27 Inches = 67½ cm, 22 Inches = 55 cm, 14 Inches = 35 cm.

abgeplattete oder ringsherum in einen Konus zusammengepreßte Köpfe, nach aufwärts oder rückwärts strebend; an den Seiten oder am Scheitel abgeplattet; sehr niedrig oder sehr hohl wie mit einer Steinplatte bedeckt, oder durch eine der Kranznaht entlang verlaufende Depression zweilappig; oder mit stark vergrößerten beiden Scheitelprotuberanzen; oder mit einem ballonförmig ausgedehnten Scheitel, dessen Hals durch den eingedrückten Vorderkopf und die niedrigen Seitenknochen, die auf einem winzigen Gesicht ruhen, gebildet wird. Diese Entstellungen sind die hauptsächlichsten, aber manche Idioten weisen keine solchen auf, während sie bei Völkern angetroffen werden, die sie anwenden, nicht um ihre Kinder unfähig zu machen, sondern um ihre Köpfe durch eine Art plastischer Orthophrenie mit einer gewollten Type in Einklang zu bringen. Außerdem bemerken wir zweierlei Arten von Mißverhältnis zwischen den den Schädel bildenden Teilen. Das eine besteht zwischen der einen und der anderen Seite, ist sehr selten auffallend, wird bei Idioten und Irrsinnigen manchmal bemerkt, kann aber in seinen milderer Formen, wie wir sagen müssen, bei manchem andern Schädel angetroffen werden. Die Windungen weisen auch ebenfalls gewöhnlich von einer Seite zur anderen Mißverhältnisse und Verschiedenheiten auf; deshalb ist das Mißverhältnis von einer Seite des Kopfes zur anderen aber noch kein Merkmal der Idiotie.

Das zweite Mißverhältnis betrifft die drei die Schädelhöhlung bildenden Segmente; wir wollen diese in ihrer relativen Ausdehnung und in ihrer Art, sich zu verbinden, um die Höhlung zu bilden, betrachten. Das hintere Segment enthält das Kleinhirn und soviel von den Hemisphären, als sich darüber im Verhältnis zur natürlichen oder erworbenen Entwicklung ausbreitet; das zweite enthält das ursprüngliche Hirn, die tubercula quadrigemina und andere Ganglien; das dritte enthält die größte, vom menschlichen Hirn, je nach Rasse und Erziehung, zurückgelegte Entwicklung in einer solchen Ausdehnung, daß die olfaktorischen Lappen atrophiert werden und sich die Höhlung des Stirnbeins sehr merklich gehoben hat, wie aus allen Momenten unserer Rasse in der kurzen Periode von zweitausend Jahren hervorgeht. Die harmonische Entwicklung dieser drei Teile, je nach der Entwicklungsstufe einer jeden Rasse, zeigt die Harmonie der hervorragenden Funktionen, und wenn sie in großen Gehirnmassen vorkommt, verbürgt sie große Geisteskraft.

Was die Arten der Nähtebildung anlangt, durch welche die Knochen verbunden sind, so können sie, wenn Gehirnatrophie besteht, zu hastig gebildet, glatt und nicht fühlbar sein, oder es wird infolge einer ernsten Entzündung ihre zackige Struktur mit dem Finger rau und erhaben durch die dünne Umhüllung gespürt. Wenn aber Umstände die Nähtebildung verhindert oder verlangsamt haben, so entdeckt man bei Palpitation offene oder unvollkommen geschlossene Fontanellen, das Vorhandensein von wurmartigen Knochen in abnormer Anzahl oder den losen Zustand der Kranz-, Pfeil- und Lambdanaht.

Auf der relativen Entwicklung der Segmente und auf der Art der Nähte bei Bildung des Schädels beruht die Harmonie oder Disharmonie, die auf das menschliche Haupt mehr Einfluß ausübt, als Größe und Gestalt. Wenn man von Ausnahmen absieht, so ist jede Abweichung vom kaukasischen Typus unter unseren Kindern a priori als Beweis einer Anomalie in ihren Fähigkeiten anzusehen und eine Unvollkommenheit in der Art der Verbindung der Schädelsegmente kann nicht ermangeln, die Ätiologie und Pathologie unseres Gegenstandes aufzuklären.

Nun hindert uns nichts, in das Studium der physiologischen Symptome einzutreten, nachdem wir einen raschen Blick auf die idiotisch geborenen oder zur Idiotie prädisponierten Kinder geworfen haben.

Das einzige, was uns verlocken könnte, eine Diagnose zu stellen, wenn das Kind eben geboren ist, ist die oft monströse Gestalt des Kopfes. Aber es ist so schwer abzuschätzen, welcher Anteil daran dem Nahrungsmangel oder vorübergehenden Kompressionen durch Manipulationen oder Instrumente zukommt, und der Kopf ist mit einer solchen Reaktions- und Selbstmodulationskraft gegen diese vorübergehenden Entstellungen ausgestattet, daß wir besser tun, ihn seine eigene definitive Gestalt bekommen zu lassen, bevor wir den Ausdruck eines Urteils über seinen unvollendeten Zustand wagen. Aber nach dem ersten Schrei spinnt sich das Kind in einen Puppenzustand ein. Es ist rosig und ziemlich aufgedunsen oder in seiner losen Haut graulich und runzlig, je nach seinem Allgemeinbefinden. Für einige Zeit kann man über dasselbe nichts anderes vorherwissen, als was man an ihm sieht. Auch wenn einige Monate später die Mutter ihr Kind in ihren Umarmungen ohne Reaktion spürt und, von einer geheimen Ahnung erfaßt, um Rat fragt, sieht es der Arzt selten anders als beim Stillen und schlafend. Selten hat er Gelegenheit zu bemerken, daß der Kopf nach hinten hängt oder automatisch über das Kissen rollt, die glanzlosen und in den Höhlen pendelnden Augen aufwärts oder seitwärts fixiert sind, die einmal in den Mund gesogene Milch schwer geschluckt wird, die Stimme oder ihre animalischen Laute fehlen, das Rückgrat unfähig ist, den Körper zu tragen, die Beine schlaff sind, die geschlossenen Händchen einwärts an die Seite greifen, anstatt aus der Wiege hervorzukommen und mit einem entschlossenen Griff ihren Anteil an dieser Welt zu erfassen.

Während dieser Ungewißheit fassen reichliche Speichelabsonderung, unfreiwillige Entleerungen, unvollkommene Sensibilität oder unruhige Bewegungen anstatt der vergeblich erwarteten gegenteiligen Fähigkeiten täglich festeren Fuß. Oder es setzt nach einem Fall oder Stoß oder, wenn das Kind der Kälte oder den Sonnenstrahlen in häufiger Aufeinanderfolge ausgesetzt war, nach Schrecken oder während des Zahnens Koma ein oder es zeigen sich Konvulsionen. Dadurch wird manche Funktion des Reflexes oder manche willkürliche Willensäußerung motorischer oder sensativer Natur beeinträchtigt. Die Affektion der zerebrospinalen Achse kann

Auftreten in
der Kindheit.

vorübergehend oder andauernd sein, mehr Konvulsionen, tieferes Koma und andere Beeinflussungen hervorrufen und den kleinen Dulder weit hinter seine Altersgenossen zurückwerfen oder ihn als vollkommenen Idioten zurücklassen. Innerhalb dieser beiden Extreme unterscheidet sich die Mehrzahl der jungen Idioten nicht sehr merklich von gewöhnlichen Kindern, denn die Fähigkeiten beider werden durch dasselbe Wort ausgedrückt: sie können nicht. Aber morgen wird das gesunde Kind seine Hände gebrauchen, der Idiot wird sie halb gebogen herabhängen lassen; jenes wird seinen Kopf nach seinem Willen bewegen, dieses ihn in die Höhe werfen; der Blick des ersteren dringt täglich tiefer in das Reich des Tastsinnes, der des letzteren hat noch keine gerade Richtung und wandert vom innern zum äußern Augenwinkel; das eine wird aufrecht auf seinem Rückgrat sitzen; das andere wird dort liegen bleiben, wo man es läßt, das erstere wird mit ansteckender Kraft ins Gesicht lachen, das zweite wird durch keinerlei Herausforderung zu einem Ausdruck des Intellekts oder der Geselligkeit bewogen. Und jeder Tag prägt die verschiedenen Charaktere der beiden tiefer aus, nicht, indem er den Idioten schlechter macht, außer wenn schlimme Gewohnheiten durch Vernachlässigung entstehen, sondern durch den stündlichen Fortschritt des anderen. So von ihrem Ursprung an betrachtet ist die Idiotie eine Fortsetzung der Vereinsamung und Hilflosigkeit des Säuglingsalters innerhalb größerer Formen und unentwickelten Verhältnissen. Wenn man den Idioten, wie es selbstverständlich ist, mit den gleichaltrigen Kindern vergleicht, so scheint er täglich schlechter zu wachsen: seine langsame Entwicklung macht den Eindruck des Rückschrittes. Durch seine Unfähigkeit zu handeln, sich auszudrücken und zu fühlen, macht er einen kranken Eindruck, besonders neben einem gesunden Kinde, das in die Schwierigkeiten des Lebens wie in einen offenen Spielplatz eintritt.

In diesem Zustand kann es keinen Irrtum geben; wir sehen klar, was er ist, und wir können beschreiben, was wir sehen. Das ist die Zeit, in der das Studium der physiologischen Symptome den Mangel der anatomisch-pathologischen ausgleicht.

Die Funktionen des organischen Lebens stehen im allgemeinen unter der normalen Stufe. Die Respiration ist nicht tief, der Puls ist ohne Widerstand. Der Appetit ist manchmal ganz abnorm in seinen Objekten oder auf wenige Dinge beschränkt, selten gefräßig, obwohl er den Eindruck infolge der unmanierlichen oder direkt tierischen Art dieser Kinder zu essen und zu trinken macht. Das Verschlingen der Nahrung, ohne sie gekaut zu haben, nur nachdem sie im Speichel gewälzt wurde, faßt einige dieser Unvollkommenheiten in sich zusammen, die verschiedentlich dem Fehlen der Intelligenz, dem Mangel des Einflusses des Willens auf die Organe zum Kauen und Schlucken, ihrer Mißbildung und dem Mangel der Abhängigkeit derselben voneinander zugeschrieben werden. Wie zu erwarten ist, ruft unvollkommenes Kauen bei ihm wie bei anderen Kindern unangenehme Wirkungen hervor, jedoch

nicht mehr. Man kann von ihren Absonderungen nicht sagen, daß sie eine mit unseren Sinnen wahrnehmbare Verschiedenheit gegen die anderer zeigen, nur die Ausscheidungen ihrer Talgdrüsen sind von den unseren ebenso verschieden, wie unsere von denen der andersfarbigen Rassen, oder von denen, die wir in den meisten Krankheiten abgeben.

Die Funktionen des animalischen Lebens oder der Relation sind bei der Idiotie im allgemeinen in Mitleidenschaft gezogen, entweder durch Perversion und Verminderung oder durch Unterdrückung. Wir wollen das Studium dieser Anomalien bei den Organen beginnen, deren Kontraktilität die Bewegung und das Greifen zum Gegenstand hat.

Die Unfähigkeit zu gehen und Gegenstände zu ergreifen, gibt in jedem Grade den Maßstab für die Vereinsamung des Idioten. Er ist vereinsamt, weil er nicht zu den entfernten Erscheinungen gehen kann; er ist vereinsamt, weil er sich derer, die in den Bereich seines unvollkommenen Greifvermögens gelangen, nicht bemächtigen kann; er ist in seiner Muskelschwäche doppelt eingemauert. Die motorische Funktion selbst mag bestehen, doch da ihr die Kontrolle des Willens mangelt, erzeugt sie mehr oder minder unsichere, mechanische, spasmodische oder automatische Bewegungen. Unsicher, indem der Mangel an Harmonie die Erfüllung ihres Zieles verhindert, mechanisch, indem deren Wiederkehr im Verlaufe anderer normaler Bewegungen durch nicht anders hervorgerufen oder verhindert und schwerlich durch höheren Einfluß aufgehalten werden kann, spasmodisch, indem sie aus akzessorischen, dem Veitstanz und der Epilepsie verwandten Nervenzuständen hervorgehen, und automatisch, indem sie in dem fortwährenden oder häufigen Wiederkehren einer einzigen unvermeidlichen Geste ohne Zweck und Ziel bestehen. Die einfache Unsicherheit der Bewegungen schließt eine Zerrüttung der Nervenkraft ein, die das Kind mehr oder weniger für nützliche Betätigung ungeeignet macht, es derselben aber nicht ganz beraubt. Der Mechanismus wirft unerwartet einen instinktartigen Ruck oder eine solche Bewegung zwischen ganz regelmäßig ausgeführte Bewegungen. Der Spasmodismus begleitet alle Bewegungen, wie bei Veitstanz, oder tritt zeitweise an Stelle aller normalen Bewegungen wie bei epileptischen Anfällen. Der Automatismus tritt als Stellvertreter aller oder fast aller anderen Arten der Kontraktilität auf; er beeinträchtigt mehr und mehr des Kindes Muskelkraft für nützliche Betätigung und versieht es mit einem traurigen Ersatz, indem er eine unwillkürliche Betätigung an die Stelle der willkürlichen setzt. Von den vier abnormen Arten der unfruchtbaren und unwillkürlichen Verzehung der dem Muskelsystem eigenen kontraktilen Kraft ist der Automatismus die hartnäckigste, wenn nicht vor Ablauf von Jahren eine physiologische Einwirkung mittels eines eigenen Trainings zu seiner Heilung angewandt wird.

Die Idiotie beeinflusst den Körper in seinem allgemeinen Eindruck, indem sie ihn vorwärts beugt, den Kopf nach hinten

Motorische
Symptome.

wirft, ihn in rotierender Art, die unmöglich scheint, bewegt, den Körper selbst hin und her oder in einem seitlichen Rollen schwingt.

Eine andere Anomalie der Kontraktilität ist die Verschiedenheit zwischen den beiden Seiten. Was immer für sinnreiche Vorkehrungen auch getroffen wurden, um die Aktionseinheit der beiden Seiten zu sichern, die den Eindruck von zwei Menschen machen, die rechts und links unter derselben Haut und demselben Namen sowie mit allen Verästelungen der Blut- und Lymphgefäße, mit allen Kreuzungen in der medulla spinalis, medulla oblongata und den besonderen Sinnesnerven, der Verbindung beider Groß- und Kleinhirne durch den pons varolii, das corpus callosum und die Nervenstränge leben, so scheint trotz alledem eine Seite des Körpers, der Gliedmaßen, der Nerven und, wie manche Beobachter glauben, auch des Gehirns die Führung zu übernehmen. Wer benützt gleichmäßig beide Hände? Wer ist sicher, daß er nicht mehr durch den Impuls einer einzigen Hirnhemisphäre denkt und sich ausdrückt? Diese offenbaren Abweichungen vom allgemeinen menschlichen Typus betreffen mehr Idioten, die oft ohne Hemiplegie auf einer Seite unfähiger, gefühlloser oder schwächer sind, die mit dem linken Fuß besser gehen und weiter ausschreiten, die öfter Linkshänder sind als gewöhnliche Kinder, und die, wenn man sie nicht zurechtweist, von links nach rechts schreiben, wie die Bibel geschrieben wurde.

Im Gegensatze dazu versuchen Idioten, und zwar nicht die tiefststehenden, die Wiederholung von Eindrücken, die vorher auf einer Seite empfangen wurden, wenn ihnen dies unangenehm ist, auf der anderen Seite. Aber man findet, daß gewöhnliche Kinder dasselbe tun und es sehr wahrscheinlich fortsetzen, bis sie die Erfahrung das summarischere Verfahren lehrt, dem Versuche mit einem einseitigen System nicht zu vertrauen.

Das Schwanken des Körpers beim Gehen oder in sitzender Lage ist für die Kontraktilitätsstörungen charakteristisch; außerdem ist es unzweifelhaft mit Defekten des Zentralnervensystems verbunden. Wir sahen ähnliche Unsicherheit in der Haltung bei Leuten, die einen schweren Schock erlitten hatten, an Meningitis litten, ein großes Aneurysma herumtrugen oder mehrfache einseitige Rippenfellentzündungen durchgemacht hatten; und wir bemerkten dieselbe Schwankung bei einem jungen Soldaten, der zwei Kugeln in der linken Brustseite stecken hatte. Dabei kann eine Reihe spezieller Organe einzeln oder zusammen ähnlich, wie wir es bei den Organen der Bewegung in ihrer Totalität gesehen haben, durch den Mangel des Zusammenwirkens, was der Paralyse gleicht, oder auch durch eine der obenerwähnten Anomalien der Bewegung betroffen sein. Bei der Unfähigkeit, die Befehle des Willens auf die besonderen Organe zu übertragen, sind deren Funktionen aufgehoben oder nur in gewissen Beziehungen gestört, was eine allgemeine Beschreibung erfordert, ebenso wie bei den Störungen des Mechanismus, Automatismus etc. Außerdem können verschiedene spezielle Funktionen so verschiedenartig gestört sein, daß

wir, anstatt einen Band voll dieser Anomalien zu schreiben, uns wegen deren Beschreibung, wenn sie wichtig sind, auf einige Beobachtungen beziehen, die man am Ende dieses Buches finden wird. Ein anderer Grund, sie nicht besonders zu beschreiben, ist der, daß sie gewöhnlich mit denen der speziellen Perzeption vermischt sind, und daß einige derselben daher zusammen mit einigen nervösen Störungen unter dem allgemeinen Titel der Anomalien der Sinne werden behandelt werden.

Wie wir eben erwähnten, sind manche Anomalien der Bewegung bei den Idioten mehr oder weniger mit Stumpfheit, Exaltation oder anderen Persionen des Gefühles verbunden und wir müssen einige dieser Komplikationen anführen, bevor wir die isolierten Abweichungen der Sinne selbst studieren. Stumpfheit des Gefühles veranlaßt manche Idioten, mit ihren Fingern gegen die härtesten Körper mit sichtlichem Vergnügen und unwiderstehlichem Drange zu schlagen, und andere mit ihren dünnknochigen Stirnen an Personen und Dinge zu stoßen und sie zurückprallen und widerhallen zu lassen, als wenn Leiden ein Vergnügen oder diese beiden Gefühle aufgehoben wären. Im Gegensatze dazu setzen manche Kinder, deren Gefühl in der Hand gleich Null oder bei denen der Tastsinn der Hände nicht ausgebildet ist, an seine Stelle Gefühl und Tastsinn des Kopfes, indem sie nun mit letzterem die Dinge, die sie wünschen oder verabscheuen, berühren und damit die Personen, die sie lieben, lieblosen. Wie können so verschiedene Abweichungen eines Sinnes bei Idioten vorkommen? Aber wie kommt es, daß, sobald ihre Hand gelehrt wird zu berühren, ihre Stirn das Vermögen zu berühren und zu fühlen verliert?

Sensorische
Symptome.

Nachstehend Beispiele anderer Art von Hyperästhesie: Einige unserer Kinder sind nicht nur unfähig, etwas zu berühren, sondern zeigen die Empfindlichkeit eines Kolibris und scheinen unter jeder ihren Händen auferlegten Art von Berührung sehr zu leiden. Die Füße anderer besitzen eine ähnliche Übertreibung der Sensibilität, daß ihnen die dünnsten Schuhe Schmerz bereiten, daß sie bei Berührung mit dem weichsten Teppich oder Fußboden zurückweichen oder vorwärtsstürmen, als ob sie nicht anders könnten, und als gingen sie über glühende Kohlen. Die Hände des einen Kindes werden ohne sichtlichen Zweck mit taschenspielerischer Geschwindigkeit einzeln oder verschlungen bewegt, um Lichtstrahlen, die schief in ihre ausdruckslosen Augen fallen, aufzufangen. Andere Hände, die von Störungen des Berührungsvermögens ergriffen sind, werden ohne sichtliche Ursache gestreichelt, gesogen oder gebissen, bis das Blut rinnt oder bis sich tüchtige Schwielen bilden; andere sind beständig in Speichel gebadet und ihre Haut ähnelt fast der der Wäscherinnen; diese Hände fühlen sich, wenn sie außerhalb des Mundes sind, wie der Körper eines Fisches außerhalb des Wassers an. Wir könnten diese einfachen oder doppelten, den Tastsinn allein oder den Tastsinn und die Kontraktilität zusammen betreffenden Beispiele von Anomalien der Empfindung,

bei denen die Hand ihrer Fähigkeit als Instrument des Tastsinnes und des Greifens beraubt ist, vervielfältigen.

Wenn wir diese lokalisierten Störungen des Tastsinnes beiseite lassen, so ist die eigentliche allgemeine Sensibilität bei den Idioten, die bei Kälte leicht erstarren und von Hitze wenig beeinflusst, aber von den atmosphärischen Einflüssen eines Gewitters stark mitgenommen werden, stumpf.

Bei ihnen sind Geschmack und Geruch öfter indifferent als abnorm. Selten sehen wir sie Geschmack an nicht eßbaren Dingen finden oder ausschließliche Begierde nach einer Art Speise haben. Einige von ihnen kauen, ohne zu schlucken, Perlen, saugen Stücke von zerbrochenem Porzellan etc., anscheinend mit Wohlgefallen. Der Geruch kann sich derselben Gegenstände bemächtigen oder sich am Aroma zweier aneinander geriebenen Kieselsteine ergötzen, aber dieser Sinn kann auch als Mittel der Unterscheidung und der Erkenntnis an Stelle eines anderen treten oder auch in jeder Hinsicht wie abgestorben sein. Der Unterschied zwischen den Funktionsgebrechen dieser beiden Sinne ist, daß der Geschmack öfter depraviert und der Geruch häufiger übertrieben ist.

Das Gehör ist mitunter so teilnahmslos und begrenzt und die geistigen Wünsche so uninteressiert an den dem Ohr übermittelten Geräuschen, daß der Idiot, obwohl im Besitze vollkommener Gehörsorgane, in Wirklichkeit taub und selbstverständlich stumm ist. Daher empfiehlt es sich, sich daran zu erinnern, daß es außer der angeborenen Taubheit oder der durch Kinderkrankheiten verursachten Taubheit auch eine Taubheit durch Idiotie gibt, die einzige, die wir speziell in Betracht ziehen müssen. In diesem merkwürdigen Zustande kann das Kind den Ton von Gegenständen, die es kennt und sich wünscht, aber keinen anderen hören oder vernehmen. Es hört z. B. Musik und keine artikulierten Laute, oder es kann Töne merken oder wiederholen und nicht fähig sein, ein einziges Wort zu hören oder zu wiederholen. Es kann sogar in schweren Fällen absolut indifferent sein und daher tatsächlich unempfindlich gegen Töne erscheinen; dann ist die Diagnose aufzuschieben, bis der Zustand des Organes und der Funktion durch experimentelle Schulung des Sinnes gründlich festgestellt ist. Insofern ist es wirklich taub und stumm, aber nicht organisch. Dieser schwierige Punkt in der Diagnose hat manche Irrtümer hervorgerufen.

Das Gesicht kann ebenso stark und deutlich beeinträchtigt sein wie das Gehör. Sei es auf einen Augenwinkel fixiert, sei es herumwandernd und unfixierbar, sei es glänzend, lächelnd wie ein sich hinter einem bewegungslosen Firnis bewegendes Bild, sei es stumpf und ablehnend gegen Bilder; sein Ausdruck ist nicht zweifelhaft; es drückt Idiotie aus. Unsere Eindrücke wären hier sehr unrichtig, wenn sie den Gedanken vermitteln würden, daß diese Sehfehler das Kind am Sehen hindern. Da die Bilder bei ihrem Eintritt in die Augenkammer wiedergegeben werden, wie die Szenerie des Flußufers in dem vorüberströmenden Flusse, so bekommt das Kind, wenn es zufällig Aufmerksamkeit erweist, einen

Begriff von einigen derselben, aber die dadurch hervorgerufene vorübergehende Perzeption kann ihm schwerlich für erzieherische Zwecke dienen. Der hauptsächlichste Charakter des Leidens ist der Widerstand des Kindes beim Schauen und die Unfähigkeit seines Willens, die Sehorgane zu kontrollieren; es sieht zufällig, aber es schaut nicht. Wenn diese Sehdefekte schwer sind, sind sie immer mit automatischen Bewegungen verbunden und beide setzen dem Fortschritt ernstliche Hindernisse entgegen; die einen durch das Beharrungsvermögen, mit dem das Kind seinen negativen Willen verwendet, um die Schulung seiner Augen zu hindern, die anderen, indem sie es aller Erkenntnis, die weiter als im Bereich des Tastsinnes erworben werden kann, berauben. Diese Komplikation gibt dem Kinde wirklich ein sehr schlechtes Aussehen und erschwert die Aufgabe seines Lehrers.

Einige Idioten sind der Sprache beraubt, das heißt, sie sprechen kein Wort aus. Einige, die mehr oder weniger zu Sätzen verbundene Wörter sprechen, besitzen dennoch keine Sprache, da das Wort Sprache den Sinn des Austausches von Gedanken in sich schließt. In dieser Hinsicht kommt die Sprache den Idioten nicht zu, solange sie nicht unterrichtet sind, und auch nicht denen, die dies sind; diese letzteren besitzen eine mehr oder weniger begrenzte Rede, aber keine Sprache; um es genau auszudrücken, die Rede stellt die Funktion, die Sprache die Fähigkeit vor.

Sprach- und
Intelligenz-
fehler.

Wenn wir daran gehen, die Anomalien der Rede zu untersuchen, so sind von vornherein die verschiedenen organischen Störungen auszuschließen, die sie als Funktion beeinflussen können, und die bei der Idiotie nur ein externes Hindernis und eine äußere Erschwerung sind. Deshalb folgt aus dem Umstande, daß das Kind idiotisch ist, nicht notwendig, daß seine Organe zur Perzeption der Rede und zum Ausdruck der Sprache durch eine unabhängige Affektion beeinträchtigt sein müssen. Ein Kind, idiotisch oder intelligent, kann direkt durch Mißbildung oder Paralyse oder indirekt durch einige Ursachen die Taubheit hervorrufen, des Gehörs oder der zum Formen der Rede notwendigen Bewegungen beraubt sein. Dies sind die Ursachen der organischen Stummheit, die durchaus nicht der Idiotie zuzuschreiben ist, aber zu oft dieselbe verschlimmert.

Um in wenigen Worten die Ursachen der von der Idiotie stammenden funktionellen Stummheit darzulegen, führen wir an: erstens die Unfähigkeit des Willens, die Organe zu bewegen; zweitens das lange Schweigen, wodurch die Idioten ihre Stummheit verstärkt haben, so wie Gefangene, die ihre in langandauernder Einschließung erworben haben; drittens das Fehlen beharrlicher und verständiger Bemühungen ihrer Freunde, sie sprechen zu machen; viertens der Mangel des Wunsches, diese Funktion zu üben und das Sprechvermögen als eine Fähigkeit aufzufassen.

In diesem Verfall von Fähigkeiten ist dem Idioten ein menschlicher, unwiderstehlicher Trieb oder Impuls geblieben. Wie niedrigstehend wir ihn auch finden, niedriger in bezug auf Aktivität und In-

telligenz als das Vieh, er hat wie der Große, der Niedrige, der Privilegierte, die große Menge, sein Steckenpferd oder sein Amulett, das kein Tier besitzt, das äußere Wesen, zu dem seine menschliche zentrifugale Kraft gravitiert, einen Porzellanscherben, einen Faden, einen Lappen oder einen ungreifbaren Sonnenstrahl; er verwendet sein Leben dazu es zu bewundern, zu küssen, zu haschen, zu polieren oder zu saugen, je nachdem, was es ist. Wenn wir ihm dieses Amulett wegnehmen, wie es Moses seinem Volke wegnahm, so müssen wir etwas haben, um es zu ersetzen. Diese Verehrung oder Beschäftigung beweist, daß der Idiot, wenn er von selbst keine andere Verbindung mit der Welt bilden kann, zu einer solchen bereit ist, wenn wir nur wissen, wie wir ihm dabei helfen sollen.

Moralischer
Sinn.

Daß der Idiot mit einer moralischen Natur begabt ist, wird niemand, der die Freude hatte, ihn zu behandeln, leugnen. Epileptische, paralytische, choreische oder imbezille Kinder werden oft ihre Mutter oder wohlwollende Wärter schlagen oder beißen. Wenn man einen Idioten findet, der dasselbe tut (und wir haben nie einen gefunden), so muß er dies durch eine gegen ihn angewendete grausame Behandlung gelernt haben. Sobald sein Geist der Reflexion zugänglich gemacht worden ist, sind die zarten Familiengefühle noch so tief in ihm, daß sie oft der erfolgreichen Übertragung auf das weitere und reichhaltigere Feld unserer öffentlichen Institutionen im Wege stehen.

Es ist wahr, daß ihr Äußeres unangenehm, lächerlich oder abstoßend, daß ihr Tun oft schlimmer als nichts ist, aber diese Äußerungen beweisen ebensosehr die Nachlässigkeit und den Mangel an Intelligenz der Eltern oder Wärter, wie sie den ursprünglichen Charakter der Erkrankung zeigen. Sagt uns denn nicht der Idiot, indem er seine krankhaften Gesten macht, stumm: „Sieh, was ich tue; wenn du mich es besser und mehr lehren kannst, so wollte ich es tun!“ Es ist wahr, daß die geringste Tätigkeit für ihn zu viel ist und ihn zurückschrecken läßt, bevor er erzogen wird; aber wenn es uns gelingt, ihn glauben zu machen, daß er ein reelles Ziel erreicht hat, dann erscheint der Eifer und breitet einen Schimmer der Befriedigung über sein Antlitz. Er ist für Lob, Tadel, Befehle und Drohungen, sogar für imaginäre Strafen empfänglich, er fühlt die Leiden, die er begreift, mit, er liebt, wer ihn liebt, er bemüht sich Freude zu machen, wer ihm Freude macht; sein Sinn für Pflicht und Eigentum ist begrenzt, jedoch in seiner Art vollkommen; sein Egoismus ist mäßig; seine Neigung zu erwerben und festzuhalten ausreichend; sein Mut ist, wenn auch nicht der eines Samson, nicht aggressiv und kann leicht ausgebildet werden. Als kollektiver Körper sind idiotische Kinder in Ordnung und Anstand, in aufrichtiger Zärtlichkeit, sogar in Liebe jeder Vereinigung von Kindern im Lande ebenbürtig. Ihre moralischen Fähigkeiten werden von Isolation, Gesellschaft, Massenansammlung, Stille, Lärm, Musik und menschlicher Beredsamkeit wie die aller Menschenmassen beeinflußt. Wenn man uns fragt, wie wir uns anmaßen können, alle diese guten und vielversprechenden Anlagen

in dem unglücklichen Subjekt zu sehen, das wir als mehr oder weniger bewegungs- und sprachlos sowie als widerspenstig beschrieben haben, so können wir behaupten, daß der Idiot, sogar wenn er auf seiner niedrigsten Stufe vernachlässigt worden ist, kein Wesen zeigt, das dem hier beschriebenen widerspricht, sondern ein solches, das er regelmäßig und gleichförmig unter dem Einflusse einer besonderen Schulung und, wie wir bestimmt glauben, infolge seiner eigenen moralischen Natur annimmt; er ist ein Mensch wie wir, aber in eine unvollkommene Hülle eingeschlossen.

Deshalb dürfen wir den harmlosen, verlegen, tölpelhaft oder wenigstens gegen unsere Annäherung zurückhaltend dasitzenden Idioten nicht mit Imbezillen, Geisteskranken, Epileptikern etc. verwechseln. Er wird uns antworten, wenn er kann, selten sich irrend, niemals irreführend, aber oft ohne zu verstehen. Sein Geist ist außerordentlich beschränkt, doch nicht gestört und nicht mit spezieller Tendenz zu endlicher Geistesstörung. Er ist oft geschlagen worden, greift aber niemand an; er liebt ruhige Plätze und Einrichtungen. Wiederholung monotoner Laute oder Stille und vor allem offene und bekannte Gesichter, er scheint nicht Dinge und Menschen zu beneiden, sondern zu abstrahieren, indem er weit in die Welt starrt, auf etwas, was weder er noch wir bemerken können.

Vergleich der
Idioten mit
ihren Ver-
wandten.

Wie könnte ein Kind, das Gegenstand einer anderen Krankheit oder eines anderen Leidens ist, mit ihm verwechselt werden? Nichtsdestoweniger findet diese Verwechslung statt. Praktisch und im Gesetze ist der Idiot unglücklichen Wesen gleichgestellt worden, deren Ansprüche an die Gesellschaft von den seinen verschieden sind und er hat durch diesen Irrtum sehr gelitten.

Das dem Idioten am nächsten verwandte Kind wird zurückgeblieben, französisch *arriéré*, genannt; sein Charakter kann besser bei Vergleichung mit dem Idioten dargestellt werden, der gleichfalls in leichten Fällen einen Stillstand der Entwicklung zeigt, während das schwachsinnige Kind nur zurückgeblieben ist. Der Idiot besitzt unregelmäßige Bewegungen, kann seine Hände nicht gebrauchen, schwankt beim Gehen mit seinem Körper und zeigt einige sensorische Gebrechen und Unvermögen; andererseits ist das zurückgebliebene Kind frei von gestörter Aktivität, gebraucht seine Hände natürlich, aber mit sehr geringer Wirksamkeit, geht fehlerlos, aber ohne Festigkeit oder Elastizität und zeigt keine sensorischen Anomalien, gebraucht aber seine Sinne nicht viel, um seine träge Auffassung zu beschleunigen; wenn der Idiot keinen Fortschritt zu machen scheint, und wenn das gewöhnliche Kind im Verhältnis zu zehn vorwärts kommt, so schreitet das zurückgebliebene Kind nur im Verhältnis zu eins, zwei, drei oder fünf vor. Dieses Kind kann mit dem anerkannten Idioten zusammen erzogen werden und wird es gegenwärtig auch; es liegt in der gleichen Behandlung kein Nachteil, sondern ein Vorteil.

Das gleiche kann von dem folgenden Falle nicht gesagt werden, der jetzt ebenso selten unter die Idioten gemengt wird,

wie es vor 30 Jahren in den „Hospizen“ und Armenhäusern häufig geschah. Er macht einen würdevollen, traurigen, niedergeschlagenen, schweigsamen, unbeweglichen, idiotischen Eindruck, aber er ist schlimmer als ein Idiot, er ist ein Wahnsinniger. Es scheint kein besonderer Unterschied zwischen ihnen zu sein, aber Idiotie ist von sensorischen Störungen begleitet, beginnt frühzeitig mit ihren schlimmsten Symptomen und endet gewöhnlich ziemlich bald, während Dementia im späteren Leben anfängt und von einem falschen Lähmungsgefühl, besonders in den Schließmuskeln begleitet ist; sie alteriert zeitig die alae nasi und den äußeren Gehörapparat und kann eventuell bis zu hohem Alter andauern, um mit ihren schlimmsten Symptomen zu endigen.

Ein junger Bursch, der aussieht und dasteht wie ein Idiot mit tiefliegenden, trüben Augen, eingefallenen Wangen, dünnen, herabhängenden Händen, von den langen, hageren Beinen abgefallenen Fleisch und schwächtigem Körper, ein Opfer von Fieber, Entkräftung, Appetitlosigkeit, durch alles ermüdet, der vergiftet, statt zu lernen, Gesellschaft und Licht meidet, schlaflos, aber nie ganz wach, mit erschwelter Sprache, geistesabwesend, der Hoffnung, Freude, Fröhlichkeit, Freundschaft, Liebe, Zukunft, alles für die Selbstverehrung und einige durch die Selbstverstümmelungsmanie hervorgerufene Erscheinungen aufgegeben hat; seine Tendenz geht durch Imbezillität oder Dementia zu einem frühen Tod.

Obwohl Geistesstörung unter Kindern nicht verbreitet ist, so wird sie doch bei ihnen leicht mit Idiotie verwechselt, trotzdem jeder Tag eine neue Verschiedenheit zwischen den beiden zeigt. Geisteskrankheit beeinflußt weder die allgemeinen noch die speziellen Bewegungen, wie es die Idiotie tut, nicht die allgemeine, sondern vielmehr die sensorische Sensibilität und ruft falsche Sensationen sowie Halluzinationen hervor, was die Idiotie nicht tut. Intellektuell kann der junge Geisteskranke schnell oder mit unglaublicher Leichtigkeit lernen, aber er hat selten die Fähigkeit begrifflichen Behaltens, die wahres Wissen ansammelt; der Idiot hat einen negativen oder keinen Willen, der Geisteskranke hat eine dunkle, vom Schicksal vorgezeichnete Bestimmung. Wir haben zwei Arten dieser Kinder beobachtet, die an einer mehr oder weniger festgestellten Tendenz zur Geisteskrankheit leiden. Das eine hat einen festen Schritt, gesunde Farben und allgemeine Üppigkeit der Gewebe, seine Ohren werden gelegentlich rot und seine Augen flackern, anstatt ruhig zu blicken. Unfähig aufzupassen, obwohl es sich, zutunlich und zugänglich, sehr bemüht, scheint es in seiner Sprache etwas wie Perioden von Stummheit und Gesprächigkeit zu geben; daher kann es zeitweilig nicht ein Wort wiederholen und wird zu anderer Zeit spontan einige Sätze aussprechen. Es beherrscht ohne Schwierigkeit seine Bewegungen, wie jene, die zum Zeichnen, Turnen etc. nötig sind. Es ist reinlich, hat keine Schwierigkeiten, sich selbst anzukleiden; seine Hände sind tadellos, keine Funktion scheint gestört zu sein; aber

je älter es wird, desto befremdlicher blickt es, bis es schließlich Zeichen von Zusammenhanglosigkeit gibt. Das andere ist ein physisch zu zartes Kind, eher blaß und eckig, seine Charakterzüge sind mehr ausgeprägt als die des ersten. Seine Züge sind schärfer, sein Blick mehr von den Brauen beschattet, sein Gedächtnis stärker, seine intellektuelle Erziehung leichter, seine moralischen Neigungen schlimmer. Es ist mißtrauisch, grausam, unnachgiebig, weicht nur der Gewalt und verliert unter dem vorübergehenden Drucke einer Autorität nichts von seinem natürlichen Hang zu Grausamkeit. Es hat vom Idioten auch nicht die Sanftmut, den inhaltslosen Blick, den Mangel an Verständnis, die Furchtsamkeit, den Gehorsam und die Liebe. Jeden Tag zeigt sein moralischer Charakter mehr und mehr von diesen Zügen, welche ihn gefährlich und nur zur Abschließung geeignet machen. Solche Kinder werden, wenn sie ganz jung sind, bereitwillig in Anstalten für Idioten aufgenommen, denn zu dieser Zeit unterscheiden sie sich nicht offensichtlich von den letzteren, weil der idiotische Säugling einen ebensolchen Eindruck macht wie das gesund geborene Kind, solange die beiden nicht Vergleiche ihrer Aktivität möglich machen; ebenso ist es unmöglich sie zu unterscheiden, solange es hier keine Entfaltung von Urteilkraft und menschlichen Leidenschaften gibt. Von den beiden Arten von Kindern mit Neigung zu Geistesgestörtheit verlangt die erstere mehr Erziehung und ist ihr schwerer zugänglich, die zweite erfordert mehr moralische Schulung und verhält sich gegen die Regeln derselben ablehnender. Wir haben nur diese zwei Arten von Kindern studiert, die zu Geistesstörung neigen, glauben aber, daß es deren noch andere gibt.

Zunächst und zuletzt führen wir den Imbezillen an, der, was immer auch der Ursprung seines Leidens sein mag, allgemein mit dem Idioten verwechselt wird. Er ist selten von Muskel- oder sensorischen Störungen befallen, ausgenommen akzessorische Ursachen, wie Veitstanz, Hemiplegie oder Verschlimmerung durch Onanie; seine Affektion bezieht sich mehr auf den Zustand der Nervenzentren und ist mehr intellektueller Art mit Benachteiligung von Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Verstand etc. Er ist zu diesem Zustande mentaler Degeneration durch Umstände gelangt, die der Mangel an Ernährung hervorruft, der im zarten Alter Idiotie und in den folgenden Jahren Imbezillität verursacht. Da der Imbezille vor dem Stillstand seiner Entwicklung Erfahrung mit Dingen und Personen erlangt und daher instinktive und soziale Gefühle erworben hat, macht dieselbe Ursache, die den Idioten am Beginne des Lebens unfähig, unwissend und einfältig gemacht hat, später den Imbezillen selbstvertrauend, töricht und geneigt, immoralische Impressionen zu empfangen, die seinem intensiven Egoismus Befriedigung gewähren. Wir sehen ihn mit ungeschicktem Aussehen vorwärtskommen, seine Habseligkeiten zur Schau stellen und zum Kaufe anbieten; er kann mehr oder weniger gut lesen, spricht verworren und rezitiert Verse mit unterstrichener Emphase und

spritzendem Speichel. Er könnte mancherlei Tätigkeit ausführen, die durch die Wiederholung einfacher Bewegungen getan wäre, wenn sein Geist auf irgend eine Beschäftigung fixiert werden könnte. Er findet sein Vergnügen in der Gesellschaft von Gassenjungen, die ihn hänseln, betrügen und mißbrauchen. Diese Neigungen und Gewohnheiten bringen ihn zu Prahlerei, Lüge, Grausamkeit, Listigkeit, Argwohn und sogar zu Konspiration, Räuberei und Brandstiftung mit einer starken Beimischung von Groll gegen diejenigen, die ihm einen besseren Lebenswandel anraten. Später setzen sich diese moralischen Defekte in Gestalt falscher Erinnerungen und Trugbilder unmöglicher Tatsachen in seinem Hirn fest; er verwechselt seinen besten Freund mit seinem Feinde, fühlt sich nicht sicher, sieht in der Nacht Augen, die ihn verfolgen, oder ein verdächtiges Licht, das sein Zimmer durchquert; er hört hinter sich Drohungen; er kennt den Kerl und will ihm den Kragen umdrehen. Bald hören wir von ihm, daß er in einem Gefängnis oder Irrenhaus oder durch Schwindeleien in einen Prozeß verwickelt ist; heute ist er ein Imbeziller, morgen kann er ein Krimineller sein.

Vorausgesetzt, daß nichts ausgelassen wurde, so haben wir hier fünf Arten von Personen, die man weder mit Recht noch mit der Entschuldigung, daß es notwendig sei, mit den Idioten verwechselt. Diese Verwechslung wirkt auf ihre Stellung in pädagogischer, sozialer und gesetzlicher Beziehung.

Der Schutz,
dessen sie
bedürfen.

Vier von den obervährten fünf Arten verlangen die Wohltat einer physiologischen Erziehung und, solange da nicht für eine jede speziell Vorsorge getroffen wird, sieht deren unterschiedlose Zulassung unter die Idioten wie etwas Selbstverständliches aus und ist es auch, insofern die Philanthropie in Betracht kommt. Sogar in bezug auf die eigentliche Erziehung sind wir geneigt zu glauben, daß der unterrichtliche Teil der Methode darauf berechnet ist, in gleicher Weise diesen unglücklichen Kindern gutzutun. Aber nicht alles in unserer Erziehung ist Unterricht. Tiefer als die Übungen, als die Lektionen und die Anregungen, die Aktivität und Intelligenz zum Ziele haben, liegt die Grundlage des Werkes. Es ist die moralische Schulung. Ein unaufhörlicher Einfluß, wie es die geistige Atmosphäre eines solchen Ortes ist, der den Wünschen, Sympathien und Widerständen, wie man sie bei Idioten antrifft, Rechnung zu tragen strebt. Wenn wir die zurückgebliebenen Kinder ausnehmen, so verlangen die anderen Arten die Einwirkung anderer und stärkerer moralischer Einflüsse, sie verlangen eine moralische Schulung, deren Charakter definiert wird, wenn man ihre Stellung in der Mitte zwischen der Leurets für die Geisteskranken und unserer für Idioten festsetzt.

Aber wenn diese Kinder, die in gewöhnlichen Schulen nicht zu erziehen sind, jedoch keine speziellen besitzen, wenigstens eine Zeitlang mit Idioten zusammen ohne Unterschied behandelt werden müssen, so rechtfertigt diese Notwendigkeit weder ihre Verwechslung mit diesen noch die soziale Gleichgültigkeit. Manche

würden gebessert, manche wieder wären nicht in schlimme Gewohnheiten und verbrecherische Gesellschaft geraten, wenn sie nur die Aufmerksamkeit genossen hätten, die man gewöhnlichen Kindern schenkt; eine doppelte Vernachlässigung, unter der sie und die Gesellschaft in der Folge leiden. In dieser Vernachlässigung verliert das Kind mit Neigung zu Geistesstörung früher und vollkommener das Gleichgewicht seines Urteils oder die Kontrolle über seine Leidenschaften, das imbezille macht sich mit allen Arten von Exzentritäten niedrigster Sorte vertraut, das zurückgebliebene verfällt in die einsamen Spaziergänge der Jugend, welche die Gesellschaft meidet, um in ihrem Hang zur Selbstvernichtung nicht gestört zu werden, und der Idiot schließt sich in seiner Isolierung immer mehr und mehr ab. Daher wird die Gesellschaft dann und wann in regelmäßiger Wiederkehr durch Schreckenstaten erschreckt, die nicht so sehr diese unverantwortlichen Wesen begangen haben, als vielmehr jene, die ihre Pflichten gegen sie vernachlässigt haben. Sogar jetzt, da staatliche und nationale Einrichtungen für die Besserung der Idioten gegründet werden, sind diese Kinder sowie die anderen obenerwährten, wenn die einen unvollständig, die andern sehr wenig gebessert, einige ohne Mittel für den Unterhalt oder den Eintritt in die Welt, andere ohne Freunde oder Familie, die diesen Namen verdienen, aus ihren Schulen entlassen werden, ungeheuren Gefahren für sie selbst und andere ausgesetzt, bis man Asyle für ihre Zuflucht vorsehen wird, nicht so sehr gegen ihre eigenen Laster als gegen die Anregungen lasterhafter Leute.

Der gesetzliche Zustand der Idioten bezüglich des Besitzes ist jener der Minderjährigen ohne Vorbehalt oder Milderung nach der Art, dem Grade, dem Stadium und der Tendenz ihres Leidens. Fälle, die besserungsfähig sind oder nicht, Fälle mit beschränktem, aber vernünftigem Verstehen oder mit falschem Urteil und unbegründeten Aspirationen werden durch das Gesetz derselben Unfähigkeit zum Besitz und Gebrauch in der Gegenwart und Zukunft unterworfen. Es erscheint ungerecht, jetzt, wo Idioten gebessert werden, arbeiten, sparen, sich mehr oder minder gut benehmen können, sie in dieselben gesetzlichen Unfähigkeiten einzureihen, die für den Wahnsinnigen geregelt werden müssen, der Gold für Schlacke und umgekehrt nimmt, oder für den Imbezillen, der geneigt ist, in unaufhörlichem Tauschhandel, bei dem er zu betrügen glaubt und selbst der Betrogene ist, ein Vermögen zu erwerben. Das Erbteil des Kindes, das mit einigen Kosten gebessert werden kann, darf nicht ohne Kontrolle in den Händen von Personen bleiben, die ein Interesse daran haben, es unfähig zu erhalten. In England ist der Souverän, hier der Präsident des Staates der Beschützer des Idioten. Offensichtlich ist diese Obhut zu weit entfernt, um effektiv zu sein. Der Herrscher müßte seine Vormundschaft an den Vorsteher der staatlichen Institution abgeben, der kompetent ist zu raten, wie viel ungefähr für die Besserung des Kindes nützlich aufgewendet werden könnte, und welcher Teil

seines Eigentums oder Einkommens nach und nach ihm selbst als Mittel, an dem er die Führung seiner bürgerlichen Angelegenheiten lernen soll, anzuvertrauen wäre. Jedes Weniger ist ungerecht und führt zu legaler Beraubung.

Ihre persönlichen Rechte werden nicht mehr respektiert, obwohl es bekannt ist, daß Idioten unter der beständigen Besserung ihrer Aspirationen würdig der Wohltaten werden, die die Gesellschaft bietet und die Religion sanktioniert.

Die kriminelle Gesetzgebung behandelt die Idioten noch schlimmer. Wie wir eben sagten, hindert sie außer ihrer Erziehung nichts als ihre guten natürlichen Tendenzen davor, in die Schlingen einer schlechten Gesellschaft zu fallen. Aber, wenn sie unterliegen, werden sie zwischen Rechtsgelehrten herumgeworfen, die sie als die schlimmsten und verschlagensten Gesellen hinstellen, und Anklage und Urteil stimmen darin überein, sie dorthin zu schicken, wo sie nicht gebessert werden können, sondern sich nur verschlimmern. Wenn auch jede Art der Verwirrung für den Geist schmerzlich ist, so kann man doch begreifen, daß man gestattet, daß der Wahnsinnige am selben Einschließungsorte verkommt, an dem der Rasende tobt; wer könnte aber ohne Bedauern sehen, wie man den Idioten wegen eines unbewußten oder zweifelhaften Verbrechens dorthin schickt, wo sich der Imbezille zwischen Leuten seines Schlages untergebracht findet, anstatt ihn in Anstalten zu bringen, wo er erzogen wird, oder in ein Asyl, wo er vor schlechten Einflüssen geschützt werden kann, wie es der Fall erfordern würde!

Wir können daher schon begreifen, daß soziale und legale Forderungen und die gegenwärtige Schaffung von Schulen zur Erziehung von Idioten naturgemäß zur Gründung von ergänzenden Asylen für solche führen, die keine Familie besitzen oder nur teilweise gebessert wurden. Ein solches Asyl wird ein glückliches Heim für diejenigen sein, die kein anderes haben können, wenn seine Leitung als Belohnung jenen hingebenden Frauen und Männern übergeben wird, die in dem Geschäft der Idiotenerziehung Jahre verbracht haben und ergraut sind; andere Leute würden in dem neuen Asyl die schlimmen Praktiken der „Hospize“ und Armenhäuser fortsetzen.

Aber während wir mehr soziale Liebe, mehr gesetzlichen Schutz und mehr häuslichen Komfort für die Idioten verlangen, die mit den neuerlichen Fortschritten auszugestalten wären, dürfen wir nicht vergessen, daß die schon für sie geschaffenen Einrichtungen und die physiologische Unterrichtsmethode einen größeren Ruhm über dieses Jahrhundert verbreiten werden, als die Einrichtungen und Methoden für den Unterricht der Taubstummen über das vergangene, wenn wir uns unserer Pflichten ebenso bewußt sind wie der Pflichten der Gesellschaft gegen unsere Kinder. In ihrem Namen verlangten und erhielten wir Paläste, Jahresbeiträge und, wir können sogar sagen, die Erhellung ihrer schwachen Fähigkeiten durch Hunderte hingebender Leute; sind wir aber sicher, daß wir unseren Gegenstand in seiner ganzen Größe auf-

gefaßt und ihn auf die hohe naturwissenschaftliche Basis gestellt haben, auf der er gleicherweise der Prüfung der Kritik und der Bewunderung standhalten kann?

Es ist wahr, Idioten wurden gebessert, erzogen und sogar geheilt; nicht einer unter Tausend war der Behandlung gänzlich unzugänglich; nicht einer unter Hundert, der nicht glücklicher und gesünder gemacht wurde; mehr als dreißig Prozent wurden gelehrt, sich dem sozialen und moralischen Gesetze anzupassen, und zur Ordnung, zu richtigem Gefühl und zur Arbeit zu einem Drittel der normalen menschlichen Leistung fähig gemacht; mehr als vierzig Prozent wurden zu den gewöhnlichen Verrichtungen des Lebens unter freundschaftlicher Kontrolle, zum Verständnis moralischer und sozialer Abstraktionen und zu zwei Dritteln normaler Arbeitsleistung fähig und fünfundzwanzig bis dreißig Prozent werden dem menschlichen Durchschnitt immer näher und näher kommen, bis einige unter ihnen dem Urteil gerechter Richter bei Vergleichung mit gewöhnlichen jungen Leuten männlichen und weiblichen Geschlechtes standhalten werden.

Aber so ehrenwert dieser Erfolg auch ist, er bildet nur eines der Ziele, das eine ehrliche Vergeltung gegenüber der Gesellschaft sein soll, daß sie edelherzig die Verwaltung dieser neuen Anstalten unterstützt.

Wenn diese Anstalten für Idioten gegründet wurden, so scheint zugegeben zu werden, daß Idioten existieren und mit Aufwendung von Kosten zusammengebracht und behandelt werden, nicht nur zu ihrem eigenen Wohle, sondern zu einigen sozialen und wissenschaftlichen Zwecken, die sich, wenn wir auf dem Wege des Fortschrittes vorwärtsschreiten, ebenso wie einige neue von uns zu erfüllende Pflichten von selbst offenbaren. Unter diesen *raisons d'être* der Idiotie nimmt die dringendste und am meisten vernachlässigte ihren Ausgangspunkt von dem Licht, das durch gründliche und vollständige Beobachtungen der Idioten von der Wiege bis zum Grabe in alle Zweige der Anthropologie gebracht werden muß. Aber bis heute gibt es keine vollständige Beobachtung, die so weit folgt. Diesen Punkt müssen wir erreichen. Da Kinder gegeben sind, deren Zustand vor der Geburt, in der Kindheit, der Jugend und als Erwachsene vollkommen festgestellt ist, da wir die Mängel und Störungen ihrer Funktionen, ihren geistigen Fortschritt und ihre physische Entwicklung unter physiologischer Schulung studiert haben, muß unsere Liebe zu ihnen und ihren Leidensgenossen mit Skalpell und Mikroskop über ihr Leben hinaus folgen, um die Eigentümlichkeiten ihrer Organe festzustellen, wie wir es mit jenen ihrer Funktionen getan haben. Es wird nicht möglich sein, fünfzig solche Beobachtungen (und das wäre ungefähr eine für jede Anstalt) zu sammeln und zu vergleichen, ohne an jedem Punkte der Wissenschaft vom Menschen von neuem Licht umgeben zu werden, nicht nur bezüglich der Fragen, die direkt auf die Idiotie Bezug haben, sondern auch bezüglich aller menschlichen Fragen, die die Kausalität zwischen Organen und Funk-

Die durch das Studium der Idiotie gemachten und zu erwartenden anthropologischen Erfahrungen.

tionen betreffen. Diese werden von gewöhnlichen Leuten, von Leidenden oder Geisteskranken vergeblich gestellt werden und bei Vergleichung einiger Idiotenmonographien pünktlich beantwortet werden. Daß diese Ausnahmskinder bessere, in der Tat fast die einzigen für das Studium der schwebenden Fragen der Anthropologie passenden Objekte sind, wird man bald zugeben müssen, wenn man in Betracht zieht, daß die Organe und Funktionen bei gewöhnlichen Subjekten gleichförmig sind, die Alteration von Organen selten von korrespondierenden Alterationen der Funktionen beim Kranken gefolgt ist und die funktionellen Störungen nicht oft mit Alterationen der Organe beim Geisteskranken verbunden sind; und wenn man anderseits in Betracht zieht, daß Idiotie nicht wie Krankheit oder Geistesstörung etwas Zufälliges, sondern ein Krankheitszustand ist, der sich ebenso festsetzt wie andere Zustände im Leben, daß sie für unsere Vergleichung alle Elemente einer Norm darstellt, ob wir nun die Funktionen analysieren oder die Organe beobachten, und daß dieses Wechselverhältnis zwischen Organen und Funktionen in der Idiotie so bestimmt und so bedeutend ist, daß es dem die vergleichende Biologie Studierenden unvergleichliche Daten bietet.

Deshalb stellen wir als eine der wichtigsten Pflichten der neuen Anstalten die Schaffung dieser Monographien fest, die nicht zahlreich, aber vollkommen sein müssen. Diese Monographien sind unsere Dankesschuld gegen die Gesellschaft, die sie braucht, um ihrem Fortschritt voranzuleuchten, gegen die Idioten, die aus einem besseren Verständnis ihres Zustandes größeren Nutzen ziehen werden, und gegen die wissenschaftlichen Nebenzweige der Anthropologie, denen nie so wirksame und feststehende Elemente der Beobachtung der menschlichen Natur wie die unter solchen Umständen gesammelten geliefert wurden. Hierauf und höchstwahrscheinlich sonst auf nichts anderem beruhen die Hoffnungen des Untersuchers.

Aber seit zwanzig Jahren wurde dieser Teil der Arbeit zu Gunsten des dringenderen Zieles, die neuen Anstalten auf einer soliden Basis zu gründen, beiseite gelassen. Jetzt ist alles bereit für das dreifache Werk: die Idioten zu bessern, die menschliche Natur von ihren niedrigsten bis zu ihren höchsten Äußerungen zu studieren, und an Idioten die richtigen physiologischen Mittel zur Erhebung der Menschheit durch jene Erziehung zu erproben, die Gegenstand der folgenden Seiten sein wird.

Personalbogen (Einzelbeschreibung).

§ 1. Aussehen.

Alter. Geschlecht. Temperament. Gesundheitszustand. Krankheiten. Schwächen. Ins einzelne gehende Gestaltung des Schädels. Gestaltung des Gesichts. Verhältnis von Schädel und Gesicht.

Ungleichheit der zwei Seiten des Schädels und Gesichts. Haare, Haut. Verhältnis zwischen Rumpf und Gliedmaßen. Ungleichheit der zwei Seiten des Rumpfes und der Glieder. Allgemeine Haltung des Körpers. Haltung des Kopfes. Haltung des Rumpfes. Haltung der unteren Glieder. Haltung der oberen Glieder. Haltung der Handwurzel, der Hand und der Finger. Gestaltung der Sprachorgane und die möglichen Beziehungen zu der Entwicklung der Zeugungsorgane. Zahnung. Gestalt des Thorax. Zustand der Wirbelsäule. Zustand des Bauches.

§ 2. Physiologischer Stand.

Die allgemeine und verwendbare Tätigkeit. Der sichtbare Zustand des Nervensystems. Die allgemeine Erregbarkeit des Nervensystems. Die besondere Erregbarkeit gewisser Nervenapparate. Weinen, schreien, singen, summen u. ähnl. Wechsel gewisser Reize, wie Kälte, Wärme, Elektrizität, Gerüche u. ähnl., wie sie auf die Erregbarkeit und Sensibilität im allgemeinen und im besondern einwirken. Wahrscheinlicher Zustand des Gehirns, des Rückenmarks, der organischen, sensitiven und motorischen Nerven. Unterschied in der Betätigung zwischen den sensitiven und motorischen Nerven. Ungleichheit in der Betätigung der motorischen u. sensitiven Nerven der zwei Seiten des Körpers. Die Muskelapparate, die Muskelzusammenziehung und der Stand der Sphinktern insbesondere. Die Muskelbewegungen. Die willkürlichen Bewegungen. Automatische Bewegungen, welche vom Zustand des sympathischen Nervensystems abhängen. Spasmodische Bewegungen, Schwanken. Koordinierte und nicht koordinierte Bewegungen. Willkürliche Biegungen der Glieder. Ortsveränderungen. Stehen, schlafen, sitzen, hocken. Marschieren, auf- und absteigen. Laufen. Springen. Ergreifen von Körpern. Werfen von Körpern. Aufnehmen von Körpern. Entgleiten der Körper. Sich ankleiden, allein essen u. ähnl. Tastsinn. Geschmack. Geruch. Gehör. Gesicht. Fähigkeit des Aufrichtens. Die Stimme, abnormale Töne. Die Sprache. Die Funktionen der Assimilation. Unmäßige Gelüste. Das Ergreifen der Nahrung. Kauen. Schlucken. Verdauen. Abgang aus Darm und Harnblase, freiwillig oder nicht, Absonderungen, Speichelfluß, Nasenschleim, Tränen, Talgabsonderung, Schweiß, Hautausdünstung u. ähnl. Puls. Atmung. Schlaf.

§ 3. Psychischer Stand.

Aufmerksamkeit. Aufnahme durch die Sinne. Aufnahme durch den Verstand. Vergleichung. Urteil. Reflexion. Ableitung. Kombination. Erfindung.

Bis zu welchem Punkte entwickeln sich diese geistigen Fähigkeiten, wenn sie vorhanden sind, an konkreten Phänomenen, an gemischten, d. h. konkreten und abstrakten, oder rein abstrakten oder an den Ideen der sittlichen Ordnung?

Sind Kenntnisse der physischen Eigenschaften der Körper wie Farbe, Form, Ausdehnung, der Anordnung der Teile zu einem Ganzen bemerkt worden?

Sind die Allgemeinbegriffe von Zeit, Raum, der gewöhnlichen Maße, des relativen wesentlichen oder vermeintlichen Wertes erfaßt und auf das wirkliche Leben angewendet?

Sind die gewöhnlichen Kenntnisse wie die der Buchstaben, des Lesens, Schreibens, Zeichnens, Rechnens dem Zöglinge schon mitgeteilt worden oder können sie ihm im gegenwärtigen Zustande nicht gegeben werden?

Sind die Befähigung für Musik und für das Rechnen, das Gefallen am Gesang wie das unwiderstehliche Verlangen zu singen auf natürliche Weise entstanden? Die verschiedenen Gedächtnisse. Vorsicht und Vorsorge.

§ 4. Der Stand der Triebe und der Moral.

Der Trieb der persönlichen Erhaltung. Die Triebe der Ordnung, Anreihung und Erhaltung oder der Zerstörung der Sachen. Angreifslust, Grausamkeit. Der Trieb zur Assimilation und Besitznahme.

Ist das Kind gehorsam oder lehnt es sich auf, achtet oder verspottet es den andern, ist es liebevoll oder antipathisch, träge oder schmeichlerisch, dankbar, höflich, heiter oder traurig, zornig, eitel oder gleichgültig, mutig oder furchtsam, feige oder kühn, umsichtig oder dumm, leichtgläubig oder mißtrauisch, ein Spieler und Nachahmer?

Hat das Kind die Empfindung vom Guten und Schlechten nicht nur in bezug auf eine kleine Anzahl von Handlungen, die sich auf es beziehen, sondern im allgemeinen?

Handelt das Kind aus eigenem Antriebe, hat es einen tätigen Willen, der die bewirkende Ursache aller menschlichen Handlungen ist, die einen intellektuellen oder sozialen Erfolg haben?

Hat das Kind nur einen negativen Willen, der nur ganz dem Dienste seiner Triebe gewidmet ist und mit äußerster Kraft sich jedem äußeren Willen widersetzt, der dahin strebt, den Idioten in die Reihe der sozialen und abstrakten Erscheinungen eindringen zu lassen?

Bis zu welchem Grade endlich ist der Idiot wirklich ein *ιδιώτης*, ein solitarius, ein Isolierter; mit andern Worten: Unter welchen Verhältnissen und innerhalb welcher Grenzen hat der Idiot die Schranken seines Ichs überschritten, um in die physische, intellektuelle und moralische Gemeinschaft mit seiner Umwelt einzutreten?

§ 5. Ätiologie.

Abstammung von Vater und Mutter. Deren physische Beschaffenheit. Ererbte Krankheiten. Das Land, wo das Kind empfangen,

getragen, geboren und ernährt wurde. Mögliche Ursachen der Idiotie. Bemerkenswerte Umstände bei der Empfängnis, Schwangerschaft, Geburt, Ernährung. Schwere Krankheiten des Kindes während des ersten Lebensalters. Schwächen und Krankheiten der ersten Lebensjahre, oder was der Idiotie vorherging. Steigerung, Abnahme oder Beharren des Zustandes von der Geburt bis zur Zeit der Beobachtung.

II. Teil.

Physiologische Erziehung.

Idioten kann man nach den vor 1837 angewendeten Methoden und Behandlungsarten weder erziehen noch heilen, aber die meisten Idioten können durch die physiologische Erziehungsmethode in mehr oder weniger vollkommenem Maße von ihrer Unfähigkeit befreit werden.

Methode.

Diese Methode, der Gegenstand der gegenwärtigen Ausführungen, besteht in der Anpassung der Prinzipien der Physiologie durch physiologische Mittel und Instrumente an die dynamischen, perzeptiven, reflexiven und spontanen Funktionen der Jugend.

Die Prinzipien sind nicht die Methode, die Mittel und Instrumente auch nicht, aber das Zusammenwirken beider macht die für die Idioten erdachte und schon als „ein der Nachahmung werthes Beispiel des Bundes der moralischen und physikalischen Wissenschaften“ ¹⁾ geschätzte Erziehungsmethode aus.

Daher wurden auch an den Hospitälern für Unheilbare im Bicêtre, wie an den Schulen in Boston und Syrakus von Idioten nicht umsonst Lektionen gegeben. Besucher kamen und jeder nahm etwas von den Prinzipien und Instrumenten mit, die je nach Möglichkeit täglich angewendet werden. Als man dies konnten Ärzte nicht länger über Kinderkrankheiten schreiben,

¹⁾ Die Herren Serres, Flourens und Pariset waren am 8. Mai 1843 von der „Académie royale des sciences“ in Paris beauftragt worden, ein kurzes Memoire Séguins über eine Erziehungsmethode für junge Idioten und Imbezille zu prüfen. Sie legten am 1. Dezember 1845 ihren Bericht vor, den Seguin auf S. 13 ff. der französischen Ausgabe veröffentlichte. Die von ihm auch hier angezogene Stelle, welche gut den ganzen Inhalt des Berichtes beleuchtet, lautet wörtlich: „Il (i. e. Seguin) a donné à l'hygiène, à la médecine, à la philosophie morale un exemple très digne d'être suivi...“ S. auch S. 43 Anm. 1. Marie Jean Pierre Flourens (1794—1867) war vor allem Gehirn- und Nervenphysiologe. Er lokalisierte bereits Bewegungen und Funktionen im Gehirnteile und behauptete die Einheit der Intelligenz, des Ichs und die Solidarität des großen Gehirns und des einheitlichen Seelenorgans. Serres ist einer der Begründer der neueren Lehre von Abdominaltyphus. Pariset war Sekretär der Pariser Akademie der Medizin und Verfasser vorzüglicher Eloges auf deren Mitglieder. (S. Haeser: Grundriß der Geschichte der Medizin. Jena, 1884, S. 350 und 400.) — Das Jahr 1837 nimmt Seguin als Grenze der früheren und jetzigen Idiotenfürsorge, weil er in diesem Jahre mit seiner Methode begann. Er wandte sie zuerst bei Idioten des „hospice des incurables“ an. Wir würden heute euphemistisch sagen: im „Hause der Barmherzigkeit“. Der erste Bericht über diese Tätigkeit wurde 1838 von Esquirol und Seguin veröffentlicht. („Resumé de ce que nous avons fait pendant 14 mois.“)

sich über moralische oder funktionelle Behandlung zu verbreiten, und Lehrer nicht in ihre Schulen zurückkehren, ohne einiges von unserer sensorischen Gymnastik, unseren Nachahmsübungen etc. mitzunehmen. Bei alledem waren wahrhaftig die Idioten die Ärzte und Lehrer. Die letzteren lernten so viel, als bei einem Besuch gesehen und verstanden werden kann; sie lernten außerdem, daß die Idioten nicht die abstoßenden Wesen sind, die unsere Nachlässigkeit aus ihnen macht, und daß jedes Land gepriesen werden müsse, wo Frauen und Männer sich der Aufgabe, diese Unglücklichen zu erziehen, widmen. Daher schossen überall Anstalten zu ihrer Erziehung in die Höhe und die physiologische Methode wurde stückweise in allen Erziehungsanstalten verbreitet.

Diese Art, ein System zu verbreiten, indem man es zertrümmert, nachdem es gebildet worden war, scheint, obschon nicht schmeichelhaft für die Erfinder, doch ein ganz günstiger Prozeß der Zivilisation zu sein. J. R. Pereira sah, nachdem er vierzig Jahre die Tauben sprechen gelehrt hatte, sein System auf Zeichensprache und Stummbleiben reduziert, J. J. Rousseau bekam in den Schriften J. P. Richters und der Pestalozzischule nicht das Lob zu hören, das er durch seinen „Emil“ verdient hatte. Amoros hatte kaum die letzte Hand an sein Kompendium der Gymnastik gelegt, als er es durch das begrenzte Verstehen seiner Bewunderer in Fragmente zerstückelt sah.¹⁾ Itard hatte keine Kenntnis von der

¹⁾ Don Francisco Amoros et Ondeano ist der Begründer des Turnens in Frankreich. Er wurde am 19. Februar 1770 als Sohn des Marquis del Sotelo in Valencia in Spanien geboren und war in seinem Heimatlande Offizier. Nachdem er sich in den Kämpfen Napoleons gegen die spanischen Bourbonen ersterem angeschlossen hatte, kam er nach Paris, wo er nach dem Sturze Napoleons an einer Privaterziehungsanstalt von ihm eingeführte gymnastische Übungen lehrte. Dann leitete er das staatliche gymnase normal militaire et civil und nach dessen Auflösung im Jahre 1837 — es gab zwischen der Behörde und Amoros Zerwürfnisse — gründete er selbst das gymnase civil orthosomatique, in welchem er bis zu seinem am 8. August 1848 erfolgten Tode wirkte. Amoros veröffentlichte 1830 in zwei starken Bänden, denen ein Atlas mit 53 Tafeln beigegeben war, sein „Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale“, das ihm von der Akademie einen Preis von 3000 Franken, die Stelle eines Aufsehers aller französischen Turnanstalten mit dem Jahresgehälter von 9000 Franken und den Titel eines Obersten im französischen Heere einbrachte. Schon die Hervorhebung der Moral im Titel des Werkes zeigt Analogie mit dem Hauptwerke von Seguin. Auch ihre Lehren sind verwandt. Nach Amoros ist die Gymnastik die Wissenschaft von unseren Bewegungen, ihren Beziehungen zu unseren Sinnen, unserem Verstande, unseren Empfindungen, unseren Sitten und von der Entwicklung aller unserer Fähigkeiten. Das Ziel der Gymnastik ist, die moralischen und physischen Kräfte des Menschen zu entwickeln. Offiziere und Unteroffiziere der „Ecole Militaire du Champ de Mars“ waren in die Lehrkurse von Amoros delegiert worden und trugen seine Lehren in die Welt. In der französischen Ausgabe spricht Seguin S. 253 ff. ausführlich von Amoros, von dem er sagt: „Es war einem unserer Zeitgenossen gegeben, diese Kunst, d. h. die Turnkunst mit einer Genauigkeit zu formulieren, welche die wahrhaft wissenschaftlichen Werke unserer Zeit charakterisiert, es lassen das Buch und die Arbeiten des Herrn Amoros nicht nur in bezug auf den praktischen Gesichtspunkt wenig zu wünschen übrig, sie sind auch das letzte mögliche Werk der Theorie; doch meint er an anderer Stelle, daß Amoros seinen Übungen sicher einen mehr hygienischen Charakter gegeben und eine beträchtliche Zahl gefährlicher oder unnützer Übungen entfernt und seine schöne Sammlung von

Anwendung seines beim Wilden von Aveyron aufgewendeten Anschauungsunterrichtes durch die Home and Colonial Society.¹⁾ Jacotot wohnte zuerst dem offenbaren Begräbnis seines synthetischen Sprechunterrichts durch Worte bei, eines Unterrichtes, der von Dr. Wilbur so erfolgreich wiederbelebt wurde.²⁾ So geht die Kultur gleichsam durch oszillatorische Bewegungen wie bei Ebbe und Flut vorwärts und Fortschritt wird sogar bei offensichtlichem Rückschritt vollzogen. Es hat daher die teilweise Anwendung der physiologischen Erziehungsmethode an den öffentlichen Schulen ihre vollständige Anwendung zu einer unabweislichen Notwendigkeit gemacht und ihr umfassenderer Gebrauch in vielen Anstalten hat sie mit neuen Gedanken praktischer Erfindungsgabe bereichert, die von den Prinzipien abgeleitet sind. Obwohl eine solche Übergangsperiode nicht die günstigste Zeit zur Wiedergeltendmachung der fundamentalen Prinzipien ist, so ist sie doch die richtige Zeit, wenn wir sie am meisten brauchen.

Damit unsere Methode tatsächlich physiologisch sei, muß sie sich sowohl in ihren Prinzipien als in ihren Mitteln und Instrumenten der heilsamen Entwicklung und dem Gebrauch der Funktionen, insbesondere jener des Relationslebens anpassen; damit dieser Satz wahr sei, darf er keine Lücke offenlassen, keinen Widerspruch gestatten. Der Mensch, der eine Einheit ist, wurde

Apparaten und Ausführungen durch eine Zusammenstellung von Mitteln ersetzt hätte, welche für die Hygiene der Kinder und selbst der Idioten angepaßt gewesen wären, wenn er nicht vor allem militärische Erziehung vor Augen gehabt hätte. Und auf Amoros führt er die Gestalt und die allgemeine Wirkungsweise jeder seiner gymnastischen Maschinen zurück, die er verwendet, mit Ausnahme der von ihm (Seguin) selbst erfundenen Schaukel, doch für ihre Anwendung bei den Idioten hat er fast jeden Teil jedes Apparates verändert. Über Amoros s. Rühl, S. 14 f., und Strehly, S. 232 in „Dr. Karl Eulers Enzyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens und der verwandten Gebiete“. Wien und Leipzig, 1894, I. Band.

¹⁾ Auch später (S. 153) erwähnt Seguin die Home and Colonial Schools. Er meint offenbar damit einerseits die Schulen, andererseits die Gesellschaft, welche diese Schulen erhielt. Es ist die 1814 gegründete „British and Foreign School-Society“, welche die Errichtung von Volksschulen zum Ziele hatte, also ein Schulverein, der das System des wechselseitigen Unterrichtes, wie es Bell und Lancaster lehrten, pflegte. In Nordamerika war das System schon 1806 eingedrungen. (S. Leuschner, S. 618 und Lindner-Schiller, S. 112, in „Enzyklopädisches Handbuch d. Erziehungskunde“. Von Dr. Josef Loos. Wien u. Leipzig, 1906, Bd. I.)

²⁾ Josef Jacotot (1770–1840) ist Erfinder der nach ihm benannten Methode, die an Fenelons „Telemaque“ anknüpft und auch als analytisch-synthetisch bezeichnet wird. Es wird das Wort in Silben, diese werden in Laute zerlegt. Man prägt diesen und seinen Buchstaben mündlich und schriftlich ein. Die Synthese besteht in dem Zusammenstellen gleicher Wortlaute, gleicher Wörter, gleicher Sätze und Gedanken. Über Jacotot und seine Methode besteht eine große Literatur. S. Klär in Reins „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik“. Langensalza, 1897, III. S. 873 ff. — S. 147 erwähnt Seguin, daß die Methode Jacotots von R. W. Emerson in die Vereinigten Staaten von Nordamerika und von dem auch hier und schon früher genannten Dr. Hervey B. Wilbur in das „New-Yorker Staatsasyl für Idioten“ eingeführt wurde. Wilbur war der Freund Seguins, zuerst der Gründer der ebenfalls oft erwähnten Anstalt in Syracuse, N. Y., dann der des eben genannten Staatsasyls. Das Buch, mit dem Wilbur die Jacototsche Methode einführt, ist im Literaturverzeichnis erwähnt.

zu Studienzwecken künstlich in seine drei hervorragendsten Lebensäußerungen Aktivität, Intelligenz und Willen zerlegt. Wir betrachten den Idioten als einen in den Äußerungen dieser Dreieinigkeit kranken Menschen und verstehen unter der Methode zur Erziehung von Idioten oder Menschen die naturwissenschaftliche Einwirkung, durch die die Einheit der Menschheit, soweit als es in unseren Tagen möglich ist, mittels der Dreieranalyse erreicht werden kann.

Übereinstimmend mit dieser Dreieinigkeitshypothese werden wir die Aktivität, die Intelligenz und den Willen zu erziehen haben, drei Funktionen des einheitlichen Menschen, und nicht drei einander entgegengesetzte Einheiten. Wir werden diese zu erziehen haben, nicht mit nebeneinanderliegenden Zielen im Auge (die Lieblingstheorie A. Comtes¹⁾), sondern mit dem Bewußtsein ihrer Einheit in dem einen Wesen.

Die Aktivität wird mit Ausnahme ihrer unwillkürlichen und organischen Funktionen in die Kontraktilität und die Sensibilität mit ihren spezifischen Tendenzen eingeteilt; die Intelligenz zerfällt in mancherlei Subfunktionen und der Wille in seine proteusartigen Äußerungen von der Liebe bis zum Haß.

Das Vorwiegen einiger dieser Funktionen bildet eine Krankheit; ihre Perversion führt zu Geisteskrankheit; ihr merkliches Fehlen bei der Geburt beinhaltet Idiotie, späterhin Imbezillität und noch später Wahnsinn.

Physiologische Erziehung einschließlich hygienischer und moralischer Schulung stellt die Harmonie dieser Funktionen beim jungen Menschen so weit als möglich wieder her, indem sie sie ideell voneinander trennt, um sie praktisch in ihrer Einheit wiederherzustellen.

Das ist das psycho-physiologische Prinzip der Methode.

Bevor wir ihre Anwendungen auf die Behandlung der Idiotie ableiten, müssen wir sehen, wie sie für ihre Vorbeugung nutzbar zu machen ist.

Wie die meisten Krankheiten und Leiden kann die Idiotie zum großen Teil verhütet werden.

Wenn sie von lokalen oder hereditären Ursachen stammt, Verhütung der Idiotie.

¹⁾ Die Pädagogik des positivistischen Philosophen August Comte (1798–1857) setzte als Erziehungsaufgabe fest, die Hingabe an die Gesellschaft zu entwickeln und den Egoismus zu töten. Der Verstand sei nur insoweit zu pflegen, als er zur Stärkung der Nächstenliebe diene. Comte gibt dem Herzen den Vorrang über den Verstand. Der Gang der Erziehung selbst wiederholt die Entwicklung des Menschengeschlechtes. Nach Comte bleibt das Kind bis zum vierzehnten Lebensjahre unter Aufsicht der Mutter und in den ersten sieben Jahren wird durch Poesie, Musik und Zeichnen auf den Geist gewirkt. Vom vollendeten vierzehnten bis zum vollendeten einundzwanzigsten Jahre besuchen alle Kinder die vom Staat erhaltenen öffentlichen Schulen. Diese lehren die Wissenschaften. Die Familie setzt die ästhetische Erziehung fort. In den sieben Jahren werden sechs Wissenschaften nacheinander bewältigt. Auf diese Anordnung in der Bildung der einzelnen Fähigkeiten weist Seguin hin. Über Comte s. Barth in „Reins Enzyklopädisches Handbuch“ Langensalza, 1895, I. S. 373 ff.

Krenberger: Seguins „Idiotie“.

so verfolgt die Prophylaxe selbstverständlich die Vermeidung dieser Bedingungen. Schon wandert in den Alpen manche schwangere Frau aus den Tälern in das Hochland; die Eröffnung von Wegen in diese lange abgeschlossenen Orte gestattet ihrer Bevölkerung, außerhalb ihrer Blutsverwandtschaft zu heiraten; darum sinnfällige Verminderung von Kretinismus und Idiotie.

Aber nicht jede Idiotie ist endemisch oder hereditär. Wir haben sie aus den Schichten der Jungen, der Gesunden, der Talentierten ebenso wie aus der der Tiefstehenden oder Lasterhaften hervorschleichen gesehen. Junge Männer und Frauen sind zu allen Arten sozialer und wissenschaftlicher Kenntnisse geeignet und machen sich selbst unfähig für die Aufgabe, die uns mit den Göttern auf eine Stufe stellt. In einer Klasse werden die Entbehrungen vorzüglich von den jungen Mädchen und jung verheirateten Paaren ertragen, in anderen Klassen werden alle Arten von Stimulantien fast von Kindheit an gebraucht, anstatt als Tröstungen für das Alter vorbehalten zu werden. Intellektuelle oder geschäftliche Aufregungen haben von beiden Geschlechtern Besitz ergriffen; ein junges Weib mit einem Kind hat mit sozialen Schwierigkeiten zu kämpfen, als wenn sie nicht schon an eine Aufgabe gebunden wäre, die alle Hilfsquellen ihrer Konstitution erfordert, vorausgesetzt, daß sie überhaupt eine solche besitzt. Dieses Auspressen von Nahrung aus der Schlechtgenährten, von Stärke aus der Schwachen und von Nerventätigkeit aus der Entnervten zu Gunsten des künftigen Wesens erscheint nicht rationell und wird zu oft vom Ruin der Gesundheit der Mutter und vom moralischen und physischen Verkrüppeln ihres Kindes begleitet. Wie viel vernünftiger müßte es für junge Ehepaare sein zu versuchen, nach hygienischen Regeln zu leben, die schwangere Frau in bequemen Bedingungen zu erhalten, ohne Angst, mit Überfluß an substantieller Nahrung, mit Luft, die für Tag und Nacht genügt, und reichlicher Bewegung, anstatt sich auf die Weisheit des Embryos zu verlassen, daß er sich selbst ohne Nahrung auffüttere und sich unter den Emotionen der Mutter selbst unbeweglich erhalte. Das soll nicht bedeuten, daß die Idiotie ausschließlich von willkürlichen Umständen abhängt; manche Zufälle lassen sich verhüten, andere nicht. Hereditäre Affektionen und nervöse Störungen, die in veränderter Form übertragbar sind, akzessorische Krankheiten, die die Schwangerschaft begleiten und das Ernährungsvermögen zerstören, wie außergewöhnlicher Appetit nach nährstoffarmen Speisen und Getränken, Erbrechen, Verstopfung usw. können nicht immer durch fachmännisches Eingreifen verhindert werden; aber in solchen Fällen ist die Fähigkeit, gestörte Funktionen zu bessern und ständige Eindrücke und plötzliche Choks hintanzuhalten, der höchste Gipfel unserer Kunst.

Das neugeborene Kind entgeht den Gefahren des intrauterinen Lebens, um in eine andere Krisis seiner Entwicklung einzutreten. Das Eintrocknen der Nabelschnur und das Reifen der Brust gibt die neuen Ernährungsverhältnisse zwischen Mutter und Kind

an; aber dieser plötzliche Wechsel ist voller Gefahr. Diesem Wechsel und dem Übergang aus einem flüssigen in ein gasförmiges Medium ist der Substanz-, Gewichts- und Wärmeverlust zuzuschreiben, den das Kind in der ersten Woche erleidet. Nahrungsmangel aus diesen Ursachen ruft Konvulsionen, Idiotie und Tod hervor. Wir können diese Zufälle durch eine eigene Kontrolle über die inneren und äußeren Mittel zur Aufrechterhaltung der Wärme verhüten. Außerdem ist zu dieser Zeit das Gehirn weich, fast breiartig, hat durchwegs rötliche Farbe, weder gut ausgeprägte Unterschiede zwischen weißer und grauer Substanz noch genau bestimmte Windungen; nur die Nerven sind fester und die allgemeine oder Tastsensibilität überwiegt jede andere. Dann wird im frühesten Alter und besonders in der Zeit, wenn der Körper des Neugeborenen an Gewicht, Wärme und Substanz verliert, die Nahrung, welche er zu sich nimmt, größtenteils zur Konsolidierung und Unterscheidung der beiden das Gehirn bildenden Substanzen verwendet. Aber wenn diese Nervennahrung dem Kinde nicht rechtzeitig verschafft wird, wird es idiotisch, epileptisch, paralytisch oder bekommt einen Wasserkopf, was immer auch die Ursache des Nahrungsmangels gewesen sei.

Diese Wirkung des Nahrungsmangels beschränkt sich nicht nur auf das Nervensystem; sie entscheidet das Wachstum aller anderen Systeme und entwickelt beinahe alle konstitutionellen Affektionen der Kindheit. Wir können den Beginn von Krankheiten der langen Knochen, des Rückgrates, des Zirkulations- und Respirationssystems usw. bis zu derselben Ursache, dem Nahrungsmangel, in der bestimmten Zeit, in welcher jedes dieser Organe die meiste effektive Ernährung erfordert, zurückverfolgen. Dies erklärt, warum jede dieser konstitutionellen Störungen zu gewissen Lebensperioden zu erwarten sind, zuerst Idiotie, dann Rachitis, Phthisis usw., bis Dementia und Paralyse die Reihe beschließen. Der Nahrungsmangel hat also abwechselnd Einfluß auf das System, dessen Wachstum oder zeitweilige Aktivität gerade die meiste Ernährung beanspruchen. Diesem Gesetze folgt unsere Pflicht gegen das neugeborene Kind.

Die Gesundheit der Mutter, ihre Beschäftigung, ihre Untätigkeit, ihr Essen und Trinken, ihre Versorgung mit guter Luft und Komfort und ihre Zufriedenheit verlangen vor allem unsere Aufmerksamkeit, da sie direkt auf die Beschaffenheit der Muttermilch, wie die Milch wieder auf die Ernährung des Kindes von Einfluß sind, und weil infolge der Unmöglichkeit des kleinen passiven Wesens, sich in den ersten Wochen seines Lebens zu äußern, durch schlechte Nahrung manches irreparable Unheil angestiftet werden kann, bevor man dessen gewahr wird.

Zunächst an Wichtigkeit kommt das Wachen über die mangelnden Fähigkeiten des Kindes und besonders die Unterscheidung ihrer konstitutionellen und äußeren Ursachen; manche Kinder schauen wie Idioten aus oder erwecken den Anschein, als ob sie es werden wollten, wurden aber nur durch irgend etwas

Behandlung
in der Jugend.

oder irgend jemand zum Krüppel gemacht und manche Idioten, von denen man nur glaubt, sie seien dumme Kinder, setzen monatelang ihr Leben wie ein Murmeltier fort.

Auf dieser Lebensstufe, wo jedes Unvermögen des Säuglingsalters sich nicht von der Unfähigkeit durch Krankheit unterscheidet, kann der Unterschied nur dadurch festgestellt werden, daß man das Alter in Vergleich zieht, das von der Natur für die Evolution einer jeden Funktion bestimmt wurde. Das Ausbreiten der Arme, das Öffnen der Hände und das Greifen ist eine Serie, Schauen, den Kopf um seine Achse drehen und das Erheben des Rückgrates in die sitzende Stellung ist die zweite; Stimmen hören, horchen, um Laute zu erfassen und diese zu reproduzieren, um die Gehörorgane zu erfreuen, ist eine dritte der endlosen Gruppen von Fähigkeiten, die eine nach der anderen entstehen und die so lange oder vergebens von Idioten erwartet werden.

Wer könnte über das Zuspätkommen dieser Funktionen besser wachen als die Mutter, wenn sie rechtzeitig von einem kompetenten Arzte beraten würde? Die Kunst des letzteren kann ohne ihre Wachsamkeit nicht helfen und ihr Eifer kann ganz blind und sogar ohne seinen Rat wirklich schädlich sein; Stottern, Schielen und alle Arten körperlicher Defekte, außerdem die Fortdauer der schlimmsten Symptome früher Idiotie sind zu oft dem Fehlen dieser harmonischen Einwirkung von Liebe und Wissen zuzuschreiben.

Sobald eine Funktion zu der für ihre Entwicklung gegebenen Zeit als mangelhaft festgestellt ist, muß die Ursache gesucht und bekämpft werden; ist sie äußerlich, so ist sie zu entfernen; sitzt sie im Nervensystem, so ist ihr mit dem frühesten Kursus der Schulung und mit hygienischen Maßnahmen entgegenzutreten. Der Arm der Mutter oder Amme wird zum Antrieb oder zur Stütze, ihre Hand zum Erinnerer oder zum Druckverband, ihr Auge zum Reizmittel oder Lenker des zerstreuten Blickes, die Wiege wird in ein Schulzimmer, eine Turnschule und ähnliches verwandelt.

Wenn die Züge der Idiotie bestimmt ausgeprägt sind, muß die Mutter mit ihrem Kinde oft die nächste Anstalt besuchen, sehen, was dort als Mittel gegen ähnliche Fälle angewandt wird, und die notwendigen Instruktionen empfangen, um dieselbe Behandlung zu Hause fortzusetzen. Wenn sich dies sogar für die staatlichen Anstalten als kostspielig erweist, so wird es schließlich Staat und Familie vor der Ausgabe für mehrjährigen Nachunterricht bewahren und außerdem das Ziel der Behandlung vollkommener erreichen lassen.

Derart fühlt sich das Kind, wenn die Zeit zur Aufnahme in die Schule herankommt, in den Übungen zu Hause und erfreut sich an der allgemeinen Aktivität, der Musik und den entsprechenden Unterhaltungen. Es hat weder Widerstand noch Antipathie gegen das, was es von Kindheit an gesehen hat, und kann bei

seinem Eintritt nicht in die Lage eines Fremden geraten, der dem Heimweh und seinen Folgen ausgesetzt ist.

Diese doppelte und alternierende Erziehung des Idiotenkindes zu Hause und im Kontakt mit der Schule bringt uns der Methode der physiologischen Schulung näher.

Das Kind, das durch die Anstalt zuerst am Arme seiner Mutter geht, fühlt sogar trotz seiner offensichtlichen Unaufmerksamkeit bald den Einfluß der allgemeinen Schulung und ist daher besser vorbereitet, um durch dieselben Bewegungen individuell vorwärts gebracht zu werden. Wieder zu Hause und in der Stille der Abgeschlossenheit wird die Aufmerksamkeit des Kindes zu derselben Zeit, zu der sein Widerstand gegen frische Kontakte vermindert ist, leichter auf Tatsachen und Handlungen konzentriert, deren Umrisse in seinem Sensorium schon schwach vorgezeichnet sind. Das doppelte Resultat ist neue Perzeption und vermehrte Spontaneität, oszillatorische Schritte vom Allgemeinen zum Speziellen und umgekehrt in der Richtung nach der Vervollständigung seiner perzeptiven, reflexiven und spontanen Fähigkeiten.

Diese wechselnden Reaktionen der Perzeption auf die Spontaneität, des Willens auf reflexive Agenzien ist der Arbeitsweg des physiologischen Erziehungsprozesses für Idioten, Kinder und Menschen überhaupt. Sie greifen Platz in den Endverästelungen und -verschlingungen, die in der Epidermis wie ebenso viele periphere Gehirne verbreitet sind, in den sensorischen und motorischen Ganglien und in den intellektuellen Ganglien oder Hemisphären. Mittels der Leiter der Bewegung und des Gefühles empfängt das Zentral- und Hauptorgan die äußeren Impulse und übermittelt seine Befehle jedem Aktionssystem.

Dieser doppelte Strom bildet einen funktionellen Kreis, der nicht unterbrochen werden kann, ohne zerstört zu werden. Nimmt man einen dieser Ströme weg, so erhält man, statt eine vollkommene Handlung zu verursachen, nur den Anfang einer solchen. Ob Bilder von empfänglichen Sinnen zu einem Gehirn geschickt werden, das sie nicht registrieren, vergleichen oder klassifizieren kann, oder ob zentrifugale Wünsche durch ein abgestorbenes oder totenähnliches Übertragungs- und Kontaktsystem nicht verwirklicht werden können, in beiden Fällen, so entgegengesetzt sie auch sind, ist das Resultat dasselbe: Isolierung, Unfähigkeit. So können empfängliche Sinne und gut entwickelte Muskeln, wenn der Willen keine Gewalt über sie hat, nicht anders fühlen, resp. nichts anderes tun, als wenn sie gelähmt wären, und sie lassen das Kind mit allen Werkzeugen zur Fähigkeit mit Ausnahme der zentralen unfähig. Und ebenso wird ein aktives Gehirn, das wichtiger Mittel zur Kommunikation mit der Welt oder der Mittel der sensorischen Analyse beraubt ist, oberflächliche Idiotie erzeugen, ob nun die Isolierung von allgemeiner Paralyse oder von dem Verluste nur eines oder mehrerer Sinne herrührt.

Allgemeine
Vorschriften. Lassen Sie nun den Unterricht im allgemeinen für die Menschheit tun, was die Krankheit für Idioten und deren Verwandte bewirkt; lassen Sie Perzeptionen in ein Zentralorgan versenkt werden, das nicht ungerüstet ist, sie zu generalisieren und zu befruchten, oder lassen Sie den generalisierenden Antrieb mittels seiner spontanen Impulse zu den für Bewegung oder für die korrekte Perzeption von Gefühlen nicht gerüsteten äußeren Organen gesandt werden: das Resultat wird mindestens eine Verminderung der menschlichen Fähigkeit sein; lassen Sie jedoch Idioten nach einer dieser beiden Hälften des Unterrichtes nur durch eine Hälfte dieses psycho-physiologischen Kreises hindurch gelehrt werden, Sie werden wohl ihre Besserung als unmöglich aufgeben müssen, da Sie sie in dieser Art durch den nämlichen Vorgang bessern wollen, der sie zu Idioten machen würde, wenn sie noch keine wären. Darauf kann nicht genug gedrungen werden, daß die reflexiven und spontanen Tätigkeiten eine entsprechende Kultivierung erfahren müssen, und umgekehrt, was immer für eine Entwicklung auch den sensorischen Tätigkeiten gegeben würde.

Ausschließliche Gedächtnisübungen bessern die Idioten nicht wirklich, eher im Gegenteil, sie behindern ihren Fortschritt in der Zukunft. Besser ist es, ein Ding gut zu kennen als hundert nur auswendig zu lernen. So viele Tatsachen zu lehren ist nicht so fruchtbringend als zu lehren, wie die Zusammenhänge zwischen dem Einzelwesen und seinen Eigentümlichkeiten und Verbindungen zu finden sind.

Umgekehrt begünstigt andauernde Anspannung des Geistes und der Vernunft auf nicht substantielle Gegenstände und Ziele, die bei Idioten wirkungslos wäre, in anderen Schulen die Hervorrufung von Monomanien und Halluzinationen und wird sogar endemisch.

Daher darf uns der Unterricht von einem geometrischen Punkte nicht die Linie, zu der der Punkt gehört, vergessen lassen, die Linie nicht den Körper, den sie begrenzt, die Eigentümlichkeiten nicht die Assoziationen des in Betracht stehenden Gegenstandes zu seiner Umgebung; eine Idee ist nicht ein isoliertes Bild eines Gegenstandes, sondern die einheitliche Vorstellung aller auf den vorgestellten Gegenstand bezüglichen Tatsachen.

Die Vollständigkeit der anzuwendenden Methode ist von der größten Wichtigkeit und muß ebensowohl hinsichtlich des Gegenstandes des Unterrichtes als hinsichtlich der Einheitlichkeit des Kindes zur Geltung gebracht werden. Aber bevor wir unsere enge Anpassung des ganzen Unterrichtes an das ganze Kind beginnen, müssen wir die Tauglichkeit des letzteren für denselben sicherstellen. Wir dürfen nicht einen Idioten zur Arbeit oder zum Studium antreiben, bevor wir nicht jeden Morgen seinen Zustand festgestellt haben. Ein freundlicher Blick in sein Gesicht und ein Händedruck, ein Täschneln des Kopfes, das nötigenfalls über die Schläfen und die hintere Schädelbasis ausgedehnt wird, werden

sofort sagen, ob etwas los ist und ob Sie Ihre Nachforschungen weiter ausdehnen müssen. Bei Idioten ist das Ausfragen mittels Palpation das sicherste; befragen Sie die verschiedenen Organe und diese werden Ihnen sagen, wie das Kind sich befindet, besser als dieses selbst und besser als seine Amme. Wir dürfen keine Niedergeschlagenheit unbeachtet lassen, wenn wir nicht einmal Dysenterie und die Neigung zu verwildern unter unseren Pflinglingen wünschen.

Die gleiche Aufmerksamkeit ist erforderlich, wenn eine Entzündung der Augen, die mögliche Einleitung einer purulenten Konjunktivitis, eintritt. Die Ausbreitung parasitischer Krankheiten ist mit der gleichen Wachsamkeit abzuschneiden. Die Gesundheit der Füße und Hände muß oft, besonders im Winter festgestellt werden.

Bei der Kleidung der Kinder müssen wir nicht nur auf die Jahreszeit, sondern am meisten auf die plötzlichen Temperaturwechsel und gewisse Idiosynkrasien Rücksicht nehmen. Ziehen Sie sie bezüglich der Form an, wie Sie wollen, nur leicht und bequem über Gelenken und Brust, damit sie sich bewegen und wachsen können.

Wir dürfen ein Kind nicht an das Studium oder an seine Pflicht senden, ohne es genährt zu haben. Die Hauptnahrung für diese Kinder sind Milch, Brot, Eier und reife, rote Früchte; einmal täglich Fleisch ist genug. Jeder Tag oder jede Woche bringen jedoch neue Anforderungen mit Rücksicht auf Wechsel der Jahreszeit und Temperatur, auf persönlichen Gesundheitszustand oder drohende Epidemien und auch, weil Abwechslung an und für sich Nahrung ist.

Die Ernährung der Idioten muß scharf beaufsichtigt werden, wenn wir sie oder einen Teil derselben nicht verfallen sehen wollen.

Wir dürfen ihr Tagewerk nicht wie eine Pflicht, sondern wie ein Vergnügen mit Spaziergängen, Sport und Musik beginnen und in derselben Weise beschließen, so daß wir sie doch freudig zu Bett schicken können, wenn wir sie schon nicht durch unser tägliches Pensum vollständig glücklich gemacht haben.

Nach der Morgenmusik sind die ersten Arbeiten jene, bei denen die meiste Aufmerksamkeit verlangt und wirkliches Lernen erzielt wird. In den späteren Stunden ist mehr von Anregung als von Konzentration des Geistes abzuleiten.

Wenn ein neues Objekt gelehrt wird, dürfen wir unser Ziel nicht zu oft weiter vorstecken, sondern müssen es im Gegenteil hinter etwas gut Bekanntes als Ergänzung zu etwas vorher Gelerntem, als unvermeidliche Deduktion, als etwas Selbstverständliches setzen. Wenn wir das Kind fühlen lassen, daß der Boden neu ist, wird es zurückweichen; tun wir dies nicht, so wird es selbst an das Alte denken und vorwärtsschreiten, ohne daß sein Mißtrauen wächst.

In dieser Richtung liegt das Ziel, zu dem wir unsern Pflögel vorwärts bringen können; wir wollen es hoch stellen. Wenn wir ihn vor diesem Ziel lassen, so verliert er die Möglichkeit, es zu erreichen, vielleicht für immer, da geistige Dispositionen nie in gleicher Weise und Art angesichts derselben Tatsachen wiederkehren; und wenn wir versuchen, ihn weiter anzutreiben, als seine Aufmerksamkeit ihn stützen kann, wird die ganze Erregung in „die Suppe“ fallen. Wenn also eine Anspannung der Muskeln, der Sinne oder des Verstandes ihr Ziel erreicht hat, wollen wir den Druck sachte nachlassen, aus Furcht, daß eine fortgesetzte Anspannung das Getane wieder zerstören oder den mühsam erworbenen Eindruck wieder verwischen könnte.

Wenn wir in dieser Art von einem Kinde etwas verlangen, was es nur mit Hilfe unserer physiologischen Kunstgriffe leisten kann, müssen wir seine Züge studieren und darauf sehen, daß es nicht niedergedrückt, vielmehr durch den Vorgang gefördert wird. Wir müssen uns hüten, die Spannung auszudehnen, bis uns sein Gesicht die Zeichen geistiger Ermüdung gibt, wie zusammengezogene Augenbrauen, verwirrter Blick, weiße Kreise um den Mund und traurige Haltung. Wenn wir uns in unserer Heftigkeit so weit vergessen haben, so wollen wir uns beeilen, ihn durch lustige Übungen oder Musik freudig abzulenken, indem wir uns erinnern, daß wir gefehlt haben.

Obwohl der Idiot viel zu lernen hat, so sind ihm neue Dinge und Studien spärlich zuzuteilen, wobei sowohl die Natur als auch die Menge der geforderten Arbeit in Betracht zu ziehen sind, sowie Hitze, Kälte, Feuchtigkeit und alle äußeren Reagenzien auf das Nervensystem. Frühling und Herbst sind die Zeiten für das Vorwärtsbringen eines Kindes, Winter und Sommer für die Abhärtung gegen Temperaturexzesse.

Eine unserer ersten Pflichten muß es sein, die automatischen Bewegungen zu korrigieren und den Mängeln des Muskelsystems abzuhefen. Wie können wir denn erwarten, eine reiche Ernte an intellektuellen Fähigkeiten auf einem Felde heranreifen zu sehen, das von ungeordneten Funktionen verlegt ist?

Wir müssen täglich die Dinge lehren, die am nächsten zu jenen liegen, die jedes Kind kennt oder kennen kann.

Wir dürfen nie dem automatischen Gedächtnis anvertrauen, was durch Vergleichen gelernt werden kann, und kein Ding ohne seine natürlichen Beziehungen und Generalisationen lehren, sonst geben wir eine falsche oder unvollständige Idee oder gar keine, nur einen trockenen Begriff mit einem Namen. Was einzeln in den Geist eintritt, stirbt dort einzeln ab, Einsamkeit bringt nichts zum Keimen. Der Kontakt zweier Perzeptionen ruft eine Idee hervor, der Kontakt einer Perzeption mit einer Idee ruft eine deduktive Idee hervor und der Kontakt zweier oder mehrerer Ideen mit jeder anderen läßt beides, Induktion und Deduktion, und Ideen abstrakter Art entstehen.

Der Kontrast ist eine Kraft. Kinder werden bei Nebenein-

anderstellung von Gegensätzen verstehen und tun, was sie bei einzelner Vorführung oder Nebeneinanderstellung von Ähnlichkeiten nicht getan hätten. In anderen Fällen bewährt sich das Gegenteil als erfolgreich; auch Ähnlichkeit ist eine Kraft.

Wir müssen den Kontrast nicht nur zu einem Mittel des Lernens, sondern zu einem solchen der Ruhe und Muße machen. Zu diesem Zwecke sind unähnliche Dinge durch Gegenüberstellung zu lehren, eine Übung mit den Augen ist von einer mittels der Finger abzulösen, Sitzen durch Stehen, aufmerksames Schweigen durch Ausstoßen von Lauten. Wenn wir dies tun, geben wir dem Geiste durch Abwechslung ebenso Nahrung wie Ruhe, wenn unsere Abwechslung eine physiologische und intellektuelle Bedeutung hat.

Deklamationen gefallen den Kindern; da Rhythmus und Reim die Wiegenlieder der Völker sind, müssen wir aus ihnen beim Sprechenlernen und der allgemeinen Erziehung Nutzen ziehen.

Unter Erziehung verstehen wir eine spezielle und allgemeine:

1. In bezug auf die gelernten Stoffe und 2. in bezug auf die Anzahl der unterrichteten Kinder; beides muß miteinander abwechseln. Eine Übung in der Analyse wird von einer in der Synthese gefolgt, ein Einzel- von einem Gruppenunterricht. Dasselbe Ding hat denselben doppelten Lernprozeß durchzumachen, sowie dasselbe Kind den Einzel- und Gruppenunterricht durchmachen muß: durch Aufnahme und Äußerung ist jedes Ding zu lehren und jede Funktion zu schulen. Derart hat alles, was in den Verstand kommt, aus dem Verstande zu kommen, und was durch die Aufmerksamkeit eines einzelnen Kindes begriffen wurde, ist durch den Impuls einer ganzen Gruppe derer, die sie bilden, auszudrücken. Der allgemeine Impuls gibt dem individuellen eine bessere Auffassung und die individuelle Auffassung gibt der Spontaneität der Gruppen einen stärkeren Impuls.

Zu demselben Zwecke müssen die Kinder so bald als möglich abwechselnd Schüler und Lehrer sein, nicht wegen des Wertes dessen, was sie lehren (obwohl ein Kind das andere oft besser, als wir es können, verstehen macht), sondern weil das Kind, das verwendet wird, um ein anderes zu unterrichten, sowohl an tatsächlichem Stoff als durch die Übung des entstehenden Befehlsvermögens mehr lernt, als wenn es selbst Schüler ist.

Unsere Lehrmittel müssen solche sein, die direkt auf das Ziel losgehen. Mit Rücksicht auf diese Notwendigkeit müssen wir Anschauungsbilder, Photographien, Karten, Modelle, Figuren, Wachs, Lehm, Schere, Kompass, Stifte, Farben, sogar Bücher verwenden.

Wir wollen alle unsere Übungen in freier Luft ausführen und nie im geschlossenen Raum verlangen, was außerhalb desselben zu bewerkstelligen ist.

Wir dürfen nicht vergessen, einigemal im Tage Heiterkeit und Freude zu schaffen; Glückseligkeit ist unser Ziel ebenso.

nein, mehr als Fortschritt und Kinder die lachen, sind nicht krank.

Wir behalten uns für einen anderen Teil die Ausführung der in der moralischen Schulung enthaltenen Prinzipien vor; es wäre wissenschaftlicher, sie alle auf einmal anzuführen, aber der Klarheit wegen teilen wir in der Theorie noch einmal, was in der Praxis eine Einheit sein muß: die physiologische Schulung.

Beginn der
Erziehung.

Schulung und Erziehung beginnen, wo vorher Funktionen und Fertigkeiten aufgehört haben. Der Beginn der Behandlung jedes Kindes ist dort, wo sein natürlicher Fortschritt stillstand; so viel Kinder, so viel Anfänger. Für jede Funktion oder Fähigkeit ist der Anfang verschieden. Ein Kind benützt eine Reihe von Organen in einem gewissen Maße und eine Reihe anderer in minderem oder größerem Umfang. Ein Kind ist im Sprechen vorgeschritten und im Gebrauch seines Gesichtes zurück, ein anderes in Nachahmung vorgeschritten und in Vergleichung zurück usw. Aus allen diesen Verschiedenheiten in der Abstufung der diversen Funktionen in verschiedenen Individuen geht die Notwendigkeit hervor, die Mittel und Instrumente, die zur Besserung so vielerlei rückständiger Funktionen verwendet werden, so darzustellen, als ob die zur Idiotie und ihren Verwandten gehörigen Anomalien wirklich in gleichem Grade bei allen Idioten zu finden wären. Der Geist des Lesers kann leicht durch die Trugschlüsse dieser unabweislichen Generalisierung hindurch seinen Weg nehmen.

Definition
des Systems.

Unser Erziehungssystem ist der Vorgang, in den Kindern Stärke und Wissen anzusammeln, im Menschen Kraft und Vollkommenheit zu erzeugen.

Das erste Bedürfnis eines Volkes und eines Individuums ist die durch eigene Schulung des Muskelsystems erworbene Kraft. Die Nationen, die blühten, taten dies nach oder während langer Anstrengungen; Stämme, die durch Kretinismus oder anders verfielen, waren dagegen in unzulängliche Täler eingeschlossen. Von allen Unfähigkeiten der Idiotie trifft keine so schwer und ist keine so nachteilig wie diejenige, die Bewegung und Ortsveränderung betreffen, da ihre direkte Wirkung die Kraftentwicklung verhindert und zweitens die Erreichung eines Mittels zur Erkenntnis hemmt.

Die Mängel und Anomalien der Motion sind bei Idioten sehr verschieden, von fast absoluter Unbeweglichkeit bis zur Unwirksamkeit der Fingerspitzen oder bis zum leichten Schwanken des Körpers beim Gehen oder Stehen. Beide Mängel und Anomalien, tiefgehend oder oberflächlich, sind Gegenstand der Erziehung des Muskelsystems.

(Wir warnen den Leser für die Folge vor den irrtümlichen Wörtern, die wir anwenden, da sie dem Sinne nach nicht gleichbedeutend mit unserer Auffassung sind. Hier z. B. ist es unmöglich, das Muskelsystem zu fassen, ohne auf Nerven, Knochen etc. zu wirken, wie es ebenso unmöglich ist, diese speziellen Instrumente für die Aktivität zu führen, ohne außerdem eine

Reflexaktion auf den Intellekt und den Willen auszuüben. Daher ist zu verstehen, daß wir nur meinen, daß unsere Aktion am meisten auf eine Reihe von Organen abzielen soll, z. B. jetzt auf die der Bewegbarkeit. So viel wegen der Unzulänglichkeit unseres Ausdrucks.)

Unsere Gymnastik unterscheidet sich von der gewöhnlichen in ihrem allgemeinen Ziele, da sie ein Gleichgewicht der Funktionen zu schaffen bezweckt, nicht, indem sie das Muskelsystem über die anderen emporhebt, sondern im Gegenteil, indem sie dem Nervensystem, als dem bei der Idiotie am meisten erschütterten, mehr Beachtung schenkt. Aber sogar mit diesen Einschränkungen zu Gunsten der allgemeinen Schulung vertrauen wir am meisten auf die Übungen, welche aus den allen Kindern gemeinsamen täglichen Arbeiten und Vergnügungen entlehnt sind. Spaten, Schubkarren, Gießkanne, Bogen, das hölzerne Pferd, der Hammer und der Ball stehen bei uns mehr in Gunst als die allgemeine Gymnastik, deren Werkzeuge spärlich anzuwenden sind und deren Neigung zur Übertreibung vermieden werden muß. Die Griechen benützten sie zum Übermaß, weshalb sie Plato ebenso wie wegen der anderen Übertreibungen bei Überkultur der intellektuellen Fähigkeiten tadelt, denn die erste schafft Preisfechter, die andere Sophisten. Nichts ist so sehr zu mißbilligen als diese einseitige Erziehung.

Unsere
Gymnastik.

In unserem Falle läßt sich keine Entschuldigung vorbringen, um einen solchen Fehler zu beschönigen, da wir auf eine vollständige, umfassende, harmonische Schulung des ganzen Kindes abzielen. Unsere Gymnastik ist in ihrer Allgemeinheit einfach, mit wenigen Werkzeugen ausgeführt und am meisten von der Art, die wenige Jahre nach ihrer Adaptierung für die Idioten den niedlichen Namen „Calisthenics“ erhielt, unter dem sie in die fashionablen Akademien Eingang fand. Unsere spezielle Gymnastik ist wegen ihrer Anpassung an die Mängel der Funktionen und Organe, durch deren Korrektur sie die Orthopädie und Orthophrenie berührt, bei weitem wichtiger. Obschon unsere Instrumente für diese beiden Gymnastiken wenig und bescheiden sind, während es von unseren intellektuellen Übungsmitteln viele gibt, ist dieses Mißverhältnis richtig und findet unsere Zustimmung, da sie das Verhältnis der für unser Hauptziel, die Intellektualisierung der Muskeln, notwendigen Elemente der Muskelschulung darstellt.

Die absolute oder vollständige Aufhebung der Relationsbewegungen, die vom Fehlen des Impulses des Gehirnes stammt und dem Idioten nur die unwillkürlichen Kontraktionen des organischen Lebens läßt, die aus einem guten Spinal- und sympathischen Nervensystem herrühren, darf nicht voreilig der Paralyse zugeschrieben werden. Es gibt unzweifelhaft paralytische Idioten, aber deren Immobilität ist mehr eine Ursache als eine Wirkung der Idiotie. Die hier betrachtete Unfähigkeit der Bewegung ist vielmehr ein psycho-physiologisches Phänomen, dessen unvollständige Analogie bei einem Kinde zu finden ist, das

monatelang im Bette gehalten wurde und jetzt zu gehen versucht. Der Idiot lernt nicht so schnell gehen wie das rekonvaleszente Kind und zwar aus einigen Gründen: er ist nie gegangen, seine Immobilität hat sein Leben lang und nicht einige Monate bestanden und wir müssen in ihm den Wunsch, zu gehen, den er nie hatte, hervorbringen und dann hat sein Willen, der nie über etwas gebot, seine wunderbare Macht weder je geahnt noch versucht.

Sogar wenn infantile Paralyse, wie es oft der Fall ist, mit extensiven Kontrakturen und Veitstanz kompliziert ist, ist sie nicht unbedingt außer dem Bereiche unserer Kunst. Als Behandlungsmittel wollen wir allgemeine und spezielle Ernährung der betroffenen Glieder, allgemeine und spezielle Erregung von Wärme und Elektrizität, allgemeine und spezielle Gymnastik, Seebäder, Waschungen, Massage der betroffenen Teile, Befehlen und zwangsweises Durchführen der Bewegungen und einige ausgewählte Medikamente, die Kollegen nicht erst angeraten werden zu brauchen, vorschlagen.

Zweierlei
Arten von
Unbeweglichkeit.

Wir begegnen häufiger dem partiellen Verlust der Bewegung, der durch die Unbeweglichkeit des Kindes, irgendwie zu stehen, zu liegen oder zu sitzen, oder aber durch die Unfähigkeit seiner Hände, etwas zu erfassen, sogar wenn es die Nahrung zum Munde führt, dargestellt wird. Es ist unbeweglich für seinen eigenen Willen, beweglich nur durch den eines anderen, ebenso wie durch eine äußere Triebkraft.

Diese relative Unbeweglichkeit des Idioten, auch des Geisteskranken, die Wirkung der Trägheit, hat nicht die mindeste Verwandtschaft mit der Unbeweglichkeit, bei der ein Mensch oder ein Tier seine Kräfte anstrengt, um sich in Tätigkeit zu setzen; dies ist ein positiver, der andere ein negativer Zustand. Aus der positiven Immobilität entspringt ein aktiver Entschluß, in der negativen Unbeweglichkeit ist der Einfluß enthalten, der fast alle äußeren Anlässe und inneren Beweggründe zur Handlung aufhebt. Diese Unbeweglichkeit ist daher der erste Ausdruck der Grundelemente der Idiotie, den wir antreffen, der negative Willen. Von nun an werden wir einige und die verschiedensten Unfähigkeiten finden, alle verdoppelt und fast unbezwingbar gemacht durch das proteusartige schweigende „Ich will nicht“. Es ist nun unmöglich, diesen außer acht zu lassen, und wo immer er gefunden wird, muß er behandelt werden, da er durch die Bewegungsunfähigkeit den ganzen Verlauf der Idiotie zu einem dauernden machen würde.

Aber oft werden wir gehindert, diesem Hindernis von Anfang an entgegenzutreten, weil ein anderes hinzutritt, das wir unter dem Titel automatischer, mechanischer oder spasmodischer Bewegungen schon erwähnt haben. Solange als diese Bewegungen mit oder ohne negative Unbeweglichkeit bei Ruhe des Körpers bestehen, können wir nicht erwarten, das Kind an gewollter Aktion oder aktiver Immobilität gebessert zu sehen. Daher ist es unsere

Pflicht, sie ein für allemal oder so bald als möglich zu unterdrücken.

Diese abnormen Bewegungen haben ihren Sitz nicht immer, aber meistens im Handgelenk und in den Fingern. Wir haben ihren verschiedenen Charakter beschrieben und brauchen hier nicht mehr zu sagen, als für ihre rationelle Behandlung nötig ist. Bei automatischen Bewegungen verwendet das Kind einen Teil von sich selbst, einen Finger oder ein Auge, als wenn dies ein Automat wäre; sie werden bewegt und rufen durch diese steten Bewegungen seine Glückseligkeit hervor. Bei mechanischen Bewegungen benützt das Kind außer Papier, Fäden und Metallen irgend etwas, dessen Zerschneiden, Berühren, Drehen einen seiner Sinne ausschließlich erfreut. Bei spasmodischen Bewegungen hat das Kind kein Objekt, und wenn es eins hat, z. B. wenn es nach etwas oder jemand schlägt, ist dies durch einen blinden, krankhaften Impuls hervorgerufen.

Die
abnormen
Bewegungen.

Jede dieser Bewegungen wird am besten durch Übungen bekämpft, die den stärksten Kontrast zu der üblen Gewohnheit bieten. Automatismus wird am besten durch konstante Anwendung der allgemeinen Kräfte beseitigt. Mechanismus durch die verständige Beschäftigung der missetäterischen Teile und Vermeidung der Dinge, an denen mechanisch gearbeitet wird, und Spasmodismus durch Aufrichtung von Hindernissen, deren unangenehme Berührung Selbstbeherrschung hervorrufen wird, die genügt, um seine Wiederkehr zu verhüten. Aber wenn auch eine jede dieser Kontraktilitätsstörungen durch Anwendung spezieller Mittel zurückgeht, so verschwinden sie doch nur bei dauernder, durch lange Anwendung der moralischen Schulung verstärkter Fortsetzung dieser. Nichtsdestoweniger müssen wir erwarten und können vernünftigerweise versprechen, die mechanische Bewegung schneller als die automatische oder spasmodische zu heilen, da die letztere im allgemeinen einer Nebenkrankheit, einer Abart des Veitstanztypus, subordiniert ist.

Sind die Übungen mit Rücksicht auf die Ausrottung der ungeordneten Bewegungen glücklich unternommen, so kann man gleichzeitig daran gehen, willkürliche Unbeweglichkeit und geordnete Bewegungen zu erregen. Deshalb können beide Ziele auf einmal erreicht und gleichzeitig beschrieben werden.

Wenn wir diese Muskelstörungen beiseite lassen, haben wir dann noch einen ganzen Schwarm der zur Idiotie gehörigen Muskelunfähigkeiten vor uns, von denen eine jede als erste ihren Anspruch auf unsere Sorgfalt erhebt. Sich der einen widmen, hieße soviel als die anderen vernachlässigen oder wäre dasselbe, wie wenn wir ein Symptom unter Ausschluß der anderen behandeln, die Krankheit in ihrer Gänze ignorieren würden. In unserem Falle z. B. ist jede spezielle Unfähigkeit der Gliedmaßen, Finger usw. der Unfähigkeit der allgemeinen Aktivität untergeordnet; wir werden daher nicht an der Schwelle innehalten, um auf die Un-

Erziehung
zur Ruhe.

fähigkeit eines einzelnen Teiles zu achten, sondern die Unfähigkeit der gesamten motorischen Funktion in Betracht ziehen.

Die Muskelaktivität ist eine Funktion, die durch die Anspannung und Lockerung der Muskelemente ausgeführt wird; sie ist eine Bewegung, die sich auf die Unbeweglichkeit stützen muß. Daher müssen wir vorher und gleichzeitig, wenn wir die Schulung auf die Erwerbung spezieller Bewegungen richten, die größere Energie mit Rücksicht auf die Konzentration der Aktivität auf die positive, d. h. willkürliche Unbeweglichkeit verwenden, aus der jede Aktion entspringt. Die Unbeweglichkeit wird in verschiedenen Stellungen gelehrt, stehend, sitzend, irgendwie angelehnt, an gymnastischen Apparaten, mit dem Gewehr, mit Hanteln, Balancierstangen usw., je nach den Hindernissen, denen man begegnet und nach den verschiedenen Stufen der Schulung.

Wenn die Unbeweglichkeit des ganzen Kindes nicht auf einmal durchgesetzt werden kann, setzen wir es vor uns, beherrschen seine Beine mit unseren Knien und konzentrieren unsere ganze Aufmerksamkeit auf die Hände, eventuell auf die eine am meisten betroffene. Um unser Ziel zu erreichen, legen wir die ruhigere Hand auf das korrespondierende Knie, während wir die nicht parierende Hand mit einem schweren Hantel belasten. Es ist überflüssig zu sagen, daß es ihn nicht festhält und versucht, seine Hand freizumachen, aber unsere Finger halten es so fest um den Hals des Hantels herum, daß es ihm nicht gelingt. Wir bestreben uns im Gegenteil, das Gewicht mehr auf seine Hand als auf die unsere fallen zu lassen, und wenn es den Hantel auch nicht aufnimmt, so läßt es ihn wenigstens nicht fallen. Indem das Kind die Last aushält, wird sie desto mehr gefühlt; je mehr es sich bewegt, um sie wegzustoßen, um dem Anwachsen der Last zu entgehen, sowie durch Ermüdung wird seine beschwerte Hand ruhig. Gerade diese Ruhe war unser Ziel.

Wenn wir finden, daß die Hand zeitlich besiegt ist, befreien wir sie vom Hantel und wagen, sie der anderen Hand gegenüber frei zu setzen und sie durch die kombinierte Einwirkung unserer Stimme, des Blickes und der Gebärden bewegungslos zu erhalten. Nach einigen solchen Sitzungen mit abwechselnder Belastung und Ruhe erreichen wir gewöhnlich, die Hand ruhig genug für die einfachsten Verwendungen zu bekommen. Wenn dies nicht der Fall ist, so werden wir bei aufmerksamer Beobachtung finden, daß die Ursache für die noch bestehende Gebrauchsunfähigkeit des Gliedes in einer besonderen Empfindlichkeit des Tastgefühls liegt, welche durch den Gebrauch der Balancierstange und eine Reihe von Widerstandsübungen erfolgreich abgestumpft werden kann; doch dies ist ein Teil der sensorischen Schulung. Der hier angeführte Fall ist ein solcher, bei dem die partielle Unbeweglichkeit der wichtigste Zweck war; bei einem anderen Falle wird im Gegenteil die Unbeweglichkeit ein sekundäres und die Bewegung das Hauptziel sein, wie wenn wir den ganzen Körper ruhig haben, um die Aufmerksamkeit auf seine Übungen eines

einzelnen Teiles zu konzentrieren. Aber wir dürfen nicht übersehen, daß unser Endziel ist, vollkommene Unbeweglichkeit zu lehren, und um dahin zu gelangen, dürfen weder Mühe noch Zeit gespart werden, da unser Lohn die Harmonie und Verwendbarkeit der folgenden Bewegungen sein wird.

So wie die Bewegungslosigkeit in der Natur die Quelle der Bewegung ist, wird sie bei unserer Erziehungsweise jeder Übung vorausgehen und sie beschließen und dient als Übergang und Erholung zwischen den verschiedenen Arten aktiver Schulung. So wird bei ihrer richtigen Vereinigung das Kind gleichzeitig passiven Übungen, wirklicher und relativer Unbeweglichkeit und jenen Bewegungen unterworfen, die notwendig sind, um gehen zu lernen, und bei allen kommt abwechselnd Übergang und Ruhe.

Wenn wir das Kind auf so niedriger Stufe übernehmen, daß es sich nicht bewegen kann und will und wie eine träge Masse auf dem Stuhle sitzt, müssen wir es selbst bewegen. Zu diesem Zwecke benützen wir Instrumente für passive Übung, die auf die Aktivität ungefähr wie ein persönlicher Impuls wirken. Wenn sich die Gliedmaßen nicht beugen, so machen wir sie durch die Elastizität einer an der Decke befestigten Wippvorrichtung (Schaukel) für kleine Kinder nachgiebig; wenn die Füße nicht zum Gehen kommen, so lassen wir sie mit der Regelmäßigkeit des Gehens einem Sprungbrett begegnen, das sie wie ein unermüdlicher intelligenter Boden aufnimmt und wieder zurückstößt. Muskelmassage, Leitung der Gliederbewegung, Bewegung durch das Trittbrett einer Tretmühle und ähnliche Mittel werden dem Pflegling die Muskelstärke zum Gehen verleihen. Aber will er noch nicht gehen, so lassen wir ihn in Unbeweglichkeit seine sitzende Stellung noch länger einnehmen.

Erziehung
zum Gehen.

Aber trotz aller unserer passiven Übungen kann er noch nicht aufrecht und zum Gehen auf einem ebenen Boden fertig stehen. Dann heben wir ihn auf zwei Blöcke oder Tritte, so groß wie seine Füße, und lassen ihn dann fallen, während wir bei der Hand sind, um Verletzungen zu verhüten — aber nicht, um die Emotion abzuschwächen — und um ihn, wenn nötig, wieder in seine Höhenisolierung einzusetzen. Hier muß er stehen und sogar fest stehen, mit einer ihm selbst unbekannten Energie gegen die Leere ringsum, die ihn zum Fallen einlädt. Um der Anziehung des leeren Raumes zu widerstehen, muß er seine Muskeln schnell für irgend einen Zufall anspannen; er ist ängstlich, weiß nicht genau, was er tun oder nicht tun soll, aber seine Kraft ist gesammelt, und wenn wir vor ihm andere Tritte haben und ihm zuerst ein wenig mit unserer Hand oder dem Finger helfen, wird er in der Hoffnung, der Isolierung zu entgehen, versuchen, einen Fuß auf den nächsten Tritt, auf einen dritten und noch einen vierten zu setzen, ängstlich schreiend, aber doch für den Anfang gehend. Am Boden gelassen, würde er seinen Fuß sehr wahrscheinlich geschleift haben, wäre aber sein Leben lang nicht gegangen.

Er geht jetzt, jedoch wegen der Unfähigkeit der Hände mit einem Schwanken des Körpers.

Vor jeder Erziehung hängen die Hände wie Hindernisse herab, wenn sie nicht durch Automatismus in die Höhe geschleudert werden, wobei ihre Disharmonie unter der Ruhe des Körpers auffällt. Da dies bei unseren Kindern fast immer der Fall ist, können wir nicht ihren Gang oder Stand bessern, ohne ihre Hände und Arme wenigstens mit Gleichgewichtsinstrumenten zu bessern. Hier müssen wir wieder einmal zwei Dinge gleichzeitig tun, wenn wir einen Erfolg haben wollen. Die Besserung der Hände und Arme als Hilfsmittel für das allgemeine Gleichgewicht des Körpers wird durch die Übungen erzielt, die sie für ihre direkten Funktionen bessern und die später behandelt werden. Wenn dies getan ist, haben wir diese Organe zur Erfüllung ihrer einfachsten Funktionen gebracht und wir müssen nun die Funktion selbst so weit bringen, daß sie eine Fähigkeit wird, die durch Vergleiche und Urteile gelenkt wird.

Wenn sowohl Gang als auch Gleichgewicht, zwar unvollkommen, erreicht sind, so werden die progressiven Bewegungen noch durch das seitliche Schwanken behindert, das dem Gange eines Idioten den eigentümlichen Charakter verleiht; dies ist der Punkt, auf dem wir die Mehrzahl derselben antreffen; das ist der Gang, der Idiotie anzeigt; diese verräterische Unfähigkeit verlangt und kostet sehr viel Aufmerksamkeit. Das Gehen mit den Beinen und das Gleichgewicht mittels der Arme müssen abwechselnd, allein und zusammen, Korrekturen unterzogen werden; heute das eine zuerst und am meisten, morgen vorzüglich das andere. Hier sind zwei Arten von Übungen angezeigt; erstens diejenigen, die auf die Beine Bezug haben, und diejenigen, die auf die Arme Bezug haben, und zweitens diejenigen, die die vollständigen Funktionen miteinander in Einklang bringen. Unter den ersteren, welche auf die Beine wirken, sind die Stufen verschiedener Grade und die horizontale Leiter, zwischen deren Sprossen das Kind zu gehen hat. Auf die Arme wirken schwedische oder andere Keulen und die verschiedenen Ausdehnungen des Armes, der selbst eine natürliche Balancierstange ist. Die zweiten bestehen aus der auf einem kleinen Raum wie einem Zimmer oder einem schattigen Rasenplatz zusammengestellten Anhäufung aller Flächen; horizontal, nach den vier Dimensionen geneigt, plötzlich abgeschnitten, holperig, steinig, schlüpfrig, eng usw., die sich ihnen als gewöhnliche Hindernisse für das Vorwärtsschreiten darbieten. Das Kind muß durch diese Schwierigkeiten mit oder ohne Hanteln, stets kommandiert oder durch den Anreiz der Musik angeeifert, gehen.

Außerdem sind Zimmer aus dem Stegreif zu präparieren, in denen wir Fußstapfen oder Formen am Boden ausgebreitet haben, einige näher beieinander, andere weiter entfernt, einige mit der Spitze nach innen und andere nach außen, Wege endlich, denen das Kind zu folgen hat, die sich unerwartet schlängeln. Das Kind bedeckt genau mit seinen Füßen die vor ihm ausgebreiteten For-

men. Die Fähigkeit, jeden Fuß auf jede Form zu leiten, ist eine der besten Übungen für die Gliedmaßen, die sich vorher jeder Kontrolle entzogen haben. Aber eine noch vortrefflichere Übung ist es außerdem für den Kopf, der seine regulierende Kraft nie geahnt hat: denn zwischen so vielen Schwierigkeiten zu gehen, heißt denken.

Ein Kind muß durch verschiedene Schwierigkeiten dieser Art gehen; sie sind bald ziemlich leicht, bald schwer zu überwinden und bieten nicht nur für die Extremitäten, sondern auch für den Verstand manche intellektuellen Probleme dar, so daß durch diese Reihe von Schwierigkeiten zu gehen durch eine ganze praktische Abhandlung über die Physiologie des Gehens und Stehens gehen heißt. Wenn der Pflöbling alle diese Schwierigkeiten, bei aller seiner Aufmerksamkeit durch die ganze Energie des Lehrers unterstützt, individuell überwunden hat, kann ihm gestattet werden, diese Lektionen zu wiederholen, doch nicht gedächtnismäßig allein. Er ist in einen Strom von Kindern einzuschalten, der dieselben Übungen in großem Maßstab mit Antrieb durch Beispiel und Musik ausführt. Dann sind die früheren Tränen getrocknet, über Stürze wird gelacht, Teilnahmslosigkeit verschwindet vor dem Wetteifer, Furchtsamkeit vor einem bißchen reizenden Mut; die ersten Strahlen der Verheißung haben das Dunkel der Idiotie durchbrochen. Diese Kinder konnten sich neulich nicht bewegen und sind heute in ihrem ersten wohlverdienten Schweiß; lassen wir sie sich nicht erkälten, besonders nicht in moralischer Beziehung.

Nun kann unser Schüler im gewissen Maße der Physiologie seiner Organe entsprechend gehen, stehen und sich bewegen, vorausgesetzt, daß er gewillt ist, es zu tun. Er tut diese Dinge eben nur, wenn er gezwungen oder gebeten wird, und kaum je aus eigenem Antrieb. Hier sehen wir daher in ihm den Gegensatz zwischen seinem negativen oder kollapsen Willen und dem synergischen Willen, aus dem jede Aktion entspringt, bloßgelegt. Dieser Teil der Erziehung ist in der moralischen Schulung dargelegt und es kann jedesmal wieder erklärt werden, daß er ein Hilfsmittel für jede spezielle Übung ist. Es mag genügen zu sagen, daß, solange als dem Zögling der eigene Wille fehlt, der unsere an seine Stelle treten und ihn durch das Gehen und andere Verrichtungen der Muskelaktivität hindurchbringen muß.

Um diese Periode zu resümieren, erfordert alles, was auf die Funktion der Fortbewegung Bezug hat, Behandlung mit der größten Genauigkeit und Unterwerfung unter die peinlichste Analyse. Dies ist auch in zweiter Linie für die Funktionen der oberen Extremitäten wichtig, denn die Stetigkeit des Fußes ist die Basis für die Stetigkeit des Körpers und die Genauigkeit der Hand. Dieselbe Sorgfalt muß unseren Bemühungen zur Erziehung dieser vorhergehen und sie begleiten.

Wenn wir dazu gelangen, die Hand bei Idioten als ein Funktionsinstrument zu betrachten, so sind wir ebenso über die physiologischen Störungen und Mängel wie über die meist univer-

Die Hand
des Idioten.

sellen Anomalien des Organs betroffen: zu kurze und plumpe Hände, verstümmelte Finger mit unvollendeten Nägeln oder dünne und glänzende Finger ähnlich Federkielen mit kleinen, perlen-ähnlichen Nägeln; so steife Gelenke, daß sie mit Mühe bewegt, oder so lockere, daß sie nicht fixiert werden können; blutlose oder durch stockendes Blut dunkel gefärbte Gewebe. Und es gibt so wenige Ausnahmen von diesen Extremen, daß wir nicht umhin können, die wunderbare Übereinstimmung der physiologischen und organischen Störungen einzugestehen. Diese Hand, steif oder schlaff, vom Automatismus geschüttelt oder mit Speichel durchnäßt, muß beständig vor unseren Augen sein, denn sie soll von nun an ein Gegenstand der Aufmerksamkeit und des Studiums werden.

Wenn einer unserer Körperteile eine Definition verlangt, ist es die Hand, denn ihre Verdienste sind so mannigfaltig, daß eine einzige Definition sie nicht alle umfassen kann. Die Definition von De Blainville¹⁾: „Ein Kompaß mit fünf Abteilungen“ wird sicher die Bewunderung der Mathematiker erregen; unsere nicht so blendende wird unserem Gegenstande näher kommen: die Hand ist ein Organ zum Greifen. Ihre Unfähigkeit richtet eine Barriere zwischen dem Idioten und allem, was erreicht werden soll, auf. Ohne weitere Erklärung wollen wir versuchen, die Hand, wenn sie durch Erziehung gebessert ist, von ihrer Unfähigkeit bei Idiotie zu ihrer vollen Kapazität zu bringen. Aber dieses letzte Ziel der Hand ist noch zu weit und wir müssen uns vorderhand nur mit der Besserung ihres Greifvermögens bescheiden.

Erziehung
zum Greifen.

Wenn wir Greifvermögen sagen, so meinen wir die komplexe Aktion des Ergreifens, Haltens und Loslassens. Diese drei Ausdrücke sind der Beginn, das Ziel und das Ende der Handlung des Greifens. So einfach diese Handlung für uns in ihrer Trilogie ist, sie ist für den Idioten entweder unmöglich oder wird von ihm gelegentlich verändert. Sie erfordert für ihre rein materielle Ausführung das Zusammenwirken kontraktile Nerven- und Willensfunktionen. Dieses Zusammenwirken, das weit über den Begriffen vieler Leute steht, ist sicher über der Durchschnittsgeschicklichkeit unserer Zöglinge. Sie sind weit davon entfernt, willig in neue Kontakte, welche die Gelegenheit mit sich bringt, einzutreten, finden vielmehr in sich größere Energie, denselben zu entgehen, als nötig wäre, um ihnen entgegenzukommen. Mit Rücksicht auf die Schwere der Krankheit, die das Wesen von jedem Umgang ausschließt und die positivste Vereinsamung (Isolierung) hervorruft, kann die Aufgabe, das Greifen zu lehren, nie früh genug begonnen werden. Auch die Unmöglichkeit, auf den Füßen zu stehen, kann kein Verzögerungsgrund für die Besserung der Hände sein, da wir doch Säuglinge mit ihren kontrahierten Fingern greifen sehen, bevor sie ihre Füße zum Stehen benützen können.

Wenn der Idiot seine Hände nicht gebrauchen kann oder

¹⁾ Henri Marie Ducrotay de Blainville (1778—1850), Professor der vergleichenden Zoologie, Anatomie und Physiologie an der Pariser Universität.

will, wird er vor eine schräge Leiter gestellt, seine Füße stehen auf einer Sprosse, seine Hände liegen auf einer anderen, die er gewöhnlich nicht ergreifen will. Den schlechtest möglichen Fall vorausgesetzt, verliert das Kind das Gleichgewicht; es fällt so tief, als der Lehrer für gut findet, denn er hat ihn durch den Ring des Turngürtels ganz in seiner Gewalt. Dann bringt er das Kind wieder an die Leiter und läßt es wieder fallen, bis das Kind besser versteht und fühlt, was bequemer ist, und sich endlich mit seinen Händen festhält. Wenn es seinen Widerstand zu lange ausdehnt — es geht zu weit, wenn er über die Zeit ausgedehnt wird, die nötig ist, sich mit den einzelnen Teilen des Apparates bekannt zu machen —, muß dem ein Ende gemacht werden, indem das Kind an die senkrechte Leiter gebracht wird; dort steht dieses an einer, der Lehrer an der anderen Seite und von des Lehrers Händen wird ein genügender Druck auf die Hände des Kindes ausgeübt, um es zu verhindern, sich hinabzulassen, und zu bewirken, daß es sein eigenes Gewicht erträgt.

Wenn dies, was noch nicht Greifen genannt werden kann, ohne zu viel Kampf durchgeführt ist, wird das Kind hinter die schräge Leiter gebracht und veranlaßt, eine der höchsten Sprossen zu ergreifen; der Lehrer steht ihm gegenüber und drückt seine Hände mit den eigenen zusammen, um sicher zu sein, daß es die Sprosse nicht losläßt. Da auf diese Weise ein sicherer Halt erreicht ist, schiebt der Lehrer einen Fuß hinter die Leiter und stößt damit den Fuß des Kindes von der es stützenden Sprosse. Das Kind protestiert wieder und versucht, um den Druck an seinen Händen zu vermindern, die verlorene Sprosse, von der der Lehrer es entfernt hatte, wieder zu gewinnen. Der Kampf ist ein Zeichen von mehr Intelligenz, aussichtsvoller ist aber das Ergebnis.

Lange, bevor Erschöpfung eintreten kann, nimmt der Lehrer eine seiner Hände weg und führt sie schnell an die andere Seite der Leiter, wo er die Hand des Kindes, die nicht weiß, was sie mit sich anfangen soll, frei und herumirrend findet. Was nun zu tun ist, ist, die nächstniedrigere Sprosse zu ergreifen. Dieser neue Halt ist nicht so schwierig wie der erste, und da er eine Art Sicherheit und Ruhe bietet, greift das Kind danach; wenn nicht, hält ein Gehilfe seine Hand auf die Sprosse, bis der Lehrer sie dem Kinde anvertrauen kann. Dann läßt die andere Hand des Lehrers die andere Hand des Kindes in derselben Art führen und in der schon beschriebenen Weise einen anderen, tieferen Halt ergreifen. So steigen Kind und Lehrer langsam die Leiter hinab, indem der Druck des einen das andere unterstützt und greifen lehrt; das Gewicht des Kindes hinten, die Führung des Lehrers vorn, der Druck auf die Hände oben, das Zurückstoßen der Füße unten und noch tiefer unten die Furcht vor dem Fallen. So sind die kombinierten Beweggründe für ein bald gelehrtcs willenloses Greifen. Solche und ähnliche Mittel werden ein Kind bald fähig machen, nach etwas zu greifen, mindestens um einen Fall zu verhüten.

Dieses Greifen aus Furcht muß sofort benützt werden, um

Dinge aus weniger instinktivem Grunde zu ergreifen und zu halten, weil das Kind von ihr den ausschließlichen Eindruck irgend eines Sinnbildes und einer Gewohnheit empfangen hat, wenn eine Funktion eine Zeitlang ohne Objekt geübt wird; sie ist für das Kind nicht nur eine unnütze Funktion, sondern eine solche, deren spätere Intellektualisation fast unmöglich wird. Sobald eine Funktion beginnt, mechanisch ausgeführt zu werden, setzen wir in praktischer Erwägung immer mehr intellektuelle Gründe und Zwecke in Aktion und sind bemüht, in der Kette des Fortschrittes keine Lücke zu lassen, bis die Funktion durchaus auf den Rang einer Fähigkeit erhoben ist. Jetzt wollen wir von der Anwendung dieses Prinzipes auf unseren vorliegenden Fall sprechen. Das Kind kommt hinter der Leiter hervor, bei der es unter dem gleichmäßigen Druck unserer Hände begann, denselben Druck mit seinen Händen gegen die Sprossen auszuüben und zu greifen oder zu fassen, ohne viel zu wissen warum, nur weil es das Fallen fürchtete. Wir studieren es, nachdem es von der Leiter kommt; es sitzt, steht oder kauert kläglich und blickt auf seine ein wenig gequetschten und durch den eben durchgeführten Prozeß geröteten Hände. Wollen wir es unter einem solchen Eindruck lassen? Wenn wir dies tun, wird es unserem nächsten Versuch mehr Widerstand entgegensetzen und dafür nicht zu tadeln sein; bisher haben wir es weniger mit seinen Händen greifen, als mit seinem vom Gesicht und Gefühl belehrten Verstand den nächsten unangenehmen Kontakt erfassen gelehrt. Wir haben in der Tat für die Reihe manueller Experimente, in die wir eingetreten sind, weniger positive Kraft als negativen Widerstand hervorgerufen. Wenn wir jedoch unser Kind von der Leiter herunternehmen, sollen wir ihm nicht die Zeit lassen auf seine Hände zu sehen, sondern wir strecken sie horizontal aus und legen auf eine jede einen leuchtenden Apfel. Teils weil es die Kühle an allen brennenden Stellen fühlt, teils um die Äpfel nicht fallen zu lassen, wird es einen runden, gleichmäßigen, willkürlichen Griff nach ihnen machen. Ein ziemlicher Fortschritt gegen die passive Kontraktion der Hände an der Leitersprosse! Die Äpfel werden benützt, wenn sie zu bekommen sind. Im Sommer werden große Kristallkugeln kühler und wo möglich noch angenehmer sein. Beeren, Weintrauben oder Kirschen, auf die Hand gelegt, würden durch Kontrast eine ähnliche Ableitung des Gefühls hervorrufen. Die Umstände entscheiden die Wahl dieser Mittel. Was die Sache selbst anlangt, so befestigt Freude das erste Bewußtsein des durch Gewalt erfolgten Greifens und öffnet das Organ unerwarteten Perzeptionen. So dient die Behandlung der Hand dem Sprechen, dem Denken und der Fürsorge für sich selbst.

Nachdem wir den Nutzen der Leiter kennen gelernt haben, daß durch sie der Griff hervorgebracht und herzhaftes und dauern- des Halten erzwungen wird, müssen wir auch vor ihrem Nachteil warnen, wenn sie zu lange und zu ausschließlich gebraucht wird. Wenn sie übermäßig verwendet wird, macht sie die Schultern

hoch oder rund, sie versteift die Gelenke, besonders die dünnen, und macht die Hand zu leichter und feiner Arbeit untauglich. Deshalb müssen wir, um die Greifkraft zu stärken, neben der Leiter andere Übungen verwenden wie die Balancierstange, deren Wirkung ebenso schnell ist und mit der ganz energisch gearbeitet werden kann. Um ferner einer durch die Leiter hervorgerufenen Steifheit entgegenzuwirken, müssen wir es zu einer flotten Hand- übung, wie wir sie später beschreiben, bringen, damit die Nachahmungsfähigkeit gefördert wird. Von einem schweren Griff muß das Kind zu einem leichten, von einem langen zu einem kurzen übergehen und wir müssen im Auge behalten und als Prinzip aufstellen, das Greifen von Körpern aller Formen und Gewichte in ihren drei Arten — Greifen, Halten und Loslassen — zu lehren.

Die Hand ist jahrelang in diesen Geschicklichkeiten, nicht so sehr an außergewöhnlichen Apparaten als vielmehr an Gegenständen, die im gewöhnlichen Leben gebraucht werden, zu schulen. Diese Zucht verwandelt in entsprechender Zeit das steife Greifen zum Teil in ungezwungenes Anfassen. Da diese Ausdehnung der Geschicklichkeit der Hand nach und nach kommt, mag ihre Wichtigkeit übersehen und sogar ihre Erwerbung vernachlässigt werden; aber diese Vernachlässigung aus Unwissenheit wird nach einiger Zeit eine ungeheure Menge Kapazität kosten. Wir wollen sehen.

Wir greifen nach allem in derselben Art, aber wir fassen sicher alles in besonderer Art an, ein Glas, eine Hacke, eine Feder, einen Spaten usw. Greifen ist mehr physisch, Anfassen mehr intellektuell. Wenn Greifen passiv geschieht, so hat es nur ein Ziel, den Gehorsam, wenn es aktiv geschieht, ist es für den direkten Gebrauch des Kindes. Anfassen aber ist so, müssen wir sagen, immer eine gewollte Handlung, die sich auf Dinge, Personen, Gefühle und unzählige Kombinationen dieser bezieht.

Sobald ein Idiot zu greifen und anzufassen beginnt, muß man ihn arbeiten lassen. Wenn wir diese Regel aufstellen, wissen wir wohl, was für Hindernissen man dabei begegnet. Die Hand des Idioten ist plump und noch schwach, ihre Bewegungen besitzen weder Regelmäßigkeit noch Stetigkeit, sein Geist bietet dem Organ der Ausführung keinen der Mühe werten Gegenstand, und was er unter unserm Befehl beginnt, bringt er unter Unwillen hervor. Sogar wenn sein Willen bei Unternehmungen mit dem unseren übereinzustimmen beginnt, so ist seine Synergie schnell erschöpft und als Zeichen seiner Schwäche können wir sehen, daß sich beim Beginne des Unterrichts oder einer Handlung Stirn oder Hand mit schweren Schweißtropfen bedecken. Das braucht uns nicht von unserem Endziel abzuhalten; je schwieriger es ist, desto früher und öfter müssen wir es angehen. Die einfachste Arbeit, das Unbedeutendste und Leichteste, ständig unter Wiederholung oder Nachahmung getan, ist besser als nichts. Das Mädchen, das die Schüsseln abzuwischen beginnt, der Junge, der die Steine auf dem Felde zusammenliest, helfen vor allem; sich vor den Schrecken der Idiotie zu bewahren.

Erziehung
zur Arbeit.

Die Hand ist der beste Diener des Menschen, das beste Werkzeug zur Arbeit, der beste Dolmetsch von Gedanken. Die kunstfertigste Hand ist im Verhältnis zu gewissen Ausführungen noch wie idiotisch und unsere eigene Hand wird runzlig, bevor wir die Tausende von Ideen ahnen, die sie ausführen könnte.

Aber die Hände des Idioten arbeiten lehren ist anders als gewöhnlichen Händen befehlen. Das Greifen und das ungezwungene Fassen von Gegenständen verlangen viele Bemühungen. Ein drittes Element muß ferner eingeführt werden, die angreifende Gewalt der Hand über die zu bearbeitenden Substanzen, eine Gewalt, deren Gebrauch der scheuen Natur der meisten Idioten ganz und gar widerstrebt. Dieser wichtigste Gebrauch der Hand, ihre Angriffsfähigkeit, wird im allgemeinen durch Hilfsinstrumente unterstützt. Er verändert die umliegenden Körper in Ähnlichkeiten zu einem Ideal, das schon vorher im Geiste existieren muß, er verwandelt daher eine Denkform in eine Wesensform, er schafft ebenso die ewig gleichbleibenden Holzpuppen des Alpenkretins wie den jüngsten Fortschritt in Dampf und Elektrizität.

Die Hand versetzt und vereinigt durch das Greifen Gegenstände, sie wirkt durch Anfassen auf die Oberflächen wie beim Polieren, Trocknen usw., und sie wirkt durch Angriff auf die Substanzen wie beim Schnitzen, Schneiden, Hämmern und Bohren.

Die Praxis der Idiotenbehandlung wird zeigen, was für ein Zwischenraum diese Tätigkeiten voneinander trennt, welche Fähigkeiten jede Art Arbeit verlangt, und besonders, wie die langsame und schwierige Einführung des Kindes in die Klasse der aggressiven Arbeiten in ihm Stetigkeit, Willen und Kraft, die wirklich der Idiotie am meisten entgegengesetzten Eigenschaften, entwickelt.

Die Notwendigkeit des Arbeitens mit der Hand wird sogar wegen höherer Zwecke als rein physischer oder intellektueller Vorteile verlangt. Auch unter gleichen Umständen (aber die Umstände sind meistens weit davon entfernt, gleich zu sein) ist der arbeitende Mensch als solcher dem müßigen überlegen; speziell Idioten werden durch Arbeit schnell moralisch gebessert. Tägliche Arbeit nach Maßgabe ihrer Fähigkeit ist Vorschrift und es macht ein für allemal nichts, wenn ihre Erzeugnisse illusorisch sind.

Die Wichtigkeit dieses Gegenstandes, Zusammenfassung aller Bemühungen zur Schulung der Bewegungsorgane, darf uns nicht vergessen lassen, daß wir einige Anomalien unbesprochen und unsere wenigen Instrumente für spezielle Gymnastik unbeschrieben gelassen haben.

Verbesserung
besonderer
Anomalien. Durch Schwermut rund gewordene Schultern, gekrümmte Brustbeine, konkave Schlüsselbeine, schmale Brüste, mangelhafter, die Respirationsfähigkeit der Lungen oder die Zirkulationsfähigkeit des Herzens herabsetzender Bau, Ungleichheit der beiden Körperhälften in Kraft und Bau und ähnliche Folgen der Bewegungsunfähigkeit der Idioten werden mit unseren gymnastischen Instrumenten und besonders am Rückenbrett erfolgreich behandelt.

Dieses Brett ist 10 Inches (= 0.25 m) breit und lang genug,

um wie eine Leiter gegen eine Mauer gelehnt zu stehen; es ist mit Sprossen versehen, die sich seitlich paarweise, 10 Inches auseinander stehend, fortsetzen; es sieht wie ein Tausendfuß aus. Das Kind liegt mit seinem Rücken am Brett, hebt einerseits seine Arme, um zwei Sprossen zu ergreifen, anderseits seine Füße vom Boden zu den ersten unteren Sprossen. Von diesem Schritt an ist es fähig, mit seinen Händen höhere Sprossen zu erreichen, kommt abwechselnd mit den Füßen und den Händen hinauf, bis diese den oberen Rand des Brettes erreichen. Hier läßt man es ein bißchen ruhen, sowohl um sich auszurasen, als um die neue Art hinaufzusteigen zu erwägen und den Abstand vom Boden, wie den Ausblick auf alles, zum erstenmal von so hoch oben aus gesehen, abzuschätzen und sich von den erlittenen Erregungen zu erholen, so daß es dem, was nun kommt, standhalten kann.

Das nächste ist die Notwendigkeit herunterzukommen. Zu diesem Behufe sagen wir ihm, es solle sich mit den Händen gut anhalten, oder wir schicken, wenn wir irgend eine Unfähigkeit oder Unwilligkeit dazu argwöhnen, jemand hinter dem Brett hinauf, dessen Hände auf die Hände des Kindes genug drücken müssen, um es nicht herunterfallen zu lassen. Gleichzeitig bringen wir seine beiden Füße von ihren Sprossen schnell in die Mitte des Brettes, indem wir die Beine leicht nähern und die Füße auseinander bringen. Nachdem dies mit merklichem, aber nicht starkem Ruck geschehen und die Last auf beiden Seiten mit mathematischer Gleichheit ruht, schieben wir, wenn nötig, das Rückgrat in die Vertikallinie und jedes Organ rechts und links davon in ihr normales Verhältnis. Da gibt es keine Verkürzung, keine Schwäche, jeder Teil muß seinen Raum haben, seine Rolle spielen, seinen Platz einnehmen. So haben wir die häßlichsten Unterschiede der Schultern, schon am Rückgrat fühlbare Abweichungen und Kürze einer Gliedmaße unter der gleichmäßigen Wirkung dieses Gleichmachers, des Rückenbrettes, verschwinden sehen.

Die gegen ein Sprungbrett wirkende Schaukel, die wir als ein Instrument passiver Übung zu erwähnen Gelegenheit hatten, wird ein solches positiver Aktivität, wenn ein durch eine Rolle gezogenes Seil dem Kinde in die Hand gegeben wird, damit es ziehe. Wir setzen das Kind in Bewegung und es muß allein, unter unseren Augen oder unter unserem direkten Befehl die Bewegung fortsetzen, indem es an dem Seile zieht. Wenn dieser Apparat richtig gebaut ist und wie das Sprungbrett leicht in verschiedene, für verschieden große Kinder passende Stellungen gebracht wird, ist er geeignet, abwechselnd ein Instrument für passive, spontane oder dauernde Aktion zur Stärkung von Armen, Nacken, Rückgrat und Beinen zu sein. Er ist gleicherweise passend, um einige nervöse Sensibilitäten der Hand und allgemeinere des Fußes zu beseitigen. Speziell dieses letztere Organ ist manchmal so delikat, daß es sich dem leisesten Kontakt entzieht und sich sogar weigert, zum Gehen den Boden zu berühren.

Weil die gewöhnliche Schaukel das Nervensystem erschöpft, ist sie gefährlich und wird gerade deshalb von solchen Kindern, die durch sie am meisten geschädigt werden, am sehnlichsten verlangt. Unsere Schaukel unterscheidet sich in zwei wesentlichen Elementen von jener: sie hat einen Berührungspunkt am Sprungbrett, durch das die bewegenden Kräfte des Kindes beständig aufgerüttelt werden, anstatt in schläfrige Indolenz gelullt zu werden, und sie wird von dem Kinde selbst in Bewegung gesetzt und erhalten; dieses übt also fortwährend seine Brust und seine Arme, anstatt in einer nutzlosen Stellung zu lehnen. Es ist schwer, sich zwei so ähnliche und doch in ihren physiologischen Wirkungen so entgegengesetzte Apparate mit gleichem Namen vorzustellen wie die Luftschaukel in den Höfen und die Sprungschaukel des Idiotenurnplatzes. Die erstere gibt einschläfernde, entnervende Gefühle, die letztere veranlaßt gesunde Kontraktionen und zwingt den Widerwilligen zu unvermeidlicher Aktivität. Die Hanteln werden selten für Idioten in der Art wie für gewöhnliche Kinder als Instrumente, um den Antrieb für eine automatische Balance zu geben, verwendet. Automatismus in irgend einer Form braucht nicht durch sie begünstigt zu werden, aber Hanteln sind bei manchen Übungen, deren Zweck wenigstens eine kurze Bemerkung erheischt, nützlich.

Sie werden physiologisch verwendet, wie wir gesehen haben, um das allgemeine Gleichgewicht im Stand, in Unbeweglichkeit, im Gang, Springen, Gehen über Stufen usw. zu regulieren, um ihre Schwerkraft auf den kürzeren und schwächeren Hebelarm wirken zu lassen, wenn eine Seite von der anderen verschieden ist, um unregelmäßigen Bewegungen Regelmäßigkeit zu geben, und sogar um die automatischen Ableitungen der Gesten in ihre normalen Bewegungen überzuleiten und zu absorbieren, um zu lehren, wie man festhält und losläßt, um Befehlen mit beiden Seiten oder nur einer Seite zu gehorchen, um auf den Geist mit den ponderablen Eigenschaften der Materie Eindruck zu machen, wobei sie immer wieder genommen und fallen gelassen werden, und um durch die Muskeln mittels der gleichen abwechselnden Be- und Entlastung die Schnelligkeit und Wirklichkeit der Befehle auszuführen.

Die Hanteln wirken auf den Geist ebenso wie auf Beine, auf Rückgrat, Nacken, Schultern, Arme und Hände. Wir finden Klötze von größerem Vorteil zur Kräftigung der Fingerphalangen und zur Verbesserung des Greifens. Andauernde Übung mit Hanteln macht zwar oft die Finger steif, aber für Gruppenübungen sind sie praktisch. Zuletzt wurden schwedische Keulen an ihre Stelle gesetzt und bewähren sich sehr gut, abgesehen davon, daß sie ein gefälligeres Aussehen haben. Bei individuellen Übungen haben sie keinen Vorteil vor den Hanteln, bei Gruppenübungen jedoch machen sie einen anderen Eindruck und man mag sie nicht gern mehr entbehren, wo sie der Abwechslung und Eleganz wegen eingeführt wurden. Überdies sind diese Keulen nicht so schwer wie

eiserne Hanteln. Es ist wahr, daß wir die letzteren auch aus Holz haben, doch „abondance de bien ne nuit pas“ und Abwechslung erfreut Idioten ebenso wie uns selbst.

Um den Fingern alle ihre derben, nicht zarten, feinen Eigenschaften zu geben, benützen wir die schon erwähnte, aber noch nicht beschriebene Balancierstange. Es ist ein runder Stock aus amerikanischem Nußholz, $3\frac{1}{2}$ —4 Fuß (= 1.06—1.2 m) lang, an beiden Enden mit Holzkugeln versehen, die ihn sehr elastisch machen. Er wird aus unseren Händen in die des Kindes geworfen, das ihn wieder zurückschleudert und wieder auffängt und so weiter mit wachsenden Distanzen und zunehmender Kraft und Schnelligkeit.

Das ist schneller gesagt als getan. Die Wahrheit ist, daß manche Idioten dieser Übung einen fast unüberwindlichen Widerstand entgegensetzen. Wie dem auch sei, diese Übung ist von solcher Wichtigkeit, daß die Negation des Kindes unserem Willen Platz machen muß. Wenn es vor der kommenden Stange davonläuft, stellen wir es mit dem Rücken gegen die Wand oder seine Füße auf zwei hohe Stufen. Wenn die Hände geschlossen bleiben, sobald der Stock zu ihm kommt, muß sie jemand von hinten offenhalten mit den Daumen in die Höhe, um sie zu schließen, wenn der Stock empfangen wurde. Die gleiche Hilfe ist in Anspruch zu nehmen, um den Stab aus den Händen, die ihn unwillig empfangen und ihn nun nicht hergeben mögen, zu nehmen. Diese helfenden Hände, die an Stelle und mittels der rebellischen Hände des Kindes empfangen und werfen, müssen wirklich sehr feinfühlig sein, um jedesmal zu fühlen, wie viel von des Kindes Aktion an ihrer eigenen Aktion instinktiven oder initiativen Anteil zu nehmen beginnt, und dem entsprechend zu berechnen, wie viel man von der nächsten Bewegung durch die spontane Aktion des Kindes erfüllen lassen kann.

So verlangt die einfache Aktion, eine Stange zu empfangen und wiederzugeben, zuerst nicht nur drei Paar Hände zu ihrer Erfüllung, sondern sie muß analysiert und in so viele Teile, immer weniger für uns und immer mehr für das Kind, geteilt werden, daß weder eine beschreibende noch eine wissenschaftliche Sprache eine Idee von den mannigfachen Schritten in dieser Sache geben kann, bis das Kind, halb ungeduldig, halb wissend, den Stock noch vor unserer Hilfe mit einem willkürlichen Ruck hergibt. Dann haben wir den Erfolg erreicht.

Es ist unnötig, diese Übung wieder zu beschreiben, wenn wir von ihr als bester Gymnastik für den unsteten Blick sprechen. Die Notwendigkeit, dem Stab in seinen Vorwärts- und Rückwärtsbewegungen zu folgen, macht sie besonders nützlich, wenn wir den Blick erziehen wollen. Ihr Nutzen wird ebenfalls unbeschreiblich sein, wenn die kleingebauten Hände und die trockenen und glänzenden Finger keinen andern Kontakt als den des Speichels oder einiger für ihre absonderliche Empfindlichkeit ausgesuchten Dinge vertragen können. Sie schwächt die Hyperästhesie ab, unter ihrer Wirkung erlangen die Hände bald ihr normales

Tastgefühl wieder und wir werden glücklich sein, wenn wir bei Behandlung der Anomalien der Sinne die Balancierstange wieder finden.

Die Anwendung dieser Instrumente hat uns unmerklich von den Füßen, den Beinen und dem Körper zu den Schultern, Armen, Handgelenken, Händen und schließlich zu den äußersten Fingerphalangen gebracht, wo in sichtlichem Durcheinander die Kräfte des Greifens und Fühlens, der Auswahl und Zurückweisung liegen.

Bei der Erziehung der Hand mit der Balancierstange zum Greifen und Zurückwerfen hatten wir Gelegenheit, die Bemerkung zu machen, daß dieses Instrument die Hand zu groben und nicht zu feinen Kontakten übt. Tatsache ist, daß sie, wenn sie nicht ungeschickt gehandhabt wird, auf die Handfläche fällt, deren dicke Muskeln für den groben Gebrauch gut geeignet sind, während, wenn sie auf die Fingerbirnen fällt, ein außerordentliches Unbehagen anzeigt, daß dieser empfindliche Teil für feinere Perceptionen vorbehalten ist. Dieses zarte Tastvermögen soll später Gegenstand der sensorischen Zucht sein, doch gegenwärtig soll die Übung des zarten Greifens in seinen drei oben erklärten Formen die vorliegende Reihe der speziellen Bewegbarkeit beschließen.

Es scheint, daß die Funktionen eines Organes desto komplexer sind, je kleiner es ist. Jedenfalls rechtfertigen die verschiedenen Arten der Verwendung der Händeextremitäten, die so komplex im Greifen, Anfassen und Modifizieren sind, diese Bemerkung und erklären, warum immer mehr Zeit, Sorgfalt, Instrumente und Scharfsinn im Laufe von Jahren aufgewendet werden müssen, bloß zu dem einen Zwecke, den Fingern Geschicklichkeit zu geben. Wir brauchen nicht alle Gegenstände aufzuzählen, die zu diesem Behuf angewendet werden, sondern nur einige von denen, die in ihrer vollkommenen Anpassung an manche mangelhafte Funktion der Hand wahrhaft physiologisch sind.¹⁾

Die Klötze in Dominoform mit ihren wohl bestimmten Dimensionen werden miteinander kombiniert und übereinander

Einige
Apparate für
spezielle
Gymnastik.

¹⁾ Seguins Schaukel, die Leitern und andere später eingeführte Apparate zum Gehen, ferner das Formenbrett und Nadeln zum Auffassen von Perlen sind von Bournville abgebildet worden in seinem Buche: „Assistance, traitement et éducation des enfants idiots et dégénérés.“ Paris, Felix Alcan, 1895. (Bibliothèque d'éducation spéciale.) Dieselben Bilder brachten dann Hamon du Fougeray und L. Couëtoux: „Manuel pratique des Méthodes d'Enseignement spéciales aux enfants anormaux.“ Paris, ibidem, 1896. (Bibliothèque d'éducation spéciale V.) und zum größten Teil auch Dr. H. Thulié: „Le dressage des jeunes dégénérés ou orthophrénopédie.“ Paris, ibidem, 1900. (Publications du progrès médical.) Das Nagel-, Größen- und Formenbrett und die Dominobretter bildete auch Shuttleworth in der 2. (1900) und 3. (1910) Auflage seines Werkes: „Mentally deficient children, their treatment and training“ ab. Die Seguinischen und Bournvilleschen Apparate und ein anderes Nagelbrett sowie Legetäfelchen sehen wir bei Giuseppe Montesano: „Avviamento all' educazione e istruzione dei deficienti.“ Roma, 1911, 2. Ausgabe. Wir geben hier die Bilder nach Bournvilles erstgenanntem Buch. (S. Abb. 1—12, S. 107—112.)

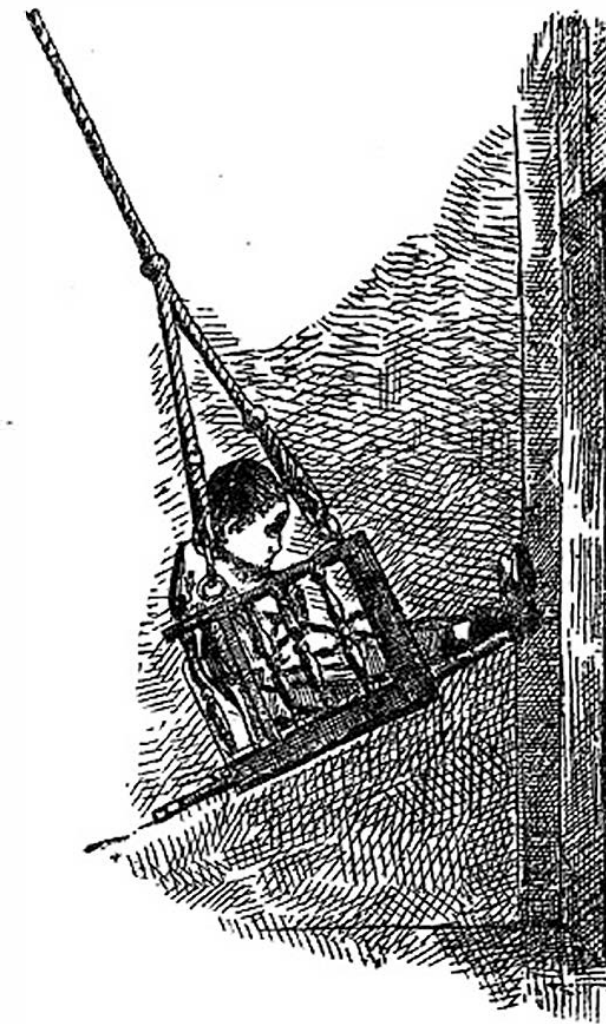


Abb. 1. Die Balanzierschaukel.

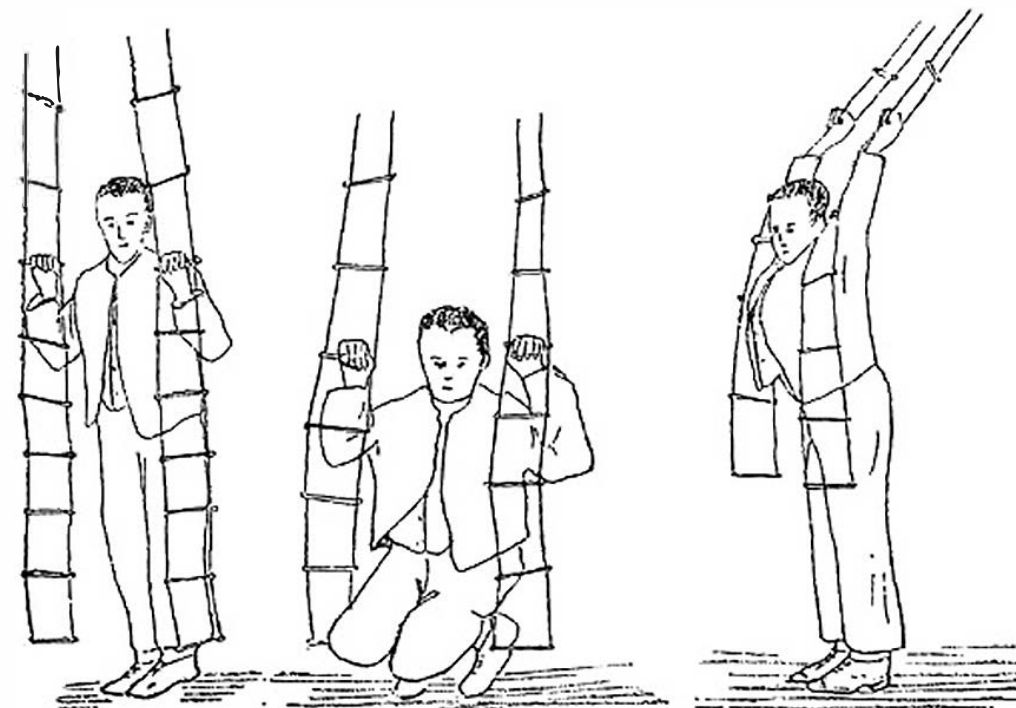


Abb. 2. Leiter.

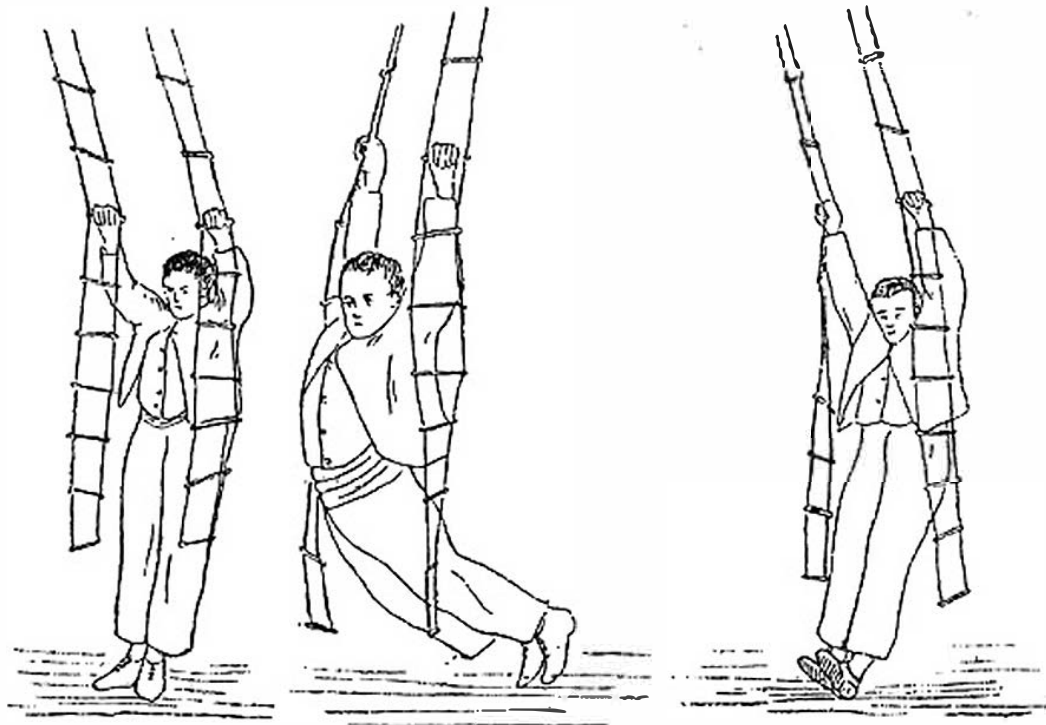


Abb. 2a. Leiter.

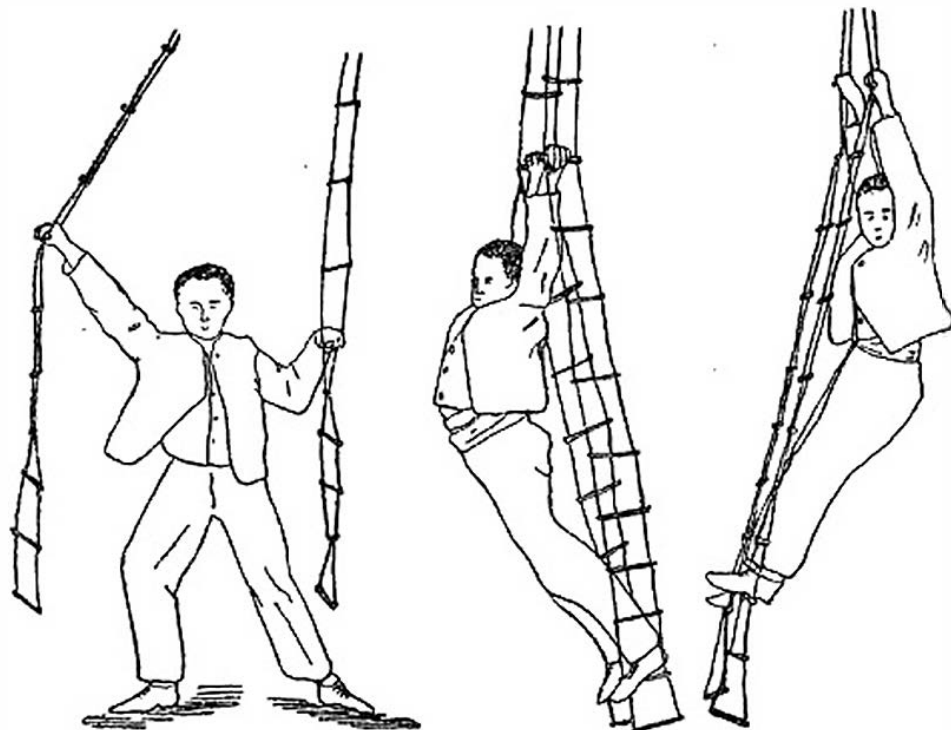


Abb. 2b. Leiter.

gelegt, um dem Griff Festigkeit zu geben. Andere Klötze wie die beim Bauen verwendeten oder andere Kombinationen werden genügen. — Das Nagelbrett, das mit Löchern durchbrochen ist, in die einige Nägel genau passen, die das Kind hineinsteckt und

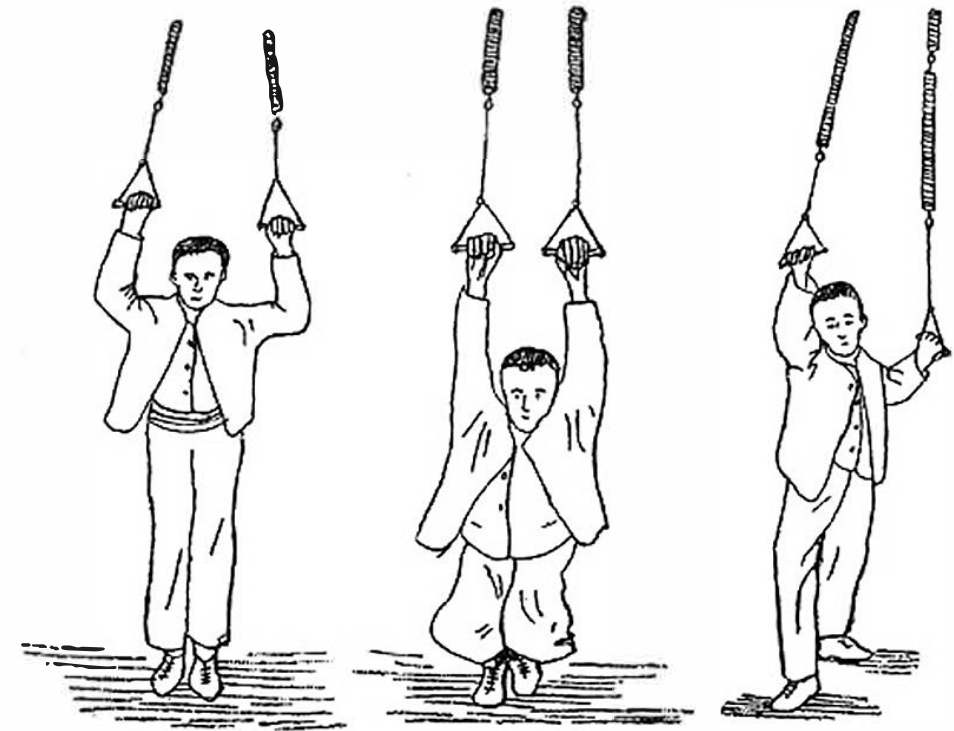


Abb. 3. Ringe.



Abb. 4. Stiege.

dann herauszieht, um die Hand in Präzision zu üben. — Das Hineinpassen geometrischer Figuren in ihre entsprechenden vertieften Formen. — Das Aufheben einer Sammlung winziger Gegenstände, wie Glasperlen, Stecknadeln, dünner Pappendeckel, Oblaten usw. mit den Fingern von einer glatten Tafel. — Das Aufwickeln von Schnüren verschiedener Größen und das Ziehen von Seilen. — Das Drücken auf einen Mechanismus, um angenehme Töne oder Bilder hervorzurufen. — Das Zu- und Auf-

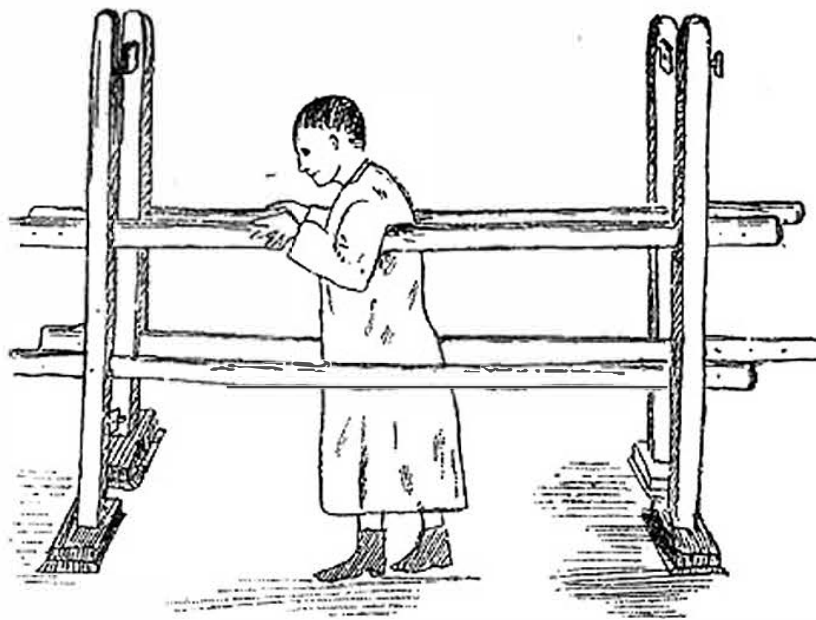


Abb. 5. Parallelbarren.

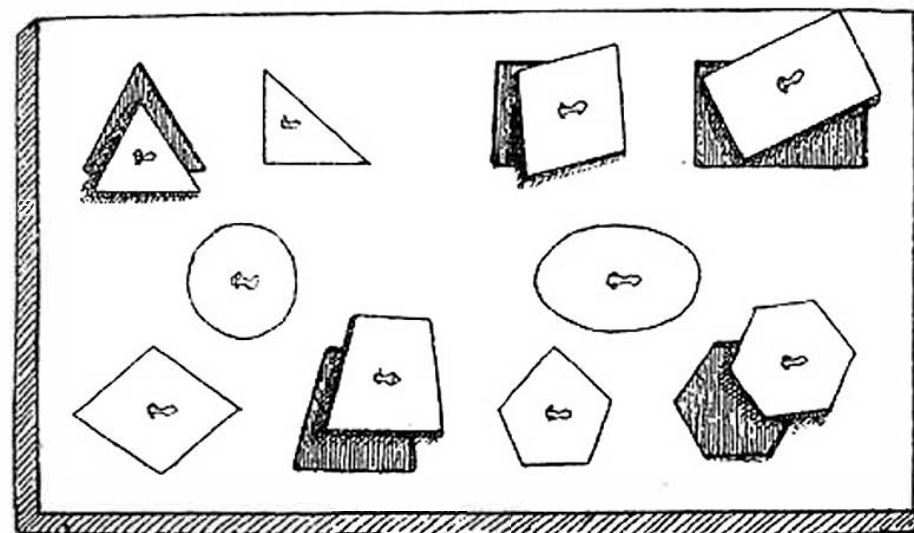


Abb. 6. Kleines Formenbrett.

knöpfen, Zu- und Aufsnüren, das Auffädeln von Perlen usw. Diese und noch manche andere derartigen Übungen sind genau berechnet, um des Kindes Finger allen möglichen Formen anzupassen und sie für alle möglichen aggressiven Arbeiten und alle möglichen Stoffe vorzubereiten. Aber da dies außer dem Gebrauche der Hand das Hinzutreten irgend eines führenden Sinnes, wie des Gesichtes erfordert, mag hier eine einfache Erwähnung genügen, da wir ja bald Gelegenheit haben werden, diese Übungen an anderer Stelle in Aktion zu sehen.

Die beste Gymnastik der Hände wird endlich aus den Gegenständen geschöpft, die in den täglichen Gewohnheiten des gewöhnlichen Lebens gehalten, angegriffen und modifiziert werden. Wir sagten dies am Beginn und wiederholen es am Ende. Indem

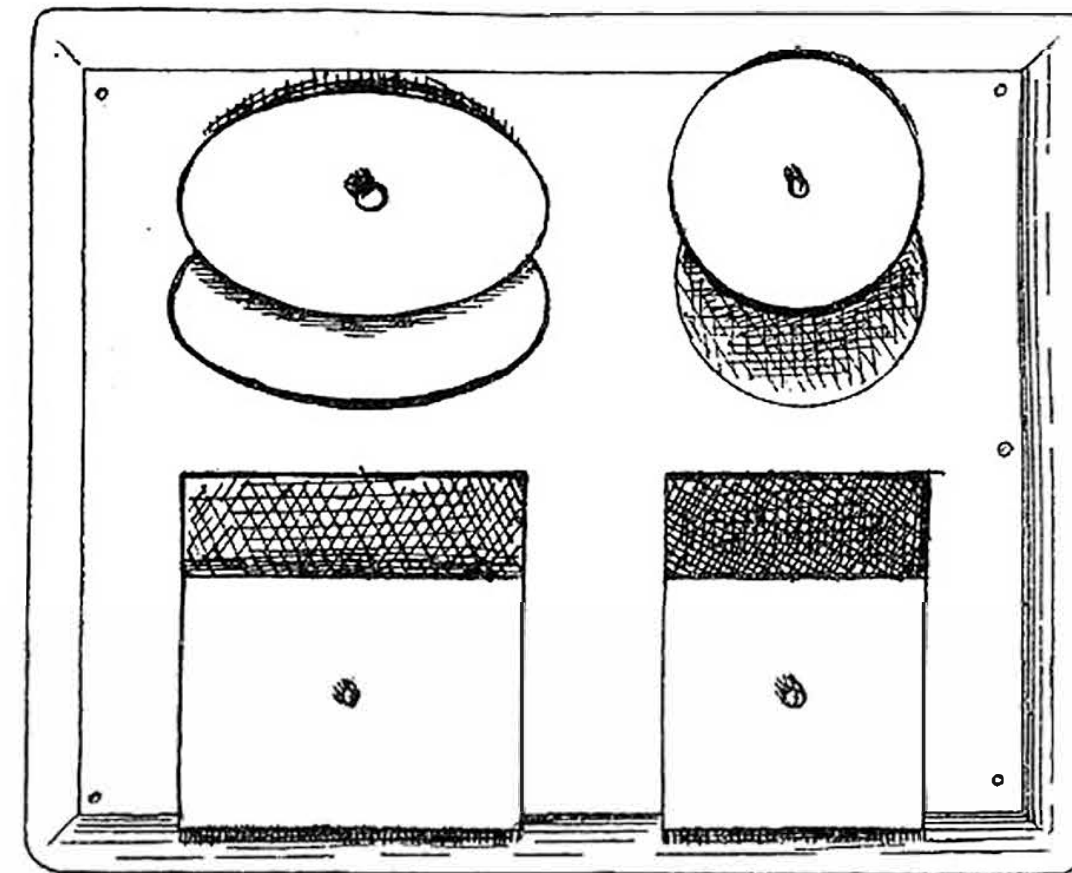


Abb. 7. Großes Formenbrett.

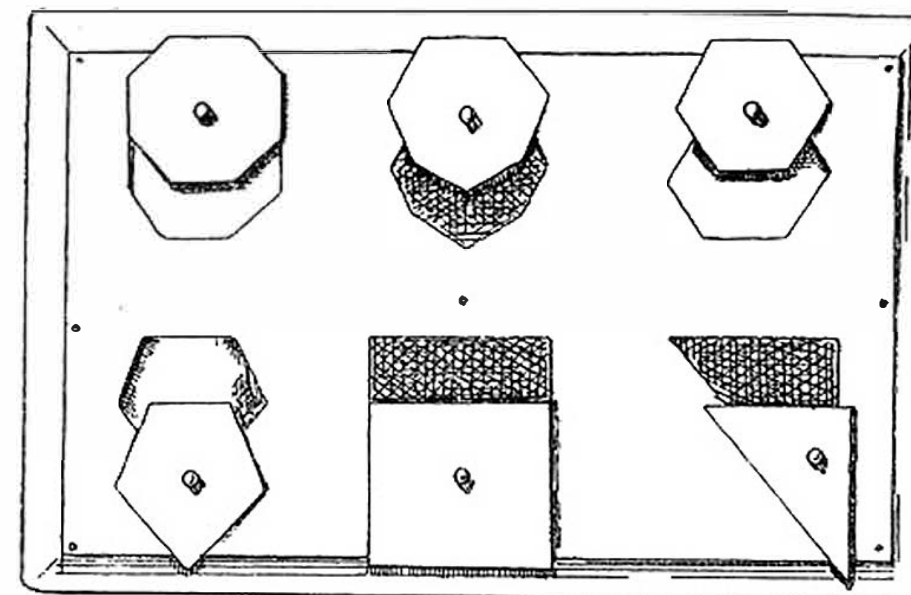


Abb. 8. Mittleres Formenbrett.

wir dort schließen, wo eine Abhandlung über Gymnastik beginnen würde, wenden wir unsere Aufmerksamkeit wieder nach dem Punkte, wo wir unsere Patienten gefunden haben. Sie waren nur von Unfähigkeiten oder von Unfähigkeiten und Störungen

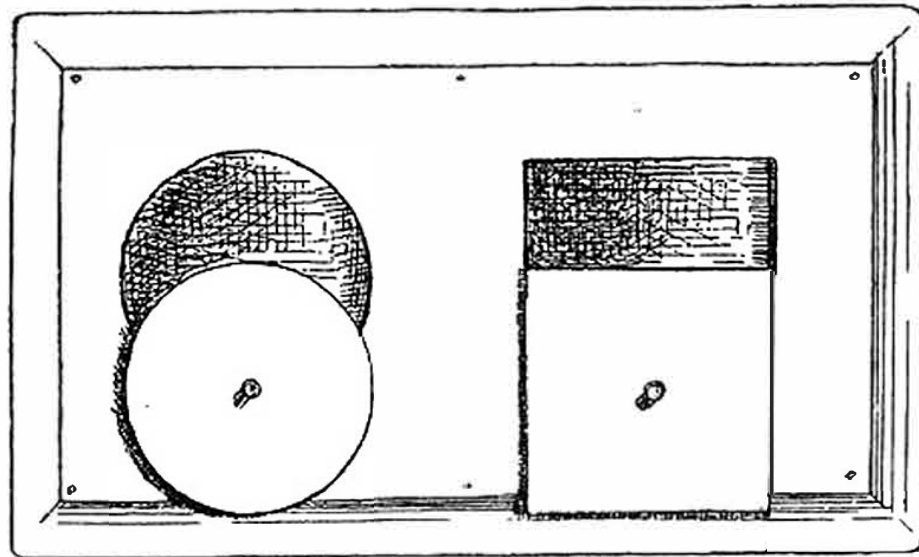


Abb. 9. Größtes Formenbrett.

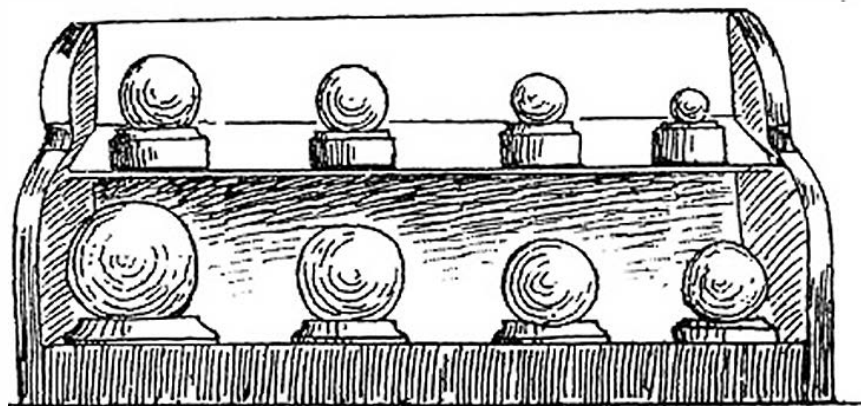


Abb. 10. Nagelbrett.

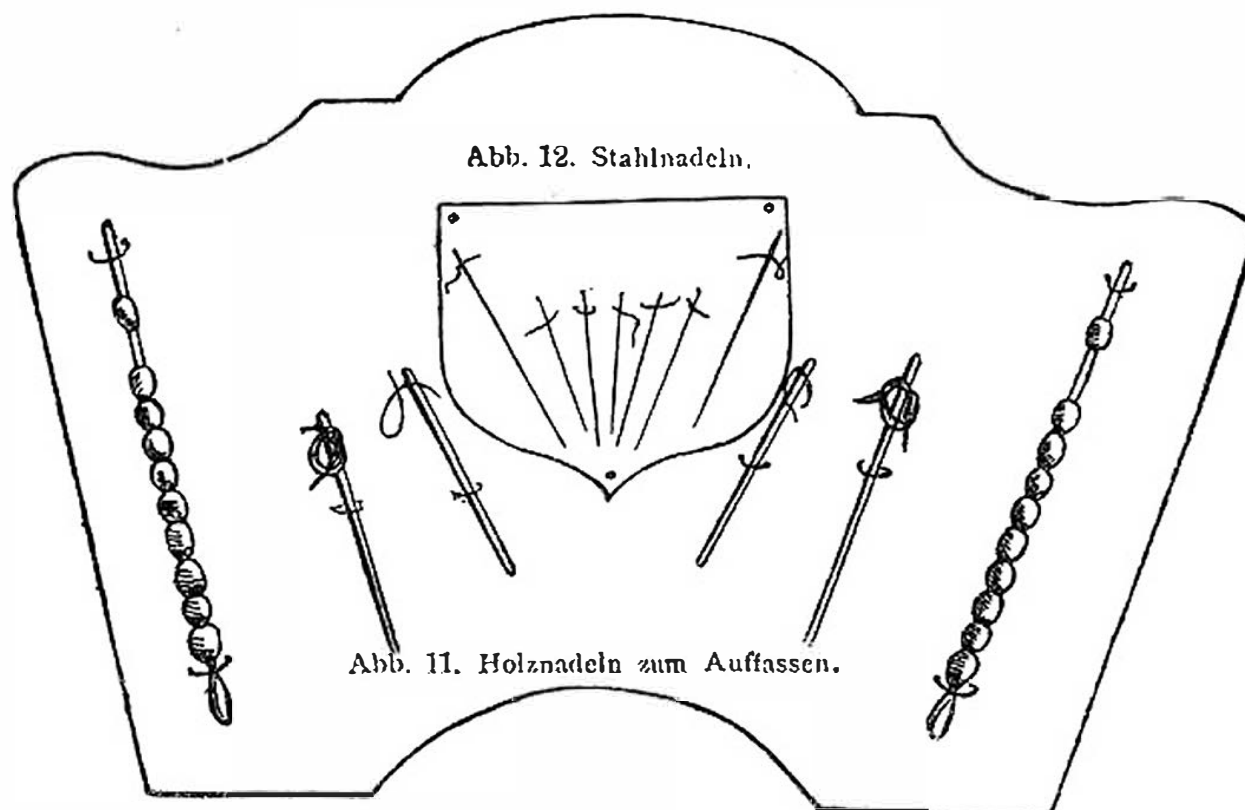


Abb. 11. Holzspindeln zum Auffassen.

Abb. 12. Stahlnadeln.

der Bewegung und Ortsveränderung befallen. Gegen diese einfachen oder doppelten Erkrankungen haben wir eine Reihe von Ratschlägen, Mitteln und Apparaten geboten, die die Erfahrung als am wirksamsten gezeigt hat. Aber in solchen Angelegenheiten sind die Mittel und Instrumente viel leichter in die Erinnerung gerufen als die Philosophie ihrer Anwendung, während diese Philosophie das richtige Ding ist, das vor allem nicht vergessen werden darf.

Deshalb müssen wir wieder vor Augen führen, daß, was immer für Instrumente oder Mittel angewendet werden, unser Ausgangspunkt zur Erlangung der Bewegung die Unbeweglichkeit war, daß wir durch die Immobilität, obwohl sie unvollkommen erworben war, instand gesetzt wurden, unsere Zöglinge durch verschiedene progressive Versuche zu führen, daß sie, je größer ihre Unbeweglichkeit wurde, sich um so leichter und weiter bewegten, daß die Unbeweglichkeit der Beginn aller Bewegungs- lektionen war und der Stützpunkt für unsere eigenen Aktionen ist, daß die Handlung desto kräftiger, resoluter und wirksamer ist, je stetiger die Unbeweglichkeit ist; die Handlung selbst hat darin ihren Ursprung, daß die unseren Patienten täglich, bei jedem Beginn, von ihrem Eintritt in unsere Behandlung bis zu ihrem Austritt in ein neues Leben eingeprägte Art der Unbeweglichkeit das Richtmaß unserer Gewalt über ihre Schwäche und das der Reaktion unseres Willens über ihren Unwillen, jenen ein Ende zu setzen gibt, daß wir ferner bei jeder Lektion, ob wir irgend eine Ausdehnung der bewegendenden Kraft lehren oder mit der beschwerlichen Pflicht, automatische Bewegungen zu unterdrücken, beschäftigt sind, daß wir vor jeder Übung ihre unsichere Haltung und zufälligen Gebärden in komprimierte Unbeweglichkeit konzentrieren müssen. Dies ist ebenso der Beginn wie das Ende der Muskelerziehung.

Soweit hätten wir versucht, unseren Schüler handeln und gehen zu lernen, entweder durch den passiven Vorgang, daß jemand oder etwas ihn bewegt, oder halb aktiv, indem er von selbst das tut, was er unter dem beständigen Drucke unseres Befehles tun muß. Aber der passive oder quasi-aktive Vorgang kann nicht immer dauern und der aktive ist sehr schwach und setzt oft aus. Zwischen ihnen hat die Natur ein Agens ersonnen, dessen Kraft magisch zum Guten oder Bösen dient; es ist weder ganz passiv noch ganz aktiv, seine Einleitung ist passiv, seine Ausführung aktiv, seine Formen sind vorgeschrieben, seine Durchführung freiwillig und gestattet andauernde reflexive Spontaneität; wir haben damit die Nachahmungskraft beschrieben.

Als Erziehungsmittel ist für uns die Nachahmung eine persönliche, sobald sie die Person allein, oder eine objektive, sobald sie Gegenstände betrifft. Wir heben z. B. einen Arm, das Kind tut dasselbe; das ist persönliche Nachahmung. Wir nehmen ein Buch und stellen es aufrecht auf den Tisch, das Kind tut das-

Die Nachahmung.

selbe mit einem anderen Buche; das ist objektive Nachahmung. Jedermann kann begreifen, daß beides rein scholastische Unterscheidungen sind, die mit Rücksicht auf unsere Praxis beibehalten werden müssen, da eine jede von ihnen andere Arten von Handlungen einleitet und zu anderen Zweigen von Fertigkeiten und Fähigkeiten führt. Mit anderen Worten: Nachahmung ist das aus reflexiver Spontaneität entspringende Vermögen, Handlungen, die wir von selbst nicht hätten tun wollen oder können, nach anderen zu wiederholen. Sie liefert ein Motiv für die Millionen von Handlungen, die nichts Ursprüngliches an sich haben. Sie war der einzige Erzieher der Kasten in den Zeiten, da der Sohn zum Nutzen des Geschlechtes das Tun seines Vaters nachahmen mußte; sie ist latent oder offensichtlich, normal, endemisch oder kontagiös, wie man es bei den Kreuzfahrern, Flagellanten, den vom Gold- und Ölfieber Befallenen usw. gesehen hat. Dieses Vermögen liegt in Tieren ebenso wie in Menschen, der Papagei besitzt es für die Sprache, der Affe für die Gebärden; auch wir besitzen es, dem Äußern nach auf die Sprache und Gebärden begrenzt, aber alle unsere Organe können gleichartige Handlungen nach Maßgabe ihrer physiologischen Wirkung nachahmen und tun es auch. Es ist bekannt, daß Kinder sich räuspern, kauen, die Kleider zuknöpfen und gehen gleich ihren Eltern; Nachahmung verändert den speziellen Akzent einiger Verwandten innerhalb eines Provinzdialektes, sie gibt dem Walliser, Londoner und Kentuckyer ihre Individualität.

Da die Nachahmung eine natürliche Fähigkeit der Menschen ist, gleichviel, ob sie Idioten sind oder nicht, so müssen wir sie zum Besten unserer Kinder verwenden. Ihre physischen Wirkungen können als die richtige und schnelle, auf die Gefühlfunktionen des Körpers begrenzte Reproduktion von Handlungen bezeichnet werden. Nie soll sie in ihrer physiologischen Anwendung zu früh begonnen, nie zu viel angewendet, nie zu weit ausgedehnt werden. Persönliche Nachahmung wird Genauigkeit und Schnelligkeit hervorrufen, wie Gymnastik Stärke und Ausdauer hervorgerufen hat.

Wenn es nötig ist, beginnen wir sogar, bevor das Kind stehen kann; wir setzen es vor uns auf einen Stuhl und fordern es auf, dasselbe zu tun, indem wir unsere Hände in gewisse Beziehungen zu unsern Körpern bringen. Das tut es aber nicht, so daß wir es an seiner Stelle tun und seine Hände lange genug in der gewünschten Lage halten, um es fühlen zu lassen, worum es sich handelt; nach einer ziemlichen Anzahl von Mißerfolgen ist es vor eine Gruppe von Kindern zu stellen, die geschickt Bewegungen nachahmen, wenn man sie dazu auffordert. Dies mag als Einleitung genügen.

Die Totalbewegungen wie Sitzen, Stehen, Knien müssen von Bewegungen von Teilen des Kopfes oder eines Armes oder eines Beines gefolgt werden; dann kommen Bewegungen spezieller Organe, der Lider, der Lippen, der Zunge, der Finger usw. Diese Übungen werden auf die am meisten von Mutismus,

Automatismus, Veitstanz usw. betroffenen Organe konzentriert. Die Hände werden diesbezüglich behandelt, da sie von einem der schlimmsten Leiden, nämlich der Unfähigkeit zu greifen, befallen sind. Und diese Übungen müssen jetzt, ungeachtet ihrer speziellen Anpassung an besondere Anomalien jedes Falles, in jedem Fall und jedesmal mit der umfassendsten mimischen Verallgemeinerung verschmolzen werden, indem man den Kindern beständig vergegenwärtigt, daß der kleinste Teil so gut wie der ganze Körper aufgerufen werden kann, der Aufforderung eines äußeren Willens nachzukommen, und daß er jederzeit dazu bereit sein muß. Dieses völlige Erwecken des ganzen Wesens zu so vielen und so mannigfachen Impulsen gibt dem Kinde eine von seiner früheren Haltung ganz verschiedene Stellung und läßt es früher oder später ein intelligentes Äußeres annehmen, das künftighin nicht mehr verwischt wird.

Aber wenn unsere Übungen persönlicher Nachahmung auf wenige fortlaufende Armbewegungen beschränkt sind, die die Gesten des früheren Telegraphen¹⁾ karikieren, so werden die Kinder sicherlich Automatismus anstatt reflexiver Spontaneität gelehrt; die vollkommene Anwendung eines Prinzipes ist für seine entscheidende Durchführung gefährlich.

Dieser Behauptung entsprechend ist die persönliche Nachahmung weit davon entfernt, eine regelmäßige Wiederholung weniger Gesten zu sein, vielmehr der plötzliche, unerwartete Aufruf eines Organs, das durch den Willen bewegt werden kann, zur Handlung. Dies ist die breite Basis unserer Zucht. Aber da die Praxis sie sinnfälliger machen kann, wollen wir eine Lektion, die wir zwölf Kindern zum allgemeinen Zwecke und insbesondere zu dem der Handbildung erteilen, zu Grunde legen und vorbereiten.

Die Nachahmung wird zuerst vom Lehrer beim Kinde durch die konzentrierte Operation der Aufmerksamkeit hervorgerufen, da der individuelle Einfluß zu seinem Erfolg Stille, Schweigen und Eintönigkeit von Licht, Farbe und Umständen erfordert. Aber nachdem eine praktische Erweiterung der nachahmenden Fähigkeit erworben ist, muß das Erlernte aus der ruhigen, für individuelle Nachahmung bestimmten Studierstube in den offenen Raum übertragen werden, wo die Gruppennachahmung ihre ansteckende Kraft entfaltet; hier befinden wir uns gegenwärtig.

Wir stellen unsere Kinder je nach der Art der vorzunehmenden Übungen zusammen. Soll die Nachahmung abwechselnd persönlich und objektiv, mit Hantel und ähnlichem vor sich gehen, so lassen wir zwischen den Kindern je einen Raum, sagen wir von vier Fuß, und stellen sie in zwei bis drei Reihen auf. Wenn die Übung viel Aufmerksamkeit des Kindes auf den Lehrer erfordert oder oft durch Korrekturen oder Wiederholungen unter-

¹⁾ Gemeint ist wohl der im Napoleonischen Zeitalter erfundene Chappesche Armtelegraph, auf den die im Eisenbahnbetriebe benützten Semaphoren zurückgehen.

brochen werden muß, die durch individuelles Mißlingen verlangt werden, müssen die Kinder in grader Linie dicht nebeneinander geordnet werden, der Lehrer in der Front unterrichtend, der schweigende Assistent hinter der Linie die falschen Bewegungen korrigierend. Wenn die Übung schon ganz vertraut ist und nicht so sehr das Lernen neuer Gebärden als die Korrektur und schnellere Ausführung durch alle zum Zwecke hat, werden die Kinder in schwach gebogener Linie angeordnet, die Geübtesten im Zentrum und an den äußersten Enden der Rundung, so daß jedes von ihnen alle übrigen und den Lehrer übersieht, wodurch doppelter Impuls und doppelter Unterricht entsteht.

Die erste Stellung ist aufrechte Unbeweglichkeit; ohne ein Wort zu sagen, befehlen wir mit Gebärden die folgenden Stellungen: Füße schließen, Füße öffnen, linken Fuß vor, Füße wieder geschlossen. Rechtes Knie heben, linkes heben, ein fester Schlag der linken Hand darauf und — Ruhe. Einige Manöver der linken Gliedmaßen, dann Schließen und Öffnen der Augen. Die beiden Zeigefinger übereinander kreuzen, rechten Fuß vor, Arme kreuzen, auf die Knie, mit ausgestreckten Händen wieder in die Höhe, erste Stellung — Verharren in Unbeweglichkeit. Das nächstmal schreiben wir mehr spezielle Stellungen vor. Rechts um, links um, Hände in die Höhe, einen Fuß vorwärts, linke Hand hinaus, beide Hände hinaus, Fäuste schließen, öffnen, wieder schließen, Zeigefinger ausstrecken, anlegen, schließen. Nieder mit dem rechten Daumen, auf mit dem linken, beide flach an den geschlossenen Händen. Kleine Finger ausgestreckt, Zeigefinger ebenso, die vier Finger anlegen, alle schließen. Alle Finger einzeln, alle zusammengeschlossen, Zeigefinger von den anderen gesondert, die kleinen ebenso, alle offen, alle geschlossen, die großen Finger beider Hände in rechten Winkel gekreuzt, alle Finger beider Hände in „chevaux de frise“ (spanische Reiter), alle in dieser Stellung schließen, alle schnell auseinander. Und noch viel mehr leichter zu findende als zu beschreibende Kombinationen, die mit dreimaligem Hurra und dreimaligem Klatschen in die Hände schließen, da die Kinder nun warm, fröhlich und müde geworden, aber nicht erschöpft sind; Schluß: Unbeweglichkeit.

Nicht ein Wort, nicht eine Silbe wurde zwischen uns gewechselt; die Nachahmung besorgte alles. Sie hat das Gesicht gefesselt, auf das Gehirn Eindruck gemacht und die Muskeln zusammengezogen, zuerst langsam, dann schneller. Der Funke, der eine Bewegung von unserem Gehirn zu unseren Fingern leitet, entzündet seine Reflexwirkung in den Fingern. Das zuerst mühsame Werk wird schneller und angenehmer, bis zwischen uns ein wirklicher Strom besteht, der den elektrischen übertrifft, wenn er sich überhaupt von ihm unterscheidet, ein Strom des Verstehens zwischen Lehrer und Schülern, so schnell, wie er nur zwischen Erklärern und Zuhörern sein kann. Diese nie zu viel wiederholten Übungen beleben die Bewegungen, bessern die Gesichtsfunktion, erweitern die Perzeptionsstufen, geben dem Ver-

stehen Genauigkeit, stellen alle Körperteile unter die rasche Kontrolle des Willens, bereiten alle Teile für die volle Ausführung ihrer Funktionen vor und erziehen die tote Hand zum lebendigen Werk; bei diesen Übungen muß man vor allem an die Hand denken.

Diese flüchtige Beschreibung der Gruppenübung, die sich in allgemeiner Beziehung für alle Arten von Gruppen bewährt, darf nicht vergessen lassen, durch welchen langsamen Prozeß individuellen Studiums wir die Kinder so weit gebracht haben. Aber nach Monaten abwechselnder individueller und Gruppenübung in mühsamer Arbeit und oft in Verzweiflung sehen wir, wie sie sich freuen, nicht nur, weil sie die physiologischen Übungen nachahmen, sondern weil sie ihre neuen Nachahmungsfertigkeiten auf die Lebensgewohnheiten übertragen, weil sie versuchen zu essen, sich anzuziehen, zu stehen, wie wir es vor ihnen tun, weil sie ihre Dienste schwächeren Kindern anbieten, wie wir ihnen die unseren angeboten haben, und weil sie schließlich unter dem Einflusse der Gewohnheit tun, was mehr begabte Kinder nur unter Zwang tun.

Die auf die Teile unseres Körpers beschränkte Nachahmung war natürlich begrenzt, aber objektive Nachahmung ist fast unbegrenzt. Objektive Nachahmung ist die korrekte und schnelle Wiederholung von Handlungen, welche die Beziehungen oder die durch die Sinne wahrnehmbaren Eigentümlichkeiten von Gegenständen betreffen. Ihre Erklärung ist dieselbe wie die der anderen Art, so daß es nutzlos wäre, hier eine formale Erklärung von ihr zu geben, da wir ja so viele Gelegenheiten haben werden, sie in Aktion zu sehen. Tatsache ist, daß hinfert persönliche und objektive Nachahmung fortwährend in Anspruch genommen werden, um der Zucht (training) in allen ihren Zweigen Genauigkeit und Lebendigkeit zu geben.

Es wurde schon mehr als einmal erwähnt, daß die vorgenannte Behandlung der Bewegungsorgane nicht so weit gebracht werden konnte, ohne durch Schwierigkeiten gehindert zu werden, die von Unvollkommenheiten anderer, noch nicht in Betracht gezogener Funktionen herrühren; darunter befinden sich unvollkommene oder abnormale Empfindungen. Mit anderen Worten: mangelhafte Empfindungen sind mehr oder weniger zwischen das Kind und die Gegenstände der vorausgegangenen Zucht getreten. Jetzt, da die Anomalien der Muskelfunktionen bekämpft sind, zeigen sich die der Sinne als das vornehmste Hindernis für den künftigen Fortschritt.

Wir könnten schnell diese Anomalien aufzählen und neben jede die besten bekannten Mittel, um ihr zu begegnen, stellen, aber das würde besser im Gedächtnis behalten als verstanden. Diese Methode muß aber gründlich verstanden werden, wenn wir wollen, daß sie später weiter vervollkommenet werde. Dies zu erklären ist eine Pflicht, die auf der Überzeugung begründet ist, daß diese physiologische Methode schon manche Idioten gerettet

hat und, wenn sie verbessert wird, die Grundlage der Erziehung des Menschen bilden wird.

Für unser praktisches Ziel werden alle Sinne als Modifikationen des Tastvermögens, als Empfänger von Empfindungen in verschiedener Weise betrachtet. Beim Gehör trifft die Schallwelle den Gehörnerv, beim Sehen wird die Netzhaut durch das Bild berührt, welches durch die in der Linse gesammelten Lichtstrahlen überbracht wird; Geschmack und Geruch sind noch unmittelbare Modifikationen. Aber der Tastsinn ist nur der einleitende Teil der Sinnesfunktion, der Eindruck muß mittels der Nerven zu den speziellen Ganglien gebracht werden und die sensorischen Ganglien senden ihn, nachdem sie ihn perzipiert haben, zur Registrierung in die Hemisphären. Aber dieser letzte Schritt, die Vergleichen mitinbegriffen, gehört nicht zum eigentlichen Tasten; er folgt dem Tastsinn, jedoch nicht notwendig, da so manche unserer Tastempfindungen empfunden werden, ohne der Reflexion und Registrierung wert zu sein.

Die eigentliche Tastempfindung ist durch das Gefühl der Berührung oder die Perzeption charakterisiert; der Sitz der Berührung sind die peripherischen Nervenenden, aber der Sitz der Empfindung ist das Ganglion, der vermittelnde Endpunkt der zuleitenden Nerven. Daher übermitteln Nervenfasern die Empfindung zu den Hemisphären und die verschiedenen Nerven übermitteln die Befehle des Willens zu den peripherischen Aktionsorganen. Die zerebralen Ganglien oder Hemisphären sind jedoch nicht der Sitz der Empfindung. Ihre Entfernung läßt einen Vogel in einem Zustand des Stumpfsinnes, aber er öffnet seine Augen, wenn er den Knall einer Pistole hört und verfällt dann wieder in Unbeweglichkeit; sein Gesicht ist also gebunden, da er ja mitunter seine Augen auf einen besonderen Gegenstand fixieren wird; ebenso ist die Perzeption der anderen Sinne nur gebunden, da er gelegentlich sein struppiges Gefieder glatt streicht, eine Operation, in der das Gefühl mitinbegriffen ist.

Daß andererseits die sensorischen Ganglien wirklich der Sitz der Empfindung sind, ist durch die größere Ausdehnung des einen Ganglions bewiesen, was der höheren Entwicklung seiner Funktion bei jedem Tiere entspricht. So steht beim Menschen die relative Vergrößerung der Hemisphären über die sensorischen Ganglien im Verhältnis zur Überlegenheit seiner Imaginations- und Verstandeskräfte über seine Perzeptionsfähigkeit mittels der Sinne.

Diese relativen Unterschiede erklären einerseits die ungeheure Überlegenheit der intellektuellen Fähigkeiten des Menschen, andererseits seine Inferiorität gegen manche Tiere in rein sensorischer Empfindlichkeit. Solche Beobachtungen stellen den Grundsatz fest, auf welchem unsere sensorische Schulung aufgebaut werden soll, daß Empfindungen von den peripherischen Nervenenden her zum zentripetalen Ganglion eintreten, indem jene den

Anstoß empfangen und dieses mittels der Nervenleiter den Eindruck des Anstoßes.

Wir finden ebenso schöne wie betäubende Illustrationen dieser Empfindungsanalyse, wenn wir einen Idioten, dessen Auge nicht getroffen werden kann, was auch immer für ein Bild vor seine leeren Augen gestellt wird, mit einem anderen vergleichen, dessen Nerven die Eindrücke sehr langsam übermitteln, und mit einem dritten, dessen Sensorium die Eindrücke entstellt empfängt. Diese pathologische Analyse zeigt gleich gut den Punkt des Mechanismus, wo das falsche Bild in Halluzination umgewandelt wird, und den Vorgang, durch den ein schwaches, eigentümliches Zögern vor dem Hervorbringen der Sprache den sicheren Symptomen der allgemeinen Paralyse um einige Monate vorausgeht.

Um uns jedoch streng an unseren Gegenstand zu halten, betonen wir, daß die Sinnesfunktionen an ihrem Ursprung, in ihrem Verlaufe, an ihrem Zentrum, einzeln oder zusammen affiziert sein können. Wir wollen als Ergänzung feststellen, daß die Sinne als solche normal, aber in dem gleichen Zustande der Unfähigkeit, Empfindungen zu perzipieren, sein können, in dem wir die motorischen Organe gesehen haben, da der Wille und die intellektuelle Energie fehlten und sie wie gelähmt und unfähig waren, sich zu bewegen. Diese Unfähigkeit kann mehr oder weniger durch die sensorische noch erschwert werden.

Aus diesen Beobachtungen sind wir einige Folgerungen zu ziehen imstande, die einen praktischen Einfluß auf die Schulung der Sinne haben werden.

Wir müssen des Punktes oder der Punkte sicher sein, wo der Mangel einer Nervenfunktion liegt. Liegt er am Ursprunge, so müssen wir den Eintrittspunkt in Arbeit nehmen, die Türen öffnen, die Fenster erweitern oder herrichten, durch welche die Gegenstände unseres Empfindens mit den peripherischen Enden des Systems in Berührung kommen können. Liegt er in den zentripetalen Nerven, so müssen wir diese einer Reihe von Übungen zur Schnelligkeit der Auffassung unterwerfen, die von jenen der persönlichen Nachahmung hergenommen sind; leichte Faradisation wird in manchen Fällen guttun. Wenn die sensorischen Ganglien der Empfindlichkeit entbehren, so provozieren wir sie zu solchen abwechselnden, kurzen Gefühlen, daß diese unbedingt perzipiert werden müssen. Wenn die Sinne, obwohl sie regulär sind, Eindrücke nicht empfangen, weil diese nicht durch die Auffassung entzündet werden, müssen wir tiefer, und zwar so tief hinuntersteigen, bis wir unter oder nahe bei den niedrigsten Dingen, die das Kind versteht, den Gegenstand unserer sensorischen oder besser gesagt intellektuellen Erziehung finden. Und wenn der Mangel des Eindruckes im Fehlen des Willens seinen Ursprung hat, dann müssen wir einen Wunsch hervorrufen; das gewünschte Ding wird den erwachten Sinnen seinen Eindruck einprägen und bald vom Kinde erstrebt werden. Nur die Praxis

kann die Gesamtheit der speziellen Grundsätze annehmen, von denen die obenerwähnten nur Generalisierungen sind.

Aber es gibt ein Prinzip, in dem jede Zucht, jedes Training der Funktionen, besonders jener der Sinne gipfelt, ein Prinzip, dessen richtiges Erfassen oder dessen Unkenntnis das Resultat aller unserer Bemühungen entscheidet. Dieses Prinzip ist, daß jede Funktion des Relationslebens, die virtuell ist, effektiv, mit ihrer Fähigkeit identisch gemacht werden kann und muß, mit anderen Worten, daß jede Funktion psycho-physiologisch ist.

Dieses bei Tieren ebenso wie beim Menschen bewiesene Gesetz ist keinen Ausnahmen unterworfen, auch nicht bei der Idiotie. Im Naturzustande zeigen Tiere beim Gebrauch ihrer vollkommensten Sinne die höchsten Stufen instinktiven Scharfsinnes oder sogar Auffassungsvermögens, aber unter den künstlichen Schulungen der niederen und mittleren Schulen erscheinen die sensorische und intellektuelle Entwicklung der Kinder ganz aus dem Zusammenhang gerissen, sie sind sogar wirklich gegensätzlich gemacht worden; die Überkultur der einen veranlaßt das Verwelken der anderen, die ausschließliche Schulung der Funktion schädigt die Fähigkeit, die ausschließliche Schulung der Fähigkeit läßt die Funktion verschwinden. Im Gegensatz zu dieser Anwendung meinen wir, daß die Übung einer jeden Funktion Anlaß zu einer korrespondierenden Übung der komplementären Fähigkeit geben muß, und bei dem jetzigen Stande der Darstellung sagen wir mehr noch: jeder Sinn muß als Funktion und außerdem als Fähigkeit gelehrt werden.

Der Tastsinn.

Da der Tastsinn der allgemeinste ist und in der Tat alle Sinne reine Modifikationen desselben sind, wollen wir bei ihm die Schulung beginnen.

Obwohl im Tasten mehr als ein Sinn enthalten ist, da wir darin spezielle Nerven für Annehmlichkeiten und Schmerz, Kälte und Hitze, Druck usw. finden, ist es für unseren Gegenstand nicht erforderlich, diesen Sinn unter mehr als zwei Gesichtspunkten zu betrachten; nämlich als Empfänger der Empfindung, was das eigentliche Fühlen ausmacht, und als Aufsucher von Empfindungen, was den Namen Gefühl verdient. Durch den ersten empfinden wir, daß wir durch einen Körper berührt wurden, durch den zweiten suchen wir nach gewissen Merkmalen oder Eigentümlichkeiten von Körpern. Bei der Übung des ersteren sind wir in gewissem Maße passiv, bereit oder nicht bereit, den kommenden Eindruck aufzunehmen, bei der Übung des letzteren sind wir unbedingt bereit und aktiv. Das bedeutet nicht zwei Sinne, sondern zwei Tätigkeitsweisen (modi operandi) desselben Sinnes. Die gleiche Beobachtung besteht für die anderen Sinne, und wenn wir unsere Zucht (training) dieser Tätigkeitsweise (modus operandi) der Natur anpassen können, werden wir unsere Aufgabe, die Sinne zu erwecken, verhältnismäßig leicht finden.

Die Funktion des Tastsinnes ist die wichtigste unserer Sinne, wie wir sie auch als die allgemeinste, die schon bei der

Geburt allen anderen vorangeht, erkannt haben. Dieser Sinn wird bei der Erziehung fast vernachlässigt und bei Kindern traurigen Gewohnheiten der Verderbtheit und Gemeinheit überlassen; bei Frauen sind seine Störungen innig mit Hysterie usw. verbunden. Bei Idioten sendet der Tastsinn oft nicht die normalen Eindrücke zum Geiste oder der Geist empfängt sie nicht von ihm; wenn er nicht krankhaft oder auf eine oder zwei angenehme, wiederholte Empfindungen beschränkt ist, so ist er ohne Fähigkeit, neue Empfindungen aufzunehmen, die vom Geiste nicht gewünscht werden. Dieser Sinn ist in seinen passiven und aktiven Launen stumpf gegen alle intellektuellen und praktischen Zwecke, und wenn er ausnahmsweise erhöht ist, so findet man, daß er von wenigen krankhaften Empfindlichkeiten geleitet wird.

Wenn wir die mit Speichel befeuchtete oder in automatischer Bewegung befindliche Hand untersuchen, und wenn wir die wenigen, oben geschilderten Eigentümlichkeiten der Empfindlichkeit ausnehmen, so gibt diese Hand kaum ein Zeichen, daß sie Kontakte fühlt, sie ist vielmehr von dem Wunsche, ihren Tastsinn zu gebrauchen, weit entfernt und sucht mit allen Mitteln seiner Ausübung zu entschlüpfen. Wenn wir sie jedoch nach einer Reihe von Greif- und Nachahmungsübungen nehmen, finden wir sie mit dem edlen Schweiß der Arbeit genäßt, ein wenig von den vorhergegangenen Aktionen aufgeregt, aber ganz zu einer neuen Reihe von Versuchen geneigt.

Es wird drei dieser Versuche geben: der eine zur Ausbildung der Perzeption, der zweite zur Übermittlung derselben und der dritte, um von ihr Kenntnis zu geben. Obwohl diese drei Operationen immer mehr oder weniger miteinander verbunden sind, wird man leicht begreifen, daß die Übungen so berechnet sein können, daß eine dieser Operationen über die anderen das Übergewicht hat; wir brauchen nur unsere Wahl an einer Reihe von Übungen zu treffen, je nach dem Teile der ganzen Funktion, der am meisten Übung erheischt.

Wenn die peripherischen Tastnervenenden erregbar oder krankhaft empfindlich sind, sehen wir, daß das Kind normalen Kontakten ausweicht, und daß seine Organe ein Spiel der quälenden Empfindlichkeiten der Hyperästhesie werden. Bevor wir etwas zur Korrektur dieser Perversionen des Tastsinnes tun, wollen wir ihren Sitz in der Oberfläche, wenigstens in den Händen betrachten. Wenn diese nicht durch vorhergehende Turnübungen auf die Stufe arbeitender Hände gebracht wurden, bieten sie eine merkwürdige Vereinigung von Durchsichtigkeit, Steifheit und Abzehrung dar. Unsere Pflicht ist hier imperativer Art; während wir den Phalangen durch passive Übungen Biegsamkeit geben, müssen wir uns gleichzeitig beeilen, die Nervenenden durch fortgesetzte Reibung gegen harte Substanzen mit stärkerem Epithel zu bedecken; alles, was rauh genug ist, ist für diesen Zweck gut genug wie Ziegel tragen, grobgriffige Kurbeln drehen, graben, sägen usw.

Aber wenn die äußeren Tastnervenenden stumpf oder gefühllos sind, bemerken wir bei Betrachtung der Hand eine Dünneheit der Gelenke, Fehlen des Greifens und Mangel an Wärme und Blutzirkulation; letztere ist im Winter noch mangelhafter. Diese Zeichen von Anästhesie bestimmen einen anderen Weg der Behandlung; die Gegenstände der Berührung müssen nicht rau, sondern substantiell sein; diese Beschaffenheit verlangt ferner vollen Gebrauch der Kontraktibilität und gleichzeitig muß die Hand mit Federn wie zum Spaß gekitzelt oder über Körper von Glätte und Widerstände verschiedenen Grades, wie über eine Marmorplatte, über Samt usw. geführt werden. Sie muß abwechselnd in kalte und warme Flüssigkeiten, in Mengen von Körpern verschiedener Härtegrade oder Elastizität, wie in Kissen, die mit Eiderdaunen, Rinde, Erbsen, Mehl, Schrot usw. gefüllt sind, getaucht werden. Das Kind muß ohne Zuhilfenahme des Gesichtes den Unterschied zwischen dem Inhalte dieser Kissen durch den bloßen Eindruck des Gefühles angeben.

Speziell die peripherischen Gefühlsorgane zu bilden hat man häufig Anlaß, da sie sich oft unter oder über der normalen Gefühlsgrenze befinden.

Wir hatten einmal ein Mädchen von sieben Jahren, das sehr leidend war; es zeigte oberflächliche Idiotie und konnte nicht auf seinen schwachen Beinchen stehen. Seine Gesicht- und Gehörsempfindungen waren gut, die des Geruches und Geschmackes eher wählerisch, jene des Tastens irrten anstatt in den Händen konzentriert und intellektualisiert zu sein, durch seinen gebrechlichen und gelähmten Körper, der Kontakte kaum aushalten konnte oder solche entnervender Art suchte und aus ihm ein nervöses, verdrießliches, oft elendes Kind machte. Gegen dieses Gefühlsleiden, das nach unserem Dafürhalten rasch zu einer spezifischen Nervenaffektion neigte, verordneten wir eine Reihe von Tastversuchen, die aus einer Sammlung von allem, was verwendet werden konnte, hergenommen waren. Die Augen des Kindes waren geschlossen, seine Hände bereit, man gab ihm Gegenstände in fortwährender und kontrastierender Aufeinanderfolge, damit es sie nenne. Aufmerksamkeit auf den Tastsinn, das heißt fortgesetzte Übungen des Tastsinnes, gaben diesem eine neue Richtung; es wurde ruhiger und konnte seine einst unverwendbaren Hände nach einer kurzen Zeit für gewöhnliche Zwecke gebrauchen.

Wenn die zentripetalen Nerven in der Ausführung ihrer Aktion langsam sind, so gibt ihnen die Balancierstange Lebendigkeit. Zu diesem Behufe wollen wir eine leichte Stange, deren Körper elastisch ist, auswählen und sie in die Hände des Kindes werfen, das sie wieder in unsere erwartend ausgestreckten Hände zurückwerfen soll; dies ist ein flottes Spiel, bei dem die Schwingungen der Stange ihre vibrierenden Stöße aussenden, wie der Bogen die seinen durch die Saiten auf die Geige sendet. Gefühlt muß sie werden; als Zeichen davon wirft sie das Kind, das zuerst die

Stange eher widerwillig zurückwarf, sehr bald mit einer Art repulsiver Kraft, als wollte es sagen: „Zu schnell für mich.“ Wahrhaftig, die Schnelligkeit und die Anzahl der auf diese Weise ausgesendeten und den langsamen Organen übermittelten Schwingungen ist unglaublich, aber sehr wirksam.

Man kann in den sensorischen Ganglien den Sitz der Sensibilitätsstörung mutmaßen, wenn das, was übrig geblieben ist, mehr stumpf als langsam ist, und wenn die beim Greifen und Fassen gebrauchte Epidermis keine besonderen Anomalien darbietet. In diesen weniger versprechenden Fällen dürfen wir unsere täglichen Tastübungen nicht ganz fahren lassen, aber bei Hygiene und Medizin die Hilfe suchen, die sie bringen können, wenn sie mit Klugheit über konstitutionelle Angelegenheiten befragt werden.

Es ist nicht leicht zu entscheiden, in welchem Organ der Fehler oder die Unterbrechung der Kommunikation liegt. Nichtsdestoweniger können wir, wenn eine sensorische Funktion allein gehemmt oder entschieden mangelhafter als die anderen ist, vermuten, daß die Unterbrechung in dem speziellen System oder dem sensorischen Ganglion liegt; wenn aber alle Funktionen die Übermittlung ihrer Eindrücke zu den Hemisphären unterlassen, können diese intellektuellen Organe mit Recht für das Leiden verantwortlich gehalten werden.

Wir haben diese diagnostischen Merkmale als für die Behandlung sehr wichtig hervorgehoben, weil ihre Analogie beim Studium der anderen Sinne gefunden werden wird, und wenn wir auf derartige Unklarheit stoßen, müssen wir die Kinder unter eine einfache Beobachtungsbehandlung nehmen, anstatt sofort geschäftig zu behandeln, ohne genau zu wissen, was geschehen soll. Da werden wir nicht durch Verhätschelung gestört, die für ihre Gesundheit und ihr Wohlergehen angewendet wird; und haben die Möglichkeit, sie zu beobachten; sie aber können aufmerken, das Gemüt kann erregt werden, die Gefühle können erwachen; das ist auch Behandlung.

Wir brauchen hier die Einführung des Geschmackes und Geruches nach dem Tastsinne und beinahe als seine Adnexe nicht zu verteidigen, weil sie die ihm am meisten verwandten Sinne sind. Nachdem ihre Behandlung hier einmal erledigt ist, können wir der Erziehung des Auges und Ohres so weit ohne Unterbrechung folgen, bis wir zur intellektuellen Schulung gelangen.

Diese Bemerkung schließt nicht in sich, daß Geschmack und Geruch ganz materielle Sinne sind, die mit dem Intellekt nichts zu tun haben. Wo wir sie auf niedriger Stufe und depraviert finden, geschah es, weil sie mit ordinärer, ekler oder Widerwillen erregender Nahrung versehen wurden, geradeso wie die Vernunft durch Unwissenheit beschränkt, durch Vorurteil erstickt, durch Sophisterei irregeleitet wird. Es ist wahr, Gott hat diejenigen Wesen, welche zwischen faulende animalische und vegetabilische Stoffe gedrängt sind und in Verlassenheit leben, nicht mit Geschmack oder Geruch gesegnet; aber wann immer die arbeitenden Klassen

Geschmack
und Geruch

mit feinen Parfüms und Speisen in Berührung gebracht werden, sei es auch nur, um sie zu erzeugen, so werden sie durch sie gebessert und gehoben. Andererseits wird jeder Exzeß im Essen oder Trinken oder in Aromaticis durch Funktionsstörungen, die auf die normalen Eigenschaften wirken, heimgesucht. Der Gebrauch — wir meinen der normale Gebrauch — von Speisen und Parfüms hat einen momentanen und einen bleibenden Einfluß auf Idioten.

Die momentane Wirkung besteht darin, daß er sie gegen Ekliges und für Angenehmes empfindlich macht und dahin streben läßt, dem ersteren zu entgehen und sich an dem andern zu erfreuen. Er zwingt den Geist des Kindes zur Übung mancher Operationen der Vergleichung und des Urteils über sensorischen Geschmack und Widerwillen, die im gegenwärtigen frühen Stadium der Zucht mit Bezug auf Gegenstände, die minder sensorische und persönliche Gefühle betreffen, in seinem Gehirn nicht Platz gegriffen hätten. Er ist außerdem eine Garantie gegen die Gefräßigkeit, da sich die Feinheit des Geschmacks bald auch auf das Wohlbefinden des Magens ausdehnt.

Was die bleibende Wirkung betrifft, so entscheidet die Ausbildung dieser Sinne immer die allgemeine und oft die speziellen Neigungen unserer Zöglinge. In der Freude an Reinlichkeit, guter Nahrung, frischer Luft erzogen, ist ihre allgemeine Tendenz, mit Schrecken zurückzuschauern vor den Berührungen der Straße und vor einem dem Zufall unterworfenen Bettelleben, das das Los mancher unerzogenen Idioten und Imbezillen ist, und ihr Streben geht nach einer besseren und höheren Lebensführung. Diese spezielle Kultur erschließt ihrem Lebensberuf den Weg einer gesunden, anständigen Verwendung ihrer bescheidenen Fähigkeiten, indem sie Gärtner, Blumenhändler und Bauernknechte werden, nicht Sklaven rackender Arbeit in ausnützenden, infizierten Fabriken.

Wir brauchen nicht viel mehr zu sagen, um zu zeigen, daß die Erziehung dieser Sinne von größter Wichtigkeit ist, wenn sie nur abgestumpft sind und nicht irgendwie als unfähig befunden werden. Da wir unsere Studien fast immer von Kontrasten, selten von Ähnlichkeiten herleiten, müssen wir darauf bedacht sein, in den Extremen der Unterschiede weit genug zu gehen, damit wir sie fühlen lassen, aber wir dürfen nicht weit gehen, um die Nerven zu schwächen. Es gibt eine Tonleiter in der Skala des Geruches und Geschmacks wie in der Skala der Töne; es ist nicht unter unserer Würde Reihen von Versuchen zusammenzustellen, um die stumpfen Sinne der Idioten zu erwecken, wie die Blumenhändler ihre Sträuße zu entnervenden und anderen Zwecken kombinieren und die Köche ihre Schüsseln zur Befriedigung des feinen Geschmacks herrichten.

Für denjenigen, der durch moralische oder künstlerische Erwägungen nicht beeinflußt oder für Komfort und Glück ganz wenig empfindlich ist, welche die Idioten lieber aus ihrer Schätzung guter Dinge ableiten, wird es nötig sein, die Zucht (das Training)

von Geruch und Geschmack in ihrer wahren Beziehung zu ausschließlich intellektuellen und spontanen Fähigkeiten vorzuführen.

In ihrer öden Geistesverfassung muß zuerst alles, was der Geschmack oder der Geruch begehrt, selbst das Ordinärste, das einen Eindruck machen kann, als das erste Objekt willkommen sein, das geeignet ist, die Aufmerksamkeit zu üben und mit anderem verglichen zu werden. Wenn das Kind nur zu wenigen Gegenständen Neigung hat, deren Geschmack und Geruch wir es lieben und wünschen gelehrt haben, dann setzen wir hier unsere Hebel an. Ein Geruch erregt die Aufmerksamkeit des Kindes; seine Hand, die nie etwas gehalten hat, bringt die duftende Blume an die Nase oder noch öfter an den Mund, eine sehr häufige und merkwürdige Verwechslung dieser beiden Sinne. Lassen wir es, stören wir nicht diese erste Absicht, diesen ersten Wunsch, der von einer gewollten Handlung und der sie belohnenden Freude gefolgt wird, wenn es auch die Blume aufißt, statt daran zu riechen. Das ist doch nur der Beginn.

Die Sinne und Empfindlichkeiten haben ihre Verwandtschaft miteinander dargetan. Wir kultivieren die ersteren und wählen sorgsam die letzteren aus. Indem wir diese Neigungen hier befriedigen, dort ihnen gegenüber treten, vermehren wir die Gegenstände der Vergleichung, stufen die Übungen des Kindes ab und erreichen eine mehr sensorische, scheinbar mehr vulgäre Übung des Geschmacks und Geruches, indem wir die Aufmerksamkeit, die Vergleichung, den Wunsch und Willen unseres Zöglings steigern.

Wenn er durch den Sinnesgebrauch mit einer gewissen Anzahl von Gegenständen vertraut ist, werden diese ausgebreitet, und er wird gefragt, welche er vorzieht; diejenigen, welche er beim Namen weiß oder ohne Namen unterscheidet, falls er nicht sprechen kann, soll er auswählen, essen oder riechen, was er am liebsten hat. Dann verhüllen wir ihm vorübergehend das Gesicht und bringen die Gegenstände nacheinander an die Zunge oder die Nasenlöcher, damit er sie ohne Zuhilfenahme von Gefühl, Gesicht oder Gehör unterscheidet. Wenn ein Idiot einige Wochen oder Monate hindurch ein- oder zweimal täglich auf diese Stufe der Aufmerksamkeit, der Vergleichung und des Wunsches, solche Neigungen zu befriedigen, gebracht ist, dürfen wir nach der Erfahrung nicht daran zweifeln, daß er auch bald in bezug auf andere Dinge imstande sein wird aufzumerken, zu denken und zu wollen; wir können eher bezweifeln, daß die Elle, die zum Messen von Band benützt wird, auch Kattun messen kann; das Kind, das Kirschen zählt, kann bald Dollars zählen. Eine Aufmerksamkeit, die einmal auf etwas gelenkt wurde, ist lenkbar; Unterscheidung und Willen, die sich auf unsere Reihe von Phänomenen richten, werden sich auch auf andere richten, vorausgesetzt, daß diese neuen natürlich sind und in physiologischer Abstufung vorgeführt werden.

Bevor wir in die Behandlung des Gehörs eintreten, ist es nötig, die Anomalien dieser Funktion zu betrachten. Die Diagnose der verschiedenen Mängel des Ohres ist schwierig. Das Ohr des

Das Gehör.

Menschen zeigt seine Tätigkeit nicht durch äußere Zeichen wie bei einzelnen Tieren, auch nicht so weit, als es unser Auge tut. Manche Leute, die ganz taub sind, scheinen gut zu hören, wenn sie durch die Vibration des Bodens dem Rhythmus der Musik oder des Tanzes im Takte folgen; ein taubgeborenes Kind beginnt die Sprache zu verstehen und zu gebrauchen, solange es an der vibrierenden Brust seiner Amme liegt, aber es hört nicht mehr und spricht nicht mehr, sobald es des Kontaktes mit den Resonanzböden dieses lebenden Musikinstrumentes beraubt ist. Deshalb behaupten Eltern gewöhnlich, daß ihr Kind nicht taub geboren, sondern es gerade zu jener Zeit wurde, als es niedergesetzt wurde, um zu kriechen und zu gehen. Daraus schloß J. R. Pereira, daß er die Perzeption und die Reproduktion der Sprache durch das Gefühl lehren könnte, wobei er so guten Erfolg hatte, daß er seinen Schülern sogar seinen eigenen südlichen Akzent mitteilte.

Andererseits können Kinder nicht wegen organischer, sondern wegen intellektueller Taubheit nicht hören. Ein berühmter Arzt sandte uns einmal einen „taubstummen“ Idioten, ein Kind, das kein Zeichen von Gehör gab und vollkommen stumm war. Wir hatten bei Itard einige intellektuell taube Kinder gesehen, und als wir festgestellt hatten, daß der vorgeführte Zögling nur für ein Geräusch empfindlich war, das durch eine Sache, die er liebte, hervorgerufen wurde, versprachen wir seinen Eltern, daß wir ihn zum Hören und Sprechen bringen würden. Ersteres geschah in drei, letzteres in sechs Monaten. Aber in der Mehrzahl der Fälle offensichtlicher Taubheit und Stummheit müssen wir mit Versprechungen sparsam sein. Ein hübsches idiotisches Mädchen wurde nach Jahren offener Taubheit hören gelehrt und verstand die Sprache sehr gut, doch es blieb stumm, da es am Sprechen und sogar am Schreien durch lokale Paralyse gehindert wurde. Das beweist, daß Stummheit nicht immer mit Sicherheit einer der oben angeführten Arten von Taubheit zuzuschreiben ist.

Außer der durch Idiotie, Geisteskrankheit oder Aufregungszustände hervorgerufenen intellektuellen Taubheit und der durch Mängel der Gehörsorgane hervorgerufenen organischen Taubheit gibt es einige Ursachen, die auf die Sprache der Kinder, ob sie idiotisch sind oder nicht, störend einwirken. Diese Ursachen, welche die Idiotie komplizieren oder verschlimmern, sind die Paralyse, wovon wir ein Beispiel gaben, dann Veitstanz, Dispnöe, unsymmetrische Anordnung der Kieferknochen und Zähne, mangelhafter Bau des Kehlkopfes und der Zunge und ein hoher, spitzbogen- oder trichterförmiger Gaumen usw., Nebenerkrankungen, die die Hilfe ärztlicher, chirurgischer oder mechanischer Behandlung erfordern. Indem wir diese den Männern überlassen, denen sie zukommt, konzentrieren wir unsere Bemühungen auf die durch Idiotie hervorgerufene intellektuelle Taubheit.

Diese Taubheit und die daraus folgende Stummheit sind nicht immer vollständig; die Kinder können einige Worte in einem Satze hören und in demselben Verhältnis sprechen, sie können

ganz in ihrer Nähe ausgesprochene Worte hören und werden auf dieselbe Distanz sprechen oder antworten, aber nicht weiter und nicht mehr. Um aber alle Fälle einzuschließen, behandeln wir die intellektuelle Taubheit in ihrem weitesten Sinne.

Der Gehörsinn wird durch die Einwirkung der Schallwellen auf den Gehörapparat in Bewegung gesetzt. Seine Funktionen sind Hören, Zuhören, Horchen, Herausfinden und Ablehnen von Tönen. Wir hören schlechtweg, wenn ein Ton ohne Hilfe der Aufmerksamkeit Eindruck macht; wir hören zu, wenn das Organ intellektuell aufmerksam erhalten wird; wir horchen, wenn die Töne oder ihr Sinn schwer zu entnehmen sind, das Organ aber durch den Willen in funktionellem Aufregungszustand erhalten wird. Das Ohr findet einen Ton zwischen mehreren heraus, wenn es z. B. dem Ticktack einer Uhr zwischen in demselben Takt tickenden Uhren oder der Stimme des Maklers in dem Stimmengewirr der Börse folgt usw.; das Ohr weist gänzlich den Eindruck aller Laute zurück, wenn der Geist anderwärts stark in Anspruch genommen ist. Diese beiden letzteren Verwendungsarten des Ohres werden durch Erfahrung in besonderen Verhältnissen erworben; die drei ersten werden der Einfachheit wegen auf zwei reduziert, auf die passive Art oder das Hören, und die aktive Art, die das Zuhören und Horchen in sich schließt, deren Unterscheidung nur zufällig, obwohl von Wichtigkeit ist.

Die Vibrationsempfindungen, welche den Gegenstand unserer gegenwärtigen Untersuchung bilden, sind Geräusche, Musik und Sprache. Diese drei Arten haben besondere Wirkung: die Geräusche auf die Triebe, die Musik auf die Impulse, die Sprache auf den Intellekt.

Vom passiven Hören bis zum aktiven Zuhören und intensiven Horchen, die auf alle drei Klassen der Vibrationsphänomene angewendet werden, gibt es mehrere Stufen, die alle schwerlich von manchen Kindern, sogar kaum von den meisten Menschen überwunden werden. Auf diesem Wege bringen wir die Idioten, soweit wir können, im allgemeinen für gewöhnliche intellektuelle Zwecke weit genug.

Die Gehörsempfindungen der Geräusche sind wie Hieroglyphen von Naturerscheinungen, die das Ding bedeuten, welches das Geräusch hervorruft; das eine bedeutet strömenden Regen, ein anderes das Rauschen des Windes, eines bedeutet Sägen des Holzes, ein anderes das Braten in der Pfanne, das des Kindes Appetit erweckt. Der von Itard erzogene wilde Knabe hörte nicht den Knall einer hinter seinem Kopfe abgefeuerten Pistole, aber er hörte den Fall einer Haselnuß auf den Boden. Wenn neben einem offensichtlich tauben Idioten zu einer Zeit, da er sehr durstig ist, Wasser aus einem Gefäß in ein anderes geschüttet wird, wird er seinen Kopf wenden und trinken gehen. Was für ein Feld, um die Aufmerksamkeit zu erregen und das Organ willig und empfindlich zu machen!

Wenn die Musik nicht einen besonderen Zweck für Idioten hat, ist sie doch durch die Gruppierung ihrer Vibrationen geeignet, in ihm manche unbekannten Impulse zu erzeugen; daher findet sie in unserer Behandlung eine andauerndere und mannigfaltigere Verwendung als die Geräusche. Geräusche werden besonders Individuen gelehrt, die isoliert und von Schweigen umgeben sind. Musik wird in vielfachen Anwendungen für Gruppen verwendet.

Mit wenigen Ausnahmen gefällt die Musik dem Kinde, ohne ihm Schaden zuzufügen; sie gibt Ruhe nach angestrenzter Arbeit, verursacht in dem unbeweglichen Kinde ein Zittern aller Fibern, das in den Beginn einer Handlung umzuwandeln ist, sie präpariert das Nervensystem in ähnlicher Weise, erweckt, beschleunigt und unterstützt wunderbar die Gedanken, sie zerstreut Wut, Ungeduld und Melancholie und veranlaßt zu sanften Gefühlen; sie ist ein moralisches Beruhigungsmittel par excellence.

Wir halten es für sehr wichtig zu sagen, daß die vor den Idioten und mit ihrer Mitwirkung gespielte Musik ausdrücklich für ihre Bedürfnisse, ihre Gefühle und die Erfordernisse ihrer verschiedenen Verhältnisse ausgewählt oder komponiert sein muß, soll sie diese physiologischen Wirkungen hervorbringen.

Der allgemeine Charakter ihrer Musik muß Kontraste hervorrufen, lange Pausen nach lebhaften Takten usw. Die Morgenlieder beginnen mit den Melodien, die den natürlichen Dispositionen der Kinder entsprechen und sind modifiziert durch die helle oder trübe Atmosphäre, durch Hitze, Gewitter, Regen, Schnee und jede Eigentümlichkeit, die auf die Gemütskräfte wirkt. Durch die Melodien müssen sie daher in einem angenehmen Übergang zu einer leichten, reflektierenden Erregung gebracht werden, die für das Studium günstig ist. Die zur Konzentrierung der Aufmerksamkeit gespielten Töne, die wie ein Beruhigungsmittel auf die Muskelanspannung wirken, und jene, die den Geist von seinen Fesseln befreien, müssen Frohsinn und Muskelkraft ausdrücken, damit sie die Kinder zum Spiel- oder Turnplatz hintreiben.

Wenn die Melodien körperlichen Übungen vorausgehen, sollen sie lebhaft sein, und wenn sie diese begleiten, sollen sie möglichst den Takt der anbefohlenen Handlungen nachahmen. Bei Begleitung der menschlichen Stimmen müssen die Noten lang herauskommen, langgezogen müssen die Töne sein, welche die Hervorbringung der regelmäßigen Laute der Vokale und Konsonanten begünstigen. Für die künstlerische Anwendung der Musik sind Idioten empfänglich. An populärer oder leichter Art erholen sie sich; sie lieben lebhaft, lustige Lieder und Gesänge, ohne jedoch gegen impressive indifferent zu sein. Die meisten wollen von einem musikalischen Sturzbach überflutet werden und werden bald von dem Impulse seiner Vibrationen fortgerissen und es tut ihnen gut, öfter am Tage mit harmonischem Ohrenschaus wie mit Nahrung versehen zu werden, vorausgesetzt, daß in den musikalischen Genüssen Abwechslung geboten wird.

Der erste Musikunterricht ist nicht das Produkt eines tief-sinnigen Systems, sondern die Wirkung einer langen, anhaltenden Kultivierung einer Gewohnheit. Das Kind, welches keine Lust zur Musik hat oder nicht einmal Musik hört, wird behandelt, als wenn es Gefallen daran fände, und wenn daran Überfluß im Hause ist, lassen wir sie auf das Kind einwirken. Nur wenn es unter gewöhnlichen Verhältnissen unempfindlich dagegen ist, müssen wir die günstigsten Bedingungen schaffen, um seine Sinne zum Hören vorzubereiten. Wenn Melodien gespielt werden sollen, bringen wir das intellektuell taube Kind nahe zum Piano und lassen es, wenn nötig, zuerst seine Hände, eventuell seine Brust gegen das Instrument stützen, was schwache oder faule Kinder lieber tun, als daß sie aufrecht stehen. Wenn das Klavier in eine richtige Stellung gebracht ist, sendet das Klavier seine stärksten Schwingungen, dann seine sanftesten Töne aus, dann kommt eine lange Pause, der wieder Vibrationen folgen. Dies geschieht im Gruppenunterricht unter Anregung durch die anderen Kinder, die zuhören und selbst singen. Im Gegensatz hiezu soll der nächste Versuch zur Perception der musikalischen Laute als Einzelübung gemacht werden. Das Kind wird einzeln eventuell in ein finsternes Gemach gebracht und in einer Entfernung wird Musik gespielt, damit sie, unvermischt mit dem Geräusch oder den Bewegungen anderer Kinder, früher oder später in das interesselose Organ eindringe. Auch überraschende Töne werden gelegentlich angewendet, um den Gehörsinn unerwartet aufzuscheuchen.

Sobald das Kind Zeichen der Empfindlichkeit für Musik zu erkennen gibt, müssen die verschiedenen Experimente angenehm genug gemacht werden, damit die einfache Funktion des Hörens in die Fähigkeit zuzuhören und zu horchen umgewandelt wird. Das Zuhören wird dadurch entwickelt, daß man den Melodien Kontinuität gibt, als wenn sie Vorträge wären; das Horchen wird hervorgerufen, indem man die Kontinuität der Melodie an ihrer betontesten Stelle unterbricht, da, wo wir etwa in der Sprache das Fragezeichen setzen, so daß wir das schon hörende und horchende Ohr des Kindes in einem Zustande lassen, als ob es nach mehr verlangen würde.

Aber vor allem und in Anbetracht unseres gegenwärtigen Zieles muß der Musikunterricht in einen Sprech- und zuerst in einen Stimmunterricht verwandelt werden. Die singende Stimme bringt Vokale hervor; diese Vokale sollen durch Nachahmung im Sprachumfange intoniert und nach einiger Zeit durch Konsonanten unterstützt werden. Diese Umwandlung wird unmerklich in den Verlauf der musikalischen Erziehung eingeführt und soll später technisch verbessert werden.

Wenn wir nun zurückblicken, können wir sehen, daß wir damit begannen, die Musik zum Vergnügen zu verwenden, um die instinktive Aufmerksamkeit zu erregen und den Muskeln und Nerven eine passive Vibration vor und während der Übungen zu geben. Wir haben die Musik gebraucht, um dem Zuhören Klar-

heit und Dauer zu geben und die Stimmorgane beim Sprechen lernen zu unterstützen. Endlich werden wir sie, vermengt mit den meisten Übungen und Lebensgewohnheiten unserer Schüler, als einen glücklichen, gesunden Reiz betrachten. Sie war das angenehmste und unscheinbarste unserer Reizmittel und wurde das nützlichste, das sich selbst unseren wichtigsten Zielen angepaßt hat.

Wenn Idioten schreien, so müssen wir uns erinnern, daß sie noch Kinder, manche von ihnen sogar sehr kleine Kinder sind. Manche von ihnen sprechen nicht, sie bewegen sich kaum, sie besitzen keine andere Sprache als Schreie, keine andere Turnübung als das Sprungbrett des Zwerchfells, an dem sie ihre Lebensorgane im Atmen und Kreischen üben. Wenn wir mehr prüften, würden wir diese Laute zu schätzen wissen, welche alle Bedürfnisse, die Neigungen und Erregungen des Lebens, die auf die äußersten Grenzen der Innerlichkeit reduziert sind, bezeichnen. Wenn wir unsere eigenen Empfindungen zu Rate ziehen, könnten wir uns erinnern, wie die Brust nach Ausdehnung verlangt, und wie oft wir mit lautem Seufzer nach andauerndem Schweigen und längerer Unbeweglichkeit unseren Mund geöffnet haben. Wir sollten manchmal auf die eigenen physiologischen Bedürfnisse zurückkommen, wenn wir an der Grenze der Geduld wegen physiologischer Äußerungen der Kinder, die wir nicht verstehen, angelangt sind. Die Wahrheit über ihr Schreien ist, daß es, abgesehen von seinem Wert als Brustgymnastik, der einzige Alarm des Kindes in Gefahr oder Not, ihr einziges soziales Kommunikationsmittel ist. Aber mehr noch, diese Schreie sind vor allem Laute, sie sind der einzige Anfang, auf den es uns möglich ist, den Sprechunterricht zu gründen, indem wir den Schrei in einen Durchschnittslaut umwandeln, diesen Laut auf nachfolgende Konsonanten stützen und so weiter, indem wir das Material für das richtige Sprechen aus der tierischen Stimme bereiten.

Der Sprech-
unterricht.

Bevor wir die Sprache aus der instinktiven Stimme der Schreie zu extrahieren beginnen, müssen wir eine tüchtige Prüfung der Organe von den Lippen nach innen vornehmen und uns versichern, daß es keine von den oben erwähnten physischen oder pathologischen Fehlern gibt, und wenn sie vorhanden waren, inzwischen beseitigt werden mußten. Wir müssen dasselbe über die moralischen Fähigkeiten des Kindes sagen, denen ein anderer Teil dieses Buches vorbehalten ist; diese erfordern alle unsere Aufmerksamkeit, bevor wir in den Sprechunterricht (das Sprechtraining) eingehen. Was wir brauchen, ist guter Wille seitens des Lehrers und der Schüler und williges Verstehen zwischen beiden. Dies sind neben Zutrauen und gewinnender Freundlichkeit die physischen und moralischen Elemente, die sichergestellt werden müssen, bevor man versucht, einen stummen oder halbstummen Idioten sprechen zu lehren.

Da unsere Sprache die Darstellung aller menschlichen Eindrücke und Antriebe durch Kombination von Lauten und Artikulationen ist, liegt es auf der Hand, daß die Idioten sie für die un-

möglichste und ihrer Natur antipathischste Handlung halten müssen, weil sie verlangt, was ihnen am meisten abgeht, das Zusammenwirken einiger Fähigkeiten mit einigen Organen.

Um sie für Idioten genügend eindrucksvoll zu machen, müssen wir sie mit ungewöhnlicher Betonung und Emphase verstärken, indem wir mit Worten in der gleichen Weise auf das 'Trommelfell' einwirken, wie moralischer Zwang auf den Geist wirkt. Um ferner die deutliche Auffassung des Lautes zu lehren, müssen wir ihn sehr nahe und mehr als deutlich hervorbringen, indem wir den Ton sowohl im Umfang als in der Höhe zusammenziehen. Und um den Sinn der Worte als Darsteller von Wesen, Eigentümlichkeiten, Handlungen oder Befehlen zu lehren, wird die Betonung oder die Emphase besser ihren intellektuellen Wert bezeichnen als alle Kommentare, so daß übertriebener Akzent und Emphase nicht nur kein zeitliches Hilfsmittel ist, sondern unseren ganzen Unterricht bis zu seinem Ende in fortschreitender Abnahme begleitet, ausgenommen einen einzigen Fall, der wert ist, sofort angeführt zu werden.

Wir lassen die Betonung sinken, wenn wir etwas befehlen wollen, bei dem das Kind nach seinem eigenen Ermessen eine Auswahl treffen soll. Wenn wir dieses spezielle Ziel im Auge haben, muß unsere Sprache zu ihm von einer solchen Gleichförmigkeit sein, daß nicht eine Silbe es beeinflussen könnte, unserer eigenen Idee statt seinem freien Willen zu folgen; dann müssen Gebärden und Blick so neutral wie die Sprache sein. Mehr darüber bei der moralischen Erziehung.

Die mechanischen Vorgänge beim Sprechen sind zweierlei, der eine, der in der Nachahmungsklasse durch Nachahmung zur Bildung von Artikulationen gelehrt wurde, und der andere, von dem wir sahen, daß er von der Musik zur Schulung der Stimme hergenommen wurde.

In der ersten, zum Beginn der Artikulation bestimmten Lektion muß man das Kind seine Nachahmungsübungen für den Morgen und Abend ohne Erinnerung, Erklärung oder Umstände wiederholen lassen; die Bewegungen werden hauptsächlich in die Hände konzentriert, die Hände zum Gesicht gebracht, die Finger in oder an den Mund geführt. Alle Teile des Gesichtes werden in Verbindung mit den Fingern bewegt und die Nachahmung in zweierlei Absicht ausgeführt: erstens dem Kinde von außen nach innen einen analytischen Überblick durch das Tasten, das Gesicht und die Bewegung der in die Handlung des Sprechens verwickelten verschiedenen Teile zu geben, zweitens, um es schweigend nach uns die Bewegungen der verschiedenen, zum Sprechen verwendeten Teile ausführen zu lassen. Auf der zweiten Stufe der Nachahmung werden die Hände nach und nach weggenommen, die Gesichter des Lehrers und Schülers kommen einander näher, erhalten einen besseren Überblick über einander und die Ausführung der Nachahmung wird wärmer, lebhafter und genauer. Darauf werden alle Sprechorgane, Lippen, Zunge usw. in jeder Richtung und in jeder

Art frei bewegt und plötzlich bringen wir die Lippen, wie zufällig, mitten in der stummen, mimischen Übung, während sie ganz geschlossen sind, auseinander, indem wir einen Laut ausstoßen, der Ma oder Pa, gleichviel, ob so oder so, lautet. Wenn die Lippen des Kindes dünn, blaß und von nicht ausgesprochenen Formen sind, ist Ma das Wort; sind die Lippen rot, fest, wohlgeformt, beginnen wir mit Pa. Dieselbe Bemerkung wird den Beginn aller labialen, dentalen oder gutturalen Silben regulieren; wir werden vor allem durch den Bau der Organe geleitet, aber nachdem wir die von den Schülern am leichtesten auszusprechenden Silben zuerst ausgesucht haben, lassen wir diese bald außer acht und verweilen nicht länger bei gewohnheitsmäßigen Sachen, sondern schreiten jeden Augenblick vor.

Oft geht es nicht so leicht, besonders bei der Verbindung der Vokale mit den Konsonanten. Diese Schwierigkeit wird im allgemeinen durch die musikalischen Lautübungen überbrückt. Hier hört die Musik auf, passives Vergnügen zu sein, und wird der unangenehme, unwiderstehliche Antreiber der Stimme. Dieser Wechsel muß durch einen unmerklichen Übergang hervorgerufen werden. Wie wir die notwendige Zeit hatten, Schritt für Schritt die nachahmenden Bewegungen des ganzen Körpers in Nachahmung der Sprechorgane umzuwandeln oder zu konzentrieren, so hatten wir ähnlich dieselbe Möglichkeit, durch Zeit und Mittel das passive Hören der Musik in ihre Nachahmung durch die Stimme umzubilden. Diese Nachahmungen mögen zuerst plump, kurz, zufällig, auch selten sein, doch wir wollen sie mehr und mehr am Piano, mit unserer eigenen Stimme, durch Einzelbemühungen und geschlossene Gruppen erzwingen, indem wir beharrlich von der Stummheit Laute, lange Töne statt kurzer und Reihen derselben statt einzeln ausgestoßener verlangen. Das Ganze geschieht mit Hilfe des Pianos oder anderer Instrumente, welche die Stimme gut unterstützen, und nachher machen wir wieder bei unserem guten Hebel, der Nachahmung, Halt, indem wir diesmal mit ihr Stimme und Artikulation zusammen, in Isolierung oder in Gruppen, zur Ausstoßung von einfachen, doppelten oder zusammengesetzten Silben, einmal, zweimal oder öfter, mit oder ohne Musik, mit oder ohne formellen Befehl in Bewegung setzen.

Bei dieser Vervollständigung der Funktion ist es von einiger Wichtigkeit, welche Silben zuerst gelehrt werden. Wir führen allen voran die zwei zuerst angegebenen Ma oder Pa an; dies sind die geeignetsten für den Anfang, wenn die Lippen in normaler Verfassung, und nur, wie wir sagten, durch ihre Dünnhheit oder Geschlossenheit auffallend sind. Wenn aber in ihrem Bau und ihrem Verhältnis zueinander andere Anomalien bestehen, werden wir es rationeller finden, mit anderen Silben zu beginnen. Wenn z. B. die Oberlippe dick und die Unterlippe dünn und kurz ist und eher an die oberen Zähne als an die Oberlippe anstößt, werden die Silben Va und Fa geeignet sein. Einige Anomalien im Bau oder dem Verhältnis bezüglich der Zähne, der Zunge und des

Gaumens werden andere Vorschriften zur Vermeidung und Auswahl verschiedener Silben für den Beginn geben. Selten bewegt sich die Zunge leichter als die Lippen; ist dem aber so, dann wird La oder Da einen Vorteil für den Ausgang bieten. Wo die Organe normal sind, ist die Regel, die Silben in der Ordnung zu lehren, wie sie von den Lippen nach innen, von den sichtbaren nach den unsichtbaren Organen hin hervorgebracht werden. Andererseits müssen wir den Andeutungen der Natur selbst folgen, da das außergewöhnliche Fortschreiten des Unterrichtes im voraus durch den besonderen Bau der Teile fixiert erscheint.

Eine andere Regel ist, die Lektionen mit Silben zu beginnen, die mit einem Konsonanten anfangen, und Silben, bei denen ein Vokal zwischen zwei Konsonanten eingeschlossen ist, abwechselnd mit solchen Silben zu verwenden, in denen zwei Konsonanten dem Vokal vorhergehen, da zu befürchten ist, daß die Zunge in die Gewohnheit einer dieser Aussprachearten verfällt und sich weigert, andere hervorzubringen. Die mit einem Vokal beginnenden Silben kommen noch später, da es bedeutend leichter ist, Pa zu sagen als Ap, weil die Aussprache des ersteren durch die Lippen, die des zweiten durch nichts unterstützt wird. In bezug auf den Sprechunterricht könnte noch viel mehr gesagt werden, da er aber bald mit dem des Schreibens und Lesens vermischt werden wird, wollen wir hier nicht vorwegnehmen, was wir später zu erklären haben werden.

Nachdem eine dieser abgestuften Kategorien eine Zeitlang verfolgt worden war, kann man sagen, daß wir speziell die von den oben erwähnten Besonderheiten des Baues begünstigte dadurch gefährlich finden, daß sie Gewohnheit erzeugen. Deshalb sollen die am Beginn am meisten geeigneten Übungen bald vermieden und durch ihr gerades Gegenteil ersetzt werden; es soll später Wechsel eintreten. Endlich dürfen wir nicht vergessen, daß bei den ersten Versuchen durch das Verdoppeln der Silben ihre Aussprache leichter und anziehender gemacht wird; später wäre es ein Hindernis für den Fortschritt und ein Antrieb zum Stottern, aber am Anfang muß alles, was wie eine Silbe klingt, ermutigt und erst nachher korrigiert werden. So weit haben wir von den Sprechübungen nur als individuellen und durch die Macht der direkten Nachahmung erzwungenen gesprochen, aber schon vorher wurde das Kind eine Zeitlang zum Zuhörer der Gruppensprechübungen gemacht, bevor man es selbst daran teilnehmen ließ. Sobald es gewisse Zeichen der Aufmerksamkeit gibt oder die Sprache nachahmt, bekommt es allein und in einer Gruppe systematischen Sprachunterricht. Auf was für einem Punkte des Vokalunterrichtes wir uns auch befinden mögen, wir müssen uns erinnern, daß die Sprache eine derart spontane Fähigkeit ist, daß es nicht genug ist, sie zu lehren und hervorzubringen. Es besteht die Wahrscheinlichkeit, daß das Kind das, was es heute lernt, nicht auf einmal zeigt, aber durch eine Gelegenheit wird es später hervorgebracht. Was das Kind ferner im Einzelunterricht gelernt

hat und nicht zeigt, wird erscheinen, wenn es an der Gruppe teilnimmt, und vice versa, und was einzel- oder gruppenweises Ausstoßen von Lauten nicht herausbringen kann, fließt oft nach einigem müßigen Zuschauen und zufälligen Hören ohne Anstrengung von seinen Lippen. Wir säen und die Natur befruchtet.

Wir müssen unseren Unterricht ebenso dem physiologischen Gesetze der Hervorbringung des Lautes wie dem freien Willen im Menschen anpassen. Während wir mit so viel Mühe für uns selbst und Konzentration für das Kind Silben oder Worte lehren, dürfen wir nicht erwarten, daß es diese in seiner eigenen Sprache anwendet. Aber wenn es nichts anderes gelernt hat, wird es fortfahren, zu seinem eigenen Gebrauch die zweisilbigen Wiederholungen auszusprechen, deren Ausdruck Musik ist. „Ah-de-de“, jauchzt Eduard in seiner Freude, „Ah-ne-ne“ wiederholt er im Ärger. Er bringt klingende oder nasale Laute hervor, die sich selbst genau den Theorien oder der Sprachwissenschaft anpassen wie die Farben des Malers einer Landschaft. Unser Hauptunterricht muß durchgeführt werden, ohne daß wir diese natürliche Sprache antasten, indem wir uns bemühen, nicht kauderwelsche Etymologien an Stelle der Sprache der Leidenschaften zu setzen, indem wir fürchten, in der Sprache des Kindes ihre höheren Elemente, die Spontaneität, zu unterdrücken, und indem wir mit Recht besorgen, unter den strengen Ausspruch J. J. Rousseaus: „Alles ist gut, wie es aus der Hand des Schöpfers kommt, alles degeneriert in der Hand von Menschen,“ zu fallen. Wenn etwas in der Sprache göttlich ist, so ist es nicht der Grammatizismus, sondern die milde Volubilität, die wie ein Strom von der Seele fließt.

Für eine längere Zeit müssen wir mit diesen beiden Fortschritten, die nicht immer miteinander Schritt halten, zufrieden sein, nämlich mit der formalen Sprache beim Unterrichte, im Training und mit der formlosen, vom Kinde selbst wiedergegebenen; spätere Übungen und die Praxis werden trachten, sie zu vereinigen.

Wir haben bisher eine Beobachtung, die der Leser gewiß ergänzt hat, vernachlässigt; wir meinen den Anteil, den man dem Sehen beim Sprechunterricht zuzuschreiben hat. Laute werden durch das Hören gelehrt, aber die Artikulation wird durch den Blick wahrgenommen. Wir hatten keine Gelegenheit, die Funktionen des Auges so weit in Betracht zu ziehen, aber jetzt kommen wir dazu.

Das Gesicht.

Das Gesicht ist die sensorische Funktion, durch die wir mittels des Lichtes den Eindruck von Gegenständen erhalten, die in seinem Bereich befindlich sind oder in denselben kommen. Dies beinhaltet das passive Sehen. Aktives Sehen oder Schauen ist die Fähigkeit dieses Sinnes, die so charakteristisch und von Mensch zu Mensch so verschieden ist, daß niemals zwei Maler denselben Gegenstand in derselben Beleuchtung wiedergeben, d. h. sehen. Um aber seine Größe und Macht nicht in einem Tizian, in einem Cuvier oder einem Schiller, sondern in uns selbst zu verstehen, müssen wir die Kapazität unseres Gesichtes mit der desselben Sinnes bei einigen Idioten vergleichen. Bei diesen ist die Kapazität,

die Empfindlichkeit der Retina für wenige, schräg in die Augenkammer fallende Lichtstrahlen reduziert und nichts scheint erfaßt zu werden als ein dunkles Hindernis. Aber welches Wunder! Wenn unser Geist sehr konzentriert ist, sehen wir Dinge, die an uns vorübergehen, die fast an uns anstoßen, ebensowenig als es Geisteskranke mitunter und Idioten gewöhnlich tun. Bei den meisten Idioten ist das Gesicht zwar nicht sehr anormal, jedoch entweder in allen seinen Perzeptionsarten stark oder nur in einer Art depraviert, indem sie Dinge sehen, ihre Anzahl, ihre Größe und ihre Verwendung bemerken, jedoch ihre Farbe nicht unterscheiden können. Idioten, die sogar ganz genau sehen, scheinen beim Schauen, beim Richten oder Konzentrieren ihres gewollten Blickes in eine Richtung oder eine Entfernung verschiedene Schwierigkeiten zu erleiden; gewöhnlich scheint ihr Blick, wenn sie einen besitzen, nicht dorthin zu gehen oder dort zu verweilen, wo sie wollen, und scheint aufs Geratewohl irgendwohin gerichtet. Die willkürlichen Funktionen dieses Sinnes sind immer mangelhaft. Sie sehen, aber schauen schlecht oder zufällig und benützen ihr Gesicht nur, um die Dinge auszuspielen, um die sie betteln; manche von ihnen schließen sogar, wenn man von ihnen verlangt, daß sie auf etwas schauen, fest die Augen, wenn sie zu gehorchen versuchen. In Wirklichkeit ist das Gesicht von allen unseren Sinnen der intellektuellste und derjenige, dessen Anomalien die verschiedenartigsten und am meisten mit den intellektuellen Störungen bei Idiotie verbundenen sind.

Aus diesen Gründen und wegen der Unterstützung, die wir von der Wiederherstellung dieser Funktion für alle Teile der Zucht (des Trainings) empfangen, müssen wir die Erziehung des Gesichtes so früh als möglich beginnen. Wir wollen aber gestehen, daß die Diagnose der Ohrenleiden schwieriger als die Unterscheidung der Leiden beim Auge ist, aber das Training des Auges mehr reelle Schwierigkeiten bietet als jenes des Ohres. Wenn die Funktion des Gesichtes ganz unwillkürlich dahin reduziert ist, nur wenigen Instinkten zu dienen, und wenn sie auf die Rezeption weniger flüchtiger Reflexe von Licht oder glänzenden Gegenständen beschränkt ist, dann ist die Arbeit schwer. Als wir das Ohr, einen mehr passiven Sinn, unterwiesen, brauchten wir nur die Laute in die Ohrmuschel zu senden und sie drangen ein, trafen das Trommelfell und bewegten die Nerven durch die Gehörknöchelchen: wir handelten und das passive Organ reagierte. Aber das Auge ist ein seiner Natur nach aktiveres Organ, inaktiv nur ausnahmsweise bei Idioten und nicht leicht zur Aktion zu bewegen. Um ein Kind einen Körper fühlen zu lassen, geben wir ihn in die Hand, damit es einen rieche, bringen wir ihn zu seinen Nasenlöchern, damit es einen anderen schmecke, legen wir ihn in den Mund; aber was sollen wir tun, um einen Idioten sehen zu machen, wenn er seine Augen wegwendet, sie mit den Händen bedeckt oder sich niederwirft, wenn ihm etwas vor die Augen gebracht wird?

Es ist wahr, der Widerstand gegen einen verständigen Gebrauch des Gesichtes ist nicht immer so vollständig, ungestüm und hartnäckig, aber auch wenn er einen mehr negativen Charakter hat, finden wir ihn in seinen milderer Formen unüberwindlich genug, um uns mehr als eine Enttäuschung einzutragen.

Wenn es mehrere Dinge gibt, die in das gläserne oder trübe Auge unseres Schülers eindringen können, so ist es vor allem unser eigener Blick; Blicke rufen Blicke hervor. Wir nehmen das Kind sitzend oder stehend, uns gegenüber oder nahe neben uns, allein, ohne Geräusch oder Gesellschaft, bei nicht zu viel Licht oder Dunkelheit, bereit, mit unseren Füßen seine Füße, mit unseren Knien seine Knie und mit unseren Händen seinen Kopf und seine Arme unbeweglich zu machen. Wir durchdringen seine Augen mit unsrem intensiven und beharrlichen Blick; es versucht, ihm zu entgehen, wirft seinen Körper und die Extremitäten nach allen Richtungen, schreit und schließt seine Augen. Während dieser ganzen Zeit müssen wir ruhig und wohl vorbereitet sein, müssen seine exzentrischen Gebärden korrigieren und unseren Blick in seine Augen versenken, wenn es diese zufällig öffnet. Wie lange wird es dauern, bis wir durchdringen? Tage, Wochen oder Monate; das hängt von der Schwere des Falles, von der durch das allgemeine Training erhaltenen Unterstützung und von anderen Mitteln zur Fixierung der Aufmerksamkeit des Auges ab, die bald auseinandergesetzt werden sollen. Aber das Hauptmittel zur Fixierung des Blickes ist der Blick. Wenn dies gelingt, sobald unser Blick den seinen erfaßt hat, dann verwendet das Kind, anstatt von Phänomenen durch den Tast- oder Geruchssinn Kenntnis zu nehmen, daneben und nach einer Weile ausschließlich seine neu erworbene Fähigkeit. Es werden nun Stimme und Befehle besser verstanden und brauchen nicht so laut hervorgebracht zu werden, da das Kind hört und auf uns schaut und deshalb den Sinn unserer Worte durch den unserer Physiognomie versteht.

Aber es gibt noch viel mehr Mittel zur Fixierung des Gesichtes. Wir brauchen jetzt nur im großen und ganzen jene, die aus dem gewöhnlichen Leben und von Notwendigkeiten hergenommen werden, die mehr oder weniger die Mitwirkung des aktiven Sehens erfordern, so, wenn wir die vom Idioten gewöhnlich gebrauchten Dinge, und die er mit den Händen „zu sehen“ gewohnt war, von der Stelle rücken und täglich etwas weiter von ihm entfernen. Der dunkle Raum wird zum Schauplatz gemacht, auf dem in Intervallen Licht erscheint, das einmal geometrische oder andere Figuren und ein andermal ein einfaches helles Feld zur Vorführung von Schattenbildern usw. vorstellt. Derselbe Raum dient zur Vorführung von Feuerwerken in kleinem und des Kaleidoskops in großem Maßstab. Das letztere besitzt mehr Schätze an Farbkombinationen, als die Einbildung erfassen mag. Wenn dieses im großen Maßstabe vorgeführt wird, entweder unbeweglich oder in Drehungen, einfach oder aus zwei in

entgegengesetzter Richtung rotierenden Zylindern zusammengesetzt, oder indem der eine Zylinder beweglich, der andere fest ist, so bewirkt es die herrlichste Anziehung auf das Gesicht. Die Anstalt hat kein Erziehungsmittel, das diesem überlegen wäre. Nun nehmen wir wieder die Balancierstange. Sie wurde verwendet, um das Greifen hervorzurufen und die krankhafte Empfindlichkeit der Finger zu beseitigen; im vorliegenden Falle wird sie als Erinnerer für den Geist, als dringender Warner vor einer drohenden Begegnung dienen. Wenn sie zuerst schnell zurückgeschleudert wird, wird sie um so besser die Aufmerksamkeit des Kindes wachrufen und es ermahnen, auf die Stange zu sehen, um wahrzunehmen, wann, in welcher Richtung und in welcher Geschwindigkeit sie kommt, und wie ausgewichen werden kann, um am wenigsten von ihrer scharfen Berührung zu spüren. Diese Übung ist nicht mehr die gleiche Harmlosigkeit für das Auge, als sie es für die Hand gewesen ist. Durch diese und andere derartige Mittel erreichen wir unser Ziel, den Blick beweglich und fest zu machen und aus dem Gesehenen intellektuelle Konsequenzen abzuleiten.

Wenn wir sagen, daß diese und die ihnen entsprechenden Mittel den Erfolg haben, mit dem willkürlichen Sehen einen Anfang zu machen, wollen wir nicht den Eindruck hervorrufen, daß es vollkommen genüge, die Netzhaut mit unserem eigenen Blick oder mit prächtigen Lichtern usw. zu treffen, um das Kind wie durch ein Wunder sehen zu machen. Nein, das versprechen wir nicht, weil dieser plötzliche Erfolg eine Ausnahme ist. In der Regel tritt der gewünschte Eindruck langsam, nach einer Reihe von ganz entgegengesetzten Versuchen ein. In den widerspenstigeren Fällen müssen die direkten individuellen Sehübungen mit langem Stehen unter Gruppen arbeitender Kinder abgewechselt werden, da deren verschiedene Tätigkeiten die Aufmerksamkeit der niedriger stehenden Idioten, wenn nicht nach sechs Monaten, so doch nach drei Jahren erregen. Dann beginnt der Gebrauch des Gesichtes ein Element eines wirklichen, jedoch nur sehr begrenzten Fortschrittes zu werden, ist aber ebenso tiefwurzelnd als nützlich. Es gibt kaum unter hundert Kindern eines, das so tief steht wie dieses; tiefer gehende Idiotie wird durch extensive Paralyse oder einige seltene Formen der Geisteskrankheit verschlimmert.

Wenn wir den Gebrauch dieser Funktion auch im geringsten Umfange gesichert haben, muß dieser geringe Fortschritt sofort mit Hilfe anderer, der vorliegenden Unfähigkeit des Kindes angepaßter Instrumente zu einem erziehlichen Zwecke angewendet werden, um es die Eigentümlichkeiten der Körper wahrnehmen zu lassen, die sonst auf natürlichem Wege in das Gesicht der gewöhnlichen Menschen fallen. Diese durch das Gesicht mit Hilfe spezieller Instrumente zu erfassenden Eigentümlichkeiten sind Farben, Formen, Kombinationen von Formen, Dimensionen, Zwischenräume, Skizzen usw.

Farben werden im dunklen Zimmer mit farbigen Fenster-

Farben.

licher oder verschiedener Farben gelehrt, die paarweise zusammengepaßt werden. Kärtchen, Bänder, Bälle, Marmorkugeln und Muster aller Arten von farbigen Gegenständen werden entsprechen, vorausgesetzt, daß man auf ihre Ähnlichkeit und Unähnlichkeit immerfort hinweisen und sie prüfen kann. Bälle und die sie auffangenden Becher gleicher Farbe und alle Arten ähnlicher Dinge mit paarweisen Farben können gleichzeitig verwendet werden, wobei darauf zu achten ist, daß bei dem Versuche, dem Geiste eine Eigentümlichkeit dieser Körper, z. B. die Farbe beizubringen, nicht eine andere Eigenschaft des Körpers, z. B. seine Form, so in die Augen springe, daß sie die ganze Aufmerksamkeit des Kindes anzieht und die Farbe ausschließt. Wir haben dies schon öfter beobachtet. Die durch diese Mittel erworbene Vertrautheit mit den Farben ist auf Dinge des täglichen Gebrauchs oder des Vergnügens wie die Kleidung, Blumen, Früchte usw. anzuwenden, doch ist Sorge zu tragen, daß man hauptsächlich vorführt, was gefällig für das Auge und angenehm für den Geist ist.

Formen.

Unsere Wahrnehmung der Gestalt von allem, was in der Natur ist, hat ihre Basis in der Kenntnis einiger typischer Formen, auf die wir uns als Muster für den Vergleich beziehen. Die einfachsten derselben sind Kreise, Vierecke, Dreiecke usw., die sich auf ihre entsprechenden Formen und keine anderen anwenden lassen. Indem das Kind die Gegensätze unterscheidet, muß es die Ähnlichkeiten dieser Formen herausfinden. Derselbe Vergleich muß zwischen festen und gemalten gleichen Formen aufgestellt werden sowie zwischen diesen Typen und den Gegenständen des täglichen Gebrauchs, die ähnlich, jedoch nicht gleich geformt sind. Die durch Neben- oder Übereinanderstellung entstehende Zusammensetzung von Formen wird den Kindern praktisch durch die schon verwendeten Klötze vorgeführt, mit denen zusammengesetzte Figuren in der Ebene oder aufstrebend gebaut werden. Klötze ungefähr in der Form von Dominosteinen können diese Art Zusammensetzung erklären und werden uns Gelegenheit zu bildlichen Darstellungen einiger Übungen objektiver Nachahmung geben, deren Beschreibung wir aufgeschoben haben, die wir aber zahlreich verwenden, wann immer wir es für angezeigt finden.

Bauen.

Das Kind sitzt dem Lehrer gegenüber, ein Tisch steht zwischen ihnen, bei ihren rechten Händen sind Klötze aufgeschichtet; der Lehrer nimmt einen, legt ihn vor sich flach auf den Tisch und läßt das Kind dasselbe tun. Der Lehrer bringt seinen Klotz in verschiedene Stellungen zu sich und dem Tisch und zeigt, nicht befehlend, dem Schüler, dasselbe zu tun. Der Lehrer bringt zwei Klötze in besondere Stellungen und der Schüler tut jedesmal dasselbe. Was mit zwei Klötzen geschah, wird nacheinander mit dreien, vierten und mehr getan, bis die Übung einfacher Nachahmung ganz intellektuell wird und wenigstens viel Aufmerksamkeit und Kombinationsgabe erfordert. Später schafft der Lehrer

Kombinationen von zwei oder mehreren Klötzen auf einmal und der Schüler muß alle auf einmal nachahmen; zuletzt schafft der Lehrer eine Kombination von mehreren Klötzen, zerstört sie und trägt dem Schüler auf, sie so aufzubauen, wie er ihr Vorbild jetzt nur in seinem Geiste finden kann.

Um die bei diesen Übungen unabweisliche Teilnahme zu unterstützen, ist es gut, sie mit dem Bau von Mauern, Türmen und anderen leichten Bauwerken nach demselben Prinzip in großem Maßstabe zu verbinden und daran werden Gruppen von Kindern mit Lust arbeiten. Einmal studierten wir in der „Pennsylvania Training-School for Idiots in Germantown“ den Fall eines Kindes, das nicht dazu gebracht werden konnte, sich zu bewegen. Es handelte sich bei ihm nicht um Paralyse oder Schwäche, sondern um äußerste Furcht vor allen Berührungen, denen es begegnen könnte, wenn es sich von der Stelle rührte. Wir ließen es auf einer Stelle stehen, als seine Freunde begannen, einen ihrer hohen Türme aus Klötzen rings um das Kind zu bauen; es war unser Gefangener. Ein wenig bestürzt, aber unbeweglich, hätte es dort bis zum jüngsten Tag gestanden, wenn wir es nicht durch die Klötze hindurch bei der Hand genommen und zum Entzücken seiner Genossen aus den Ruinen hervorgeholt hätten. Es allein lachte nicht. Aber wir ordneten an, daß dasselbe mit anderen Kindern, dann wieder mit ihm getan werde. Bald verstand es den Scherz, nahm, seiner Natur entsprechend, schwachen Anteil an dem Ausbruch der Freude, riß das Bauwerk aus seinem eigenen schwachen Impuls ein und half auch bald bei der Errichtung neuer. Von diesem Ereignisse an wurde es zuversichtlicher und überlegter in seinen Bewegungen und Handlungen.

Die Größe der Körper wird durch das Abmessen wahrgenommen und dies wird durch das Gesicht, mit der Hand und mit besonderen Instrumenten bewirkt. Das Abmessen durch das Gesicht ist unser vorliegender Gegenstand und seine Anwendung auf eine der drei Dimensionen wird hinlänglich dartin, wie es auf die anderen anzuwenden ist. Um mit schon bekannten Dingen zu kommen, die keine weitere Beschreibung verlangen, benützen wir zuerst das französische Meter, dessen Einteilung in Zehntel viel leichter erkenntlich ist, als die des Yard. Neben einem Stab, der ein Meter lang und an jeder Oberfläche eingeteilt ist, legen wir ein anderes, neun Dezimeter langes und ebenso markiertes, ein drittes von acht, ein viertes von sieben bis zu dem kleinsten, das nur ein Dezimeter lang ist. Nachdem wir den Vergleich mit zwei Stäben begonnen, mit dem längsten und kürzesten, vermengen wir sie bald alle miteinander am Boden oder auf einem Tische, verlangen sie vom kleinsten nach aufwärts oder vom längsten nach abwärts und das Kind muß sie, nur von seinem Gesicht geleitet, aussuchen und nach ihrer Größe ordnen, wobei es nur durch das Gefühl überprüft, was es durch das Gesicht gelernt hat. Wenn es das mit dem Meter kann,

Größenbestimmung.

versuchen wir es mit dem Yard ($= 0.9 m$), dessen Einteilung in Inches ($= 0.025 m$) oder zwei Inches seinen Gesichtskreis mehr in Anspruch nimmt. Nichtsdestoweniger sind wir mitunter selbst unsicher in unserer Wahl zwischen so vielen Stäben, während es das Kind nicht ist. Manche alten Leute wurden gelehrt, diese Kenntnis zu würdigen. Wo sie kürzlich aus den Idiotenschulen in öffentliche Schulen eingeführt wurde, ist es nicht sicher, ob sie mehr physiologisch als in Übungen persönlicher Nachahmung vorgeführt wurden.

Distanz-
messung.

Der Begriff der Distanz nimmt hier seine Stelle nur in elementarer Form ein. Wenn wir von einem Kinde verlangen, daß es Zwischenräume schätze, so bringen wir Dinge derselben Art, z. B. Bücher, auseinander; wir legen sie in verschiedenen Zwischenräumen voneinander und lassen das Kind dasselbe tun, zuerst durch Nachahmung, dann auf Befehl. Wenn Distanzen in einem Raume von Punkt zu Punkt, von Person zu Person oder von Dingen zu Dingen zu messen sind, ist das Kind der feste Arm des Meßzirkels, der entfernte Gegenstand oder Punkt ist das bewegliche Ende desselben Instrumentes. Wenn dieses abstrakte Meßinstrument auf kurze Distanzen in einer Umgebung, in der die Meßpunkte vertraut sind, wie das Fenster, das Kaminsims etc., gut arbeitet, übertragen wir es auf die freie Luft, indem wir als unsere Meßpunkte die nächsten Bäume, Häuser, Zäune etc. nehmen.

Unter allen durch das Gesicht wahrnehmbaren Eigentümlichkeiten sind die der Fläche am schwersten zu erlernen, aber in der Erziehung und im praktischen Leben am notwendigsten. Von der Kenntnis der Eigentümlichkeiten der Ebene hängt unser erfolgreiches Gehen oder Fallen, die Errichtung eines Gebäudes, die relative Lage der Linien in der Bildhauerei, Schnitzerei, beim Modellieren, Gießen und unzähligen verschiedenen Arten und auch die Darstellung der Zeichnung und Schrift ab; die Linien, durch welche die Flächen dargestellt werden, idealisieren den Stoff. Es wird deshalb nicht verlorene Zeit sein, wenn wir uns sehr bemühen, dem Idioten, so deutlich wir können, eine Vorstellung von der Ebene in ihrem Verhältnis zur menschlichen Arbeit zu geben.

Daß ein Kind eine Fläche wie den Fußboden oder einen Tisch nicht begreift, sehen wir dadurch, daß es Dinge z. B. Kegel in verschiedenen schiefen Stellungen, die sich mehr oder weniger von der vertikalen entfernen, aufstellen will. Dieser Irrtum muß richtiggestellt werden, indem man nacheinander Lote vertikal auf den Boden oder den Tisch fallen läßt, zwischen denen das Kind bald die Senkrechte für die Kegel findet. Wagerechte oder wellenförmige Flächen sind mit der Hand, dem Spaten, dem Löffel oder der Walze zum großen Vergnügen der Kinder im Sande zu machen. Die Ebene für das Schreiben oder Zeichnen wird kennen gelernt, indem man Oblaten an verschiedene Punkte einer begrenzten Ebene legt und das Kind dasselbe an einer

anderen tun läßt, indem genau die Mitte, die Ecken und andere in die Augen springende Punkte der Oberfläche bezeichnet werden. Wir nähern uns der Idee der Ebene, wenn wir mit unserem Zeigefinger jeden hervortretenden Punkt einer begrenzten Fläche wie z. B. einer Schiefertafel berühren und das Kind es uns nachmacht. Wenn es bei dieser Sehubung Erfolg zu haben beginnt, legen wir einen Bleistift in seine Hand, nehmen selbst einen und beginnen langsam und deutlich eine gut ausgeprägte Linie von einem Punkte der Tafel zum anderen zu zeichnen, sagen wir, von oben nach unten. Das Kind vollführt dies mit manchen Zeichen der Schwäche und des Richtungsunterschiedes. Es hat die virtuelle Fähigkeit, Linien zu ziehen, erworben, besitzt aber noch nicht die Kraft. In dieser Hinsicht ist der Unterschied unter den Idioten ungeheuer. Einer, der keine Feder halten und führen kann, kann ein Gewicht von fünfzig Pfund heben, ein anderer kann alle Tage ohne große Ermüdung am Felde arbeiten und kann kaum lesen oder eine dünne Linie auf der Tafel ziehen, ohne unverkennbare Zeichen der Erschöpfung zu zeigen. Wir haben gesehen, wie ein sonst aktives Kind einige Minuten brauchte, um eine vertikale Linie mit Kreide nachzuziehen; die Linie war kaum sichtbar, obwohl es seine rechte Hand durch die linke mit aller Kraft unterstützte; beide Hände waren so erschöpft, daß sie mit Schweißperlen bedeckt waren.

Die unrichtige Bewertung der Kraft nicht in Anbetracht der anstrengenden Eigentümlichkeiten der ausgeführten Arbeit, sondern in bezug auf die Intensität des aufgewendeten Willens, die in diesen Fällen gezeigt wird, kann nicht als Eigentümlichkeit der Idioten betrachtet werden, sondern nur als bei einigen von ihnen übertrieben. Ein Lehrer aus Freedman in Tennessee schreibt unserem verehrten Freunde Rev. Samuel May über einen seiner Schüler, einen sehr intelligenten schwarzen Grobschmied, daß er nach drei Abenden, da er die Buchstaben zu lernen begonnen hatte, drei Seiten in „Wilson's Reader“ richtig lesen konnte, „aber“, sagt er, „der Schweiß rann ihm vom Gesicht, als wenn er an seinem Amboß gearbeitet hätte.“ Dies ist genug, um überzeugend darzutun, daß wir nicht die anormale Nerventätigkeit nach der normalen beurteilen dürfen, und daß wir die Stärke der Idioten im Speziellen nicht nach unserem Maße der Ermüdung, sondern nach dem besonderen Stande des Verlustes an Energie bemessen sollen. Auch darum ist eine fast mütterliche Sorgfalt für unsere Kinder anzuempfehlen. Wir verließen sie nahe beim Zeichnen, das heißt beim Versuche, es zu tun, aber dazu infolge Mangels an Nervenkraft unfähig. Wir befinden uns einer nervösen Schwierigkeit gegenüber, die in gewissem Maße dem Mangel an Kontraktilität verglichen werden kann, die unseren ersten Greifübungen im Wege stand. Wie wir damals die Muskeln stärkten, müssen wir nun die Nerven stärken, und da in der Hand diese beiden Arten von Organen außerordentlich zahlreich und fein vermengt sind, werden wir Erfolge haben, wenn wir die Hand einer

Reihe von Übungen unterwerfen können, in denen die Muskeln zwar in zweiter Linie, aber doch so in Tätigkeit gesetzt werden, daß sie auch die Nervenaktion beim Zeichnen stärken. Wir verleihen dieser Funktion die Kraft, geläufig und ohne Schwäche die Meinung des Geistes und den Befehl des Willens auszuüben.

Zeichnen.

Es gibt mehr als einen Weg, durch Zeichnung die Oberfläche zu ändern. Wenn die Feder oder der Stift unsere Meinung auf Oberflächen ausdrücken kann, so können wir auch andere Mittel finden, die andere Arten von Zeichnungen hervorbringen werden. Durch diese werden andere Oberflächen geschaffen, durch welche die Absicht ebensogut wie durch den Stift ausgedrückt wird. Glücklicherweise verlangen diese Arten des Zeichnens nicht in der Oberfläche, sondern in der Substanz selbst durch Schaffung neuer Kanten oder Flächen die Anwendung einer nicht unbeträchtlichen Menge von Muskelkontraktilität, die außerordentlich günstig zur Unterstützung der Nervenaktion ist, wenn auch diese Aktion nicht immer vollständig unter der Kontrolle des Willens steht wie beim Beginn des Trainings der Idioten und bei der medizinischen Behandlung ähnlicher Störungen.

Diese Anweisung, die mangelhafte Nervenaktion durch einen gewissen Grad von Festigkeit im Greifen oder Anfassen zu unterstützen, ist in den folgenden Übungen durchgeführt. Wir geben den Kindern plastische Substanzen wie weichen Siegelack, Lehm, Kitt u. ä., mit denen Vierecke, runde Scheiben, Dreiecke oder irgend ein bekannter Gegenstand zu formen sind; dabei ist, wie sonst überall, dafür zu sorgen, daß dieselbe Übung nicht wiederholt wird, bis sie abstumpft, sondern daß sie vielmehr verändert wird, um gleichzeitig eine geistige und manuelle Besserung zu begünstigen.

Wir geben dem Kinde ein Stück weiches Holz in die Hand, um gewisse Zeichen einzuschneiden, wodurch die durch diese Handlung geschaffenen neuen Oberflächen eine bekannte Form oder bekannte Gegenstände darstellen sollen. Dann lassen wir die Zeichen auf dem unbearbeiteten Holz weg und geben ein Muster zum Kopieren und später ordnen wir an, daß eine solche Form nur nach der bloßen Vorstellung gezeichnet werde, die unser Befehl in seinem Sensorium einprägte. Dem Messer folgen der Meißel, das Beil, die grade oder runde Säge, der Hammer, der Nägel in Reihen einschlägt, die Zeichnungen darstellen, die Stecknadel, die dieselbe Arbeit feiner am Papier macht, die Nadel mit farbigem Faden, die auf weißem Musselin fast wie ein Stift zeichnet usw.

Die Schere gehört zu unseren Lieblingsinstrumenten. Muster aus Karton oder Holz werden gegeben und aus Lappen oder Zeitungen ausgeschnitten, zuerst, indem das Muster auf das Papier aufgelegt wird, dann, während das Muster vor dem Kinde steht, nachher, indem es nur seinen Augen vorgeführt und wieder weggenommen wird, und zuletzt unter Nennung der Form, die nach

dem Bilde wiederzugeben ist, das durch den Befehl hervorgerufen wird.

Es ist von Wichtigkeit, daß diese Übungen nicht mehr, als für ihr genaues Verständnis nötig ist, auf den Einzelunterricht beschränkt werden. Sobald Verständnis einmal erworben ist, muß es in Gruppenübungen zuerst von zwei oder drei Kindern, dann von mehreren übertragen werden, weil der heilsame Antrieb des Wettseifers ausgenutzt werden muß, wenn gespannte Aufmerksamkeit nicht mehr so nötig ist. Für jeden neuen Fortschritt, der gemacht werden soll, müssen wir dem Kinde den Vorteil der Konzentration gewähren, der aus dem Einzelunterricht hervorgeht, und zur Befestigung des Fortschritts müssen wir ihm den Vorteil der erweiterten Beispiele und der Aneiferung zukommen lassen, die dem Gruppenunterricht innewohnen; der Geist wird bei dem ersteren mehr nach seinem Ziele gelenkt, die Hand wird beim zweiten freier und sicherer.

Damit sind diese Übungen im Zeichnen, welche ebenso den Kopf wie die Hand für die Verwirklichung idealer Vorbilder vorbereiten, noch nicht zu Ende. Wenn wir in Betracht ziehen, daß unter den Menschen nicht einer von Tausend ist, der seine Hände gebrauchen kann, um richtig eine Sache darzustellen, und daß in einem Gewerbe wie der Schneiderei oder Modisterei kaum einer unter Hundert im Zeichnen hervorragt, so sind wir erstaunt, daß die den Idioten erteilten Lektionen des substantiellen Zeichnens nicht schon in die öffentlichen Schulen getragen wurden, wo sie die langweiligen Pausen des Buchlernens ausfüllen könnten. Wie viele Frauen und Männer würden ihre Kenntnis von der Höhe der höchsten Berge auf der Erde oder im Monde gegen die Fertigkeit austauschen wollen, die neuen Gedanken im Papier ausschneiden oder in Wachs modellieren zu können, Gedanken, die täglich hinstirben, ohne Form bekommen zu haben, weil die Gestaltungskraft der Hände fehlt?

Diese Fähigkeit, Gedanken durch gediegene Zeichnungen darzustellen, ist manchen Idioten so eigen, daß man unter ihnen und auch unter Kretins ausgezeichnete Zeichner im allgemeinen oder in einzelnen Eigenarten findet. Aber wir bezwecken für die große Menge unserer Kinder keinen solchen Vorzug und werden zufrieden sein, wenn wir ihre Hände so weit bringen können, daß sie einfache Vorstellungen einer Form ausdrücken. Wenn wir mit den Zöglingen auch nur teilweise in dieser intellektuellen Festigkeit erfolgreich waren, so haben wir ihren Händen doch auch die Festigkeit und Genauigkeit gegeben, die zum Zeichnen und Schreiben nötig ist.

Dann und nicht vorher können wir mit Vertrauen einen Stift in die Hand unseres Schülers legen, den er gleich uns mit dem Verständnis und dem Willen, zuerst durch Nachahmung etwas hervorzubringen, ergreifen wird. Er bringt seine mit der Kreide bewaffnete Hand an die Tafel und ahmt uns nach. Sein Auge blickt abwechselnd auf uns und auf die Tafel, wie wenn

er einen Befehl verlangte; dieser wird gegeben. Wir ziehen eine Linie, sauber, gerade, in einer bestimmten Richtung; er tut dasselbe. Wir ziehen eine zweite, eine dritte, eine vierte, er ebenso. Er ahmt alle unsere Bewegungen nach; die Kreide in seinen Fingern läßt die Spur dieser Bewegungen zurück: das ist das nachahmende Zeichnen durch das Kind. Und was muß es auf unserer Seite sein? Die Hervorbringung einfacher, gerader Linien in Kombinationen, die einfache Beziehungen zwischen diesen in sich schließen, Beziehungen, die bald dieser mechanischen Nachahmung einen verständigen Sinn geben sollen.

Zu diesem Behufe bringen wir alle Linien, mit Ausnahme der ersten, die eine horizontale oder vertikale sein muß, in Verbindung mit anderen. Wenn z. B. eine vertikale Linie gelegt wurde, ziehen wir von ihr aus eine, zwei oder drei horizontale, bald von rechts nach links, bald von links nach rechts. Parallele müssen immer in dieser Weise gestützt werden und schiefe Linien können nicht gelehrt werden, bevor nicht vorher horizontale und vertikale gut ausgeführt sind, um die schiefe an ihren Enden zu stützen, indem sie ein Dreieck bilden; bald bringt unser Schüler aus diesen verbundenen geraden Linien unbewußt komplizierte Figuren heraus. Bevor jedoch diese Übung vom Gebiet der aufmerksamen Nachahmung auf jenes achtloser Gewohnheit übergeht, machen wir zwei dieser verbundenen Linien auf einmal; das Kind muß dasselbe tun; wir machen eine Kombination von drei Linien; es muß sie ebenso als Ganzes ausführen. Danach zeichnen wir eine Kombination von Linien, zeigen sie dem Kinde, löschen sie aus und es muß sie allein nach der Einbildungskraft seines Gedächtnisses nachbilden.

Auf einer gewissen Stufe dieser Übungen, die besser in der Praxis für jedes Kind bewertet werden können als in der Theorie für die Gesamtheit, muß die Kenntnis der krummen Linie eingeführt werden. Diese muß eintreten, wenn die gerade Linie genügende Genauigkeit erlangt hat, um über jede mögliche Verwechslung erhaben zu sein. Wir lehren die Kurven auf verschiedene Weise. Als wäre es nur eine harmonische Ablenkung der geraden Linie, stützen wir beide Enden der ersteren auf die Enden der letzteren. Wir versuchen die Perzeption der Wellenförmigkeit, die allen Kurven innewohnt, durch wiederholte Beispiele derselben wachzurufen. Wenn das Kind aufgefordert wird, Kurven zu zeichnen, werden zahlreiche Muster dieser Linien vor seine Augen gelegt und in festen Formen zur Wahrnehmung durch sein Gefühl gebracht. Aber wenn die Schwierigkeit mehr im Mechanismus des Zeichnens als im Verständnis zu liegen scheint, überwinden wir die Schwierigkeit, indem wir das Kind Kurven zwischen zwei gezogenen oder festen Kreisen ziehen lassen, von denen der eine im anderen liegt und fünf bis sechs Inches (=1.25—1.50 cm) entfernt ist, so daß für das Kind zwischen ihnen ein Raum bleibt, seine Kurven wie einen endlosen Faden aufzuwickeln. Indem wir uns selbst oder das Kind als Zirkel betrachten, dessen fester

Schenkel der Körper, dessen beweglicher Schenkel der Arm ist, ziehen wir und bald auch das Kind innerhalb dieser begrenzenden Kreise tadellose Kurven. Es gelingt ihm wirklich so gut, daß wir es bald wieder zur Anwendung der geraden Linien nötigen müssen, aus Furcht, daß es nachher jede Linie, die es zeichnet, krümmen könnte. Wenn diese zwei Elemente des Zeichnens, die geraden und die krummen Linien, jede einzeln, verstanden sind, werden sie kombiniert verwendet, um eine unbegrenzte Abwechslung der Figuren zu erzielen. Unter ihnen erscheint schon oft die Darstellung unserer Buchstaben, so daß das Kind bereits durch Nachahmung schreibt, ohne es zu ahnen.

In dieser Periode wird das uneingeschränkte und eigentlich phantasiemäßige Zeichnen mittels Nachahmung beiseite gesetzt für so lange, daß es einem bedeutungslosen Überhandnehmen Einhalt tut, aber nicht genug ist, um Hand und Gesicht ihre Gewandtheit dazu vergessen zu lassen. Wir setzen nun das Kind hinter uns, um Buchstaben zu zeichnen, jeden Buchstaben als ein Ganzes, ohne daß seine Teile analysiert werden. Wenn es eine Anzahl davon geschrieben hat, zeigen wir ihm dieselben gedruckt und benennen sie, so daß es sie selbst nennen kann. Nachdem wir einige Gruppen derselben in gewisser Ordnung geschrieben, verglichen und genannt haben, bemühen wir uns, allen Scharfsinn aufzuwenden, den unser Geist aufreiben kann, um diese Anordnung zu verändern, weil wir fürchten, daß das träge Gedächtnis die Vorstellung oder den Namen der Buchstaben nicht mit ihren Formen, sondern mit dem Platze, den sie einnehmen, verbinden könnte. Es ist unglaublich, wie viele normale Kinder in diese irrtümliche Anwendung der Mnemotechnik verfallen, die durch übertriebenes Vertrauen auf die Lokalisation verursacht wird.

Der Schulpraxis entgegengesetzt, aber der Sache nach angenehm, werden unsere Buchstaben früher geschrieben als gelesen. Bald aber werden beide Übungen miteinander vermengt, wofern wir nicht in einer besonderen Absicht eine momentane Trennung vornehmen, die in der nachstehenden Erläuterung leicht ermittelt ist.

Unsere Methode, schreiben und lesen zu lehren, unterscheidet sich nicht von dem, was vorher gesagt wurde; wir benützen hier Verschiedenheiten, dort Ähnlichkeiten sowohl in der Form als im Laut, um die Bedeutung eines jeden durch sein Korrelat zu verstärken. In dieser Hinsicht ist unsere Methode nicht so sehr eine gedächtnismäßige als eine vergleichende. Die Mittel dieser Methode sind verschieden. Das beste von allen haben wir in Tätigkeit gesehen; es ist die Hand, die ihren eigenen Lesestoff schafft. Aber nebst anderen Mitteln, die zu zahlreich sind, um genannt zu werden, müssen wir nebenher die folgenden anwenden.

Wir benützen zwei Alphabete, eines aus massiven Buchstabenformen, das andere gedruckt; das erste paßt auf die Formen des zweiten, das zweite ist auf Karten, die auf einem Rahmen leicht in Kolonnen, Gruppen oder einzeln angebracht und entfernt

Schreiben
und Lesen.

werden können. Wenn die tiefstehenden Anfänger einen Kreis von einem Viereck unterschieden haben, können sie zu diesem Alphabet gebracht werden. Wir gehen dabei in folgender Weise vor:

Das Kind wird vor unsere Alphabettafel gesetzt; wir legen ihm die drei erhabenen Buchstaben I, O, A, vor und dieselben auf Karten gedruckten Buchstaben werden auf das Brett gesetzt. Wir geben ihm das massive I, während wir es gleichzeitig benennen, damit es auf das gedruckte gelegt werde. Das Kind wird es entweder fallen lassen oder es legt dasselbe auf einen anderen gedruckten Buchstaben oder setzt es auf den richtigen Buchstaben in unrichtiger Lage oder es legt das I richtig darauf. In letzterem Falle wird die Übung ohne Unterbrechung fortgesetzt. Die oben angeführten Fehler werden aber verbessert, der erste, indem wir den zu Boden geworfenen Buchstaben so lange aufheben lassen, bis es ihn vernünftig und mit Absicht niederlegt; der zweite, indem wir jeden gedruckten Buchstaben besonders mit seinem massiven Gegenstück bedecken, um ihm gut das gewünschte Verfahren zu zeigen, und noch besser, indem wir seine Finger sanft mit unseren Händen führen und lehren, die Verbesserung vorzunehmen. Alle Buchstaben werden in Serien vorgeführt, die in der Absicht gebildet wurden, Unterschied und Ähnlichkeit in der Form gegenüberzustellen, wie L mit Q durch den Gegensatz, O mit Q durch Ähnlichkeit etc.

Ohne Zeit zu lassen, daß diese Aktionen und neuen Eindrücke von Unterschied und Ähnlichkeit in der Form verlöscht werden, verändern wir die Reihenfolge der massiven Buchstaben am Tische und der gedruckten auf der Tafel und verlangen vom Kinde das massive O; sobald es vom Kinde gegeben wird, legen wir es sorgfältig auf das gedruckte O. Dann ändern wir wieder die Reihenfolge der zwei Buchstabenserien, verlangen das A, das D, das O, immer und immer wieder, bis es sie ohne Irrtum gibt. Wenn das Kind stumm und nicht taub ist, kann dieser unser Leseunterricht nicht weiter gehen. Im anderen Falle beginnen wir zu dieser Zeit, einen der drei Buchstaben zu bezeichnen; das Kind benennt ihn und paßt ihn mit seinem Gegenstück zusammen. Dies ist nur passives Lesen, wird der Kritiker einwenden. Ja, zum großen Teil oder beinahe. Aber ist nicht diese Quasi-Passivität ein Fortschritt gegen das Garnichtlesen? Und kann es nicht zum Beginn des spontanen Lesens gemacht werden? Das ist die Frage. Unser ganzer vorliegende Unterricht strebt dieses Ziel an.

Es ist nicht notwendig, dieses Verfahren und die Buchstaben hier weiter zu beschreiben; auch die verschiedenen Lesemaschinen brauchen wir nicht zu beschreiben, da sie in jedem Schulzimmer gefunden und einmal in der Zeit benützt werden, wenn ihre besondere Genialität mit den besonderen Schwierigkeiten eines Falles von Idiotie zusammentrifft. Die eben genannten einzelnen Buchstaben würden keinen Anspruch haben, wieder ins Gedächtnis gerufen zu werden, wenn ihr Vorzug mit dem Leseunterricht erschöpft wäre. Ihr spezifischer Wert beruht aber auf ihrer Gabe,

dem Gesicht Genauigkeit beizubringen, da die Buchstaben durch unsere Methode diesem Sinne in allen ihren Beziehungen zur Ähnlichkeit und Verschiedenheit der Form mit Berücksichtigung dieses besonderen Zweckes vorgeführt werden.

Die kleinen Karten, die eine einzelne Silbe oder ein Wort tragen, und die großen Karten, die eine ganze Reihe derselben, Einsilber in Kolonnen oder in verschiedener Anordnung, zeigen, sind für das Lesen praktischer. Diejenigen, die wir vor achtundzwanzig Jahren benützten, waren nirgends zu finden und waren unser eigenes Erzeugnis; ihnen entsprechende Nachbildungen wurden eigens für unsere Kinder von einem liebenswürdigen Freunde gedruckt; vor 1840 existierte nichts dergleichen, das uns bekannt geworden wäre. Diese Karten sind seither überall verbreitet und Abbildungen für Kinder gibt es im Überfluß, wenn sie auch nicht immer für den Lese- und Anschauungsunterricht verwendet werden. Aber seit so vielen Jahren haben die Methode und ihre Mittel und Werkzeuge unter geschickten Händen Fortschritte gemacht.

Indem wir uns zuerst auf individuellen Unterricht, das ist Einzelunterricht beschränken, benützen wir für das aktive laute Lesen, sobald wir nur können, die kleinen Karten mit einem einsilbigen oder kurzen Worte auf einer jeden, wie es beim Beginn die Buchstaben in unserem Alphabet für passiven Unterricht waren, und beobachten dabei immer die Regel, häufig die Reihenfolge in der Anordnung und damit auch den Lesestoff zu ändern. Genau in derselben Art folgt der Unterricht in mehrsilbigen Wörtern dem in einsilbigen; das ist der vernunftgemäße Gang.

Aber da die Methode Jacotot, die in die Vereinigten Staaten durch R. W. Emerson und in das „N. Y. State Asylum for Idiots“ durch Dr. Wilbur eingeführt wurde, das Lehren des Alphabets als Einleitung des Lesens ignoriert, und da ihre Anwendung in Syrakuse erfolgreich war, würden wir nicht auf der Notwendigkeit, die alten Einteilungen aufrecht zu erhalten, bestehen, wenn nicht der langsame Fortgang beim Lehren des Lesens ihre Wichtigkeit als Mittel für die Schärfung des Sinnes, und um dem Gesicht Genauigkeit zu verleihen, behindern oder vermindern würde. Und da unser Hauptzweck nicht so sehr das Lehren eines oder des anderen Dinges als vielmehr die Förderung einer jeden Funktion und deren Erhebung auf die höchste Stufe einer intellektuellen Kraft ist, haben wir die alte Reihe von Vergleichen, die aus den Buchstaben und einsilbigen Wörtern abgeleitet werden, als eines unserer besten sensorischen Übungen beibehalten. Andererseits wird, wie es die Praxis von Syrakuse dartut, das Lesen sowohl im Beginn als auch später an Worten gelehrt. Das geschriebene Wort wird gelesen, das ausgesprochene Wort wird geschrieben; die Sprache verfliegt wie der Gedanke, das Schreiben erstarrt und gibt beiden Beständigkeit.

Bevor wir weiter fortschreiten, fassen wir die im Lesen enthaltenen Übungen zusammen. Schreie wurden durch die Musik in Laute umgewandelt, Artikulation wurde aus der auf die Sprach-

organe konzentrierten persönlichen Nachahmung abgeleitet; die Sprache wurde als eine durch das Bedürfnis zur Geltung gebrachte Kombination von Stimme und Artikulation behandelt; das Lesen war das Resultat der Verbindung von Sprache und Schreiben; Buchstaben wurden nur als Studium der Verschiedenheit und der Ähnlichkeit bezüglich ihrer Gestalt oder ihres Lautes gelehrt; das Lesen beginnt mit Worten, wobei jedes Wort eine Gestalt oder Figur, eine Benennung und eine Bedeutung hat; dadurch ist ein Zusammenhang zwischen dem Schreiben, Lesen, Sprechen und bald auch dem Verstehen hergestellt, so daß das Lernen eines derselben die Kenntnis aller mit sich bringt. Geschriebene Wörter werden nach der Verschiedenheit oder Ähnlichkeit ihrer Form vorgeführt; der Lehrer spricht sie aus und das Kind bezeichnet oder schreibt sie. Vom Lehrer ausgesprochene Wörter werden vom Kinde geschrieben, Wortreihen werden entweder nach den Ähnlichkeiten oder Verschiedenheiten ihrer Buchstaben oder in der Aussprache gebildet. Wir sagten, daß jedes Wort eine Bedeutung hat; das Schreiben und Lesen schließt das Verstehen dieser Bedeutung in sich, alles, was daran fehlt, ist ein Vorwurf für den Lehrer oder eine Schwäche des Schülers; das wollen wir uns vor Augen halten, da wir jetzt spezieller das eigentliche Lesen lehren wollen.

Wörter wie BROT, APFEL, BUCH werden auf Karten vor das Kind gelegt und von uns laut gelesen. Ihre Reihenfolge wird verändert, sie werden wieder gelesen und das Kind wird aufgefordert, seinen Zeigefinger auf jedes ausgesprochene Wort zu legen. Die Reihenfolge in der Stellung der Wörter und in ihrem Lesen werden immer abgewechselt, so daß es vom Platze oder der Reihe kein Erinnerungszeichen ableiten kann, sondern seine Gedanken vom Worte selbst bekommen muß. Wenn sie ausgesprochen sind, werden die wirklichen Gegenstände Brot, Apfel und Buch auf den Tisch neben ihre gedruckten oder geschriebenen Namen gelegt und nun in folgender Weise ausgesprochen: 1. Wir sagen „Brot“; der Schüler muß das Brot zeigen und es zu seinem geschriebenen Namen legen. 2. Wir zeigen ein Stück Brot, er muß „Brot“ sagen und das Wort auf das Stück Brot legen. 3. Wir zeigen ihm den geschriebenen Namen, er muß uns das Stück Brot zeigen und es benennen usw.

Sobald einer dieser drei Namen bekannt ist, setzen wir einen neuen an seine Stelle in die Reihe oder bilden ganz neue Reihen. Kann der Gegenstand selbst nicht beschafft werden, so tut es seine Abbildung, wenn sie auch unvollständig ist, denn es ist wunderbar, wie die Imaginationsgabe von Kindern, sogar von Idioten sich über unsere schwache Einbildungskraft erhebt. Diese Nebeneinanderstellung oder auch Identifizierung von drei, vier oder fünf Formen von Gegenständen, d. h. ihres geschriebenen, gedruckten oder ausgesprochenen Namens, ihres Bildes in Druck oder Skulptur und ihrer selbst in Wirklichkeit, das sind die zwingenden Mittel, durch welche die ersten Gedanken mittels der Sinne dem Geiste auf-

gezwungen werden. Teilen wir daher unserem Schüler durch das Lesen den Besitz von allem mit, was in den Bereich seines Griffes und seiner Auffassung kommt; die Natur ist sein Buch und seine Finger sind die Drucker desselben.

An diesem wichtigen Punkte wollen wir uns gestehen, daß wir zu sehr geneigt sind, weiter als notwendig den Vorgang des passiven Unterrichts, der oben gefordert wurde, auszudehnen. Wir handeln und sprechen zu oft, wenn das Kind selbst gehandelt oder gesprochen hätte, wenn wir mehr darauf bestanden hätten, daß es etwas tue, wenn wir ihm ein wenig Zeit gegeben hätten, anstatt es anzutreiben, wenn wir sein Zaudern hingenommen hätten, statt ihm zu soufflieren, und wenn wir ihm nicht eine Andeutung, sondern einen freundlichen, aufmunternden Blick gegeben hätten. Diese Ermahnung kann nicht scharf genug eingeprägt werden, ebenso wenig die nächste. Diese richtet sich gegen das Lehren per absurdum, das von Professoren begünstigt wird und von unserer Lehrerin ohne Ahnung seines schlechten Einflusses in die „Institution“ eingeführt wurde. Sie breitet vor dem Kinde ein Dutzend von Wörtern auf Karten aus und weist mit dem Finger z. B. auf das Wort Mutter; wenn das Kind es nicht herausbekommt und still bleibt, zeigt sie wieder darauf und sagt: „Was ist das? Ist es Vater?“ und das Kind wird sehr wahrscheinlich, zum größten Ärger seiner Lehrerin, das Wort Vater murmeln. Aber dieser offenbare Schaden ist nur ein verschwindend kleiner Teil des wirklichen; der Irrtum muß geschehen und wird korrigiert; das Kind wird das Wort Mutter lesen, aber wer gibt ihm das Vertrauen zurück, das es vor dieser falschen Benennung zu seiner Lehrerin hatte? Von nun an wird es jedesmal, wenn sie ihm etwas erklärt oder versichert, argwöhnisch nach ihr schauen und horchen, um zu erfahren, ob nicht da auch eine Falle steckt, wo das gute Mädchen seine aufrichtigste Erklärung bringt. Es hat sich Mißtrauen eingeschlichen, wo Zutrauen hätte herrschen sollen. Seien wir mit unseren einfältigen Kindern aufrichtig, wenn wir sie nicht nur lesen, sondern auch Wahrhaftigkeit lehren wollen.

Nach diesem aktiven, aber gründlichen und aufmerksamen Lesen des einzelnen Kindes kommt ein anderes daran und so nacheinander, indem ein geschriebenes Wort von Hand zu Hand geht und der Reihe nach laut ausgesprochen wird. Obwohl dies unstreitig eine Leselektion ist, regt sie mehr die Funktion der Stimme, laut zu lesen, als die des Gesichtes, aufmerksam zu lesen, an. Damit sie wirkungsvoll ist, muß sie schnell vor sich gehen und durch den Ansporn des Beispiels die Zahl und Stärke der Stimmen antreiben und in Bewegung setzen. Wenn sie gut geleitet wird, macht sie den Kindern besondere Freude.

Einzellesen und Gruppenlesen müssen miteinander abwechseln, wobei mit dem ersten begonnen wird. Auf Einzellesen kann mehr Gewicht bei kühlem, mildem Wetter und des Morgens, wenn die Aufmerksamkeit keine Anstrengung hervorruft und noch nicht erschöpft ist, gelegt werden. An stürmischen Tagen und am

Nachmittag wird durch Gruppenunterricht verhindert, daß sich in der Klasse Trägheit festsetze; wo ein Kind sich allein matt ausdrücken würde, werden mehrere Kinder einander bei vokaler Aktion unterstützen. Aber beim Lesen wie bei allen intellektuellen Operationen, die unmittelbar durch die Sinne vor sich gehen, müssen wir bezüglich der Vollendung des Unterrichtes die Funktion von der Fähigkeit unterscheiden. Diese vorübergehende Analyse begünstigt die Entwicklung der zwei Fähigkeiten desselben Aufnahmevermögens. Indem wir uns bemühen, von Anbeginn eine richtige Perzeption mittels eines Sinnes zu verursachen, sichern wir dem Sensorium richtige Eindrücke, welche die Prämissen eines folgerichtigen Urteiles des Geistes sein werden. Was Irrtum genannt wird, hängt fast nie von falschen Schlüssen des Intellektes ab, sondern meistens von falschen Prämissen, die von unrichtigen Perzeptionen herkommen, so daß nicht so oft die Fähigkeit zu urteilen der schuldige Teil ist wie die Funktion der Beobachtung. Was schlecht gesehen wird, wird falsch beurteilt, und unsere Zukunft ist nur zu oft der Preis, den wir für den Irrtum unserer Sinne bezahlen. Es ist so gut wie sicher, daß der gute, wenn auch beschränkte, gesunde Menschenverstand, der von den seit mehr als 20 Jahren unterrichteten Idioten gezeigt wurde, zum großen Teil der besonderen Mühe zuzuschreiben ist, die aufgewendet wurde, um ihnen durch die physiologische Methode, besonders beim Lesen, richtige Perzeptionen und folgerichtige Gedanken zu vermitteln.

Lesestoff.

Wir kommen nun zum Hauptgegenstand des Lesens. Obwohl der Gegenstand des Leseunterrichtes von Interesse für das Kind sein muß, darf es doch mit Ausnahme des Anfanges nicht so vertraut sein, daß es früher durch dieses Kennntnis als durch seine Augen zum Aussprechen der Wörter verleitet wird, denn in dieser Art würden Imagination, Gedächtnis oder Wunsch ihre Objekte an Stelle des Lesestoffes setzen.

Andererseits darf der Gegenstand des Lesens nicht zu hoch über der Auffassung und den Gewohnheiten des Geistes, der unterrichtet werden soll, stehen, da sonst die Lektion außer ihrem mechanischen Ziel keinen Reiz auf die Intelligenz durch Neugierde ausüben würde.

Aber wenn es schwer ist, dem Geiste gewöhnlicher Kinder angepaßten Lesestoff auszuwählen, wie viel schwieriger muß dies für die Idioten sein! In Kennntnis dieser Schwierigkeit haben wir unseren Unterricht in den ersten Leselektionen auf Personen, Gegenstände und Gefühle beschränkt, die vom Idioten genau wahrgenommen werden können. Sein Lesen war ein Lesen der Benennungen (Namen), deren Reihe mit dieser Stufe der Auffassung begann, auf welcher wir ihn jeden Morgen finden, und dort endete, wo er zu verstehen aufhörte. In diesem Umfange lassen wir ihn durch Schreiben, Lesen und spontanes Namensnennen alles, was er begreifen kann, benennen und wir behandeln ihn mit Rücksicht auf die Identität von Kennen und Benennen, wie unser Urvater be-

handelt wurde. Gott Vater schuf die Tiere des Feldes und die Vögel in der Luft und brachte sie zu Adam, um zu sehen, wie er sie nennen würde, und wie Adam die lebenden Wesen benannte, so war deren Name. Genesis, II, 19. Es war also ab initio keine Vorführung neuer Dinge, d. h. keine Entdeckung ohne sofortige Benennung und keine Benennung, die nicht gleichzeitig mit der Entdeckung gewesen wäre. Im selben Geiste der Identität ist jeder neue Gegenstand, wie immer wir ihn benennen, sobald wir ihn zum erstenmal dem Idioten vorführen, für ihn dessen Name. Er besitzt die Perzeption des Gegenstandes, wir geben ihm seinen Namen und die Wechselbeziehung beider bleibt in seinem Geiste als Identifikation des Bildes und Namens, als elementarer Begriff oder Vorstellung.

Derart ist das Lehren der Benennung durch Schreiben, Lesen und Sprechen, das uns so lange aufgehalten hat, und das beendet sein wird, sobald wir den Namen jedes Dinges, das ist und sein kann, kennen.

Wenn wir uns der Erzählung der Bibel weiter anvertrauen, so sehen wir, daß unsere Vorfahren nicht über die Eigenschaften der Dinge unterrichtet waren, daß es ihnen aber erlaubt war, sie alle mit Ausnahme eines einzigen Baumes, von dem zu essen ihnen unter Todesstrafe verboten war, zu würdigen. Was immer auch der Preis für ihre Übertretung war, hinfort will jede Generation, der Erfahrung der Vergangenheit mißtrauend, mit ihren eigenen Perzeptionsmitteln die Eigenschaften der Dinge schätzen und Beobachtung, nicht Glauben wurde die Grundlage aller Wissenschaft. Wenn der Idiot sich nur bewegen kann, ist er nicht mehr so zufrieden, wie es seine Mutter war. Wenn wir vor ihn einen süßen Apfel oder einen Holzapfel legen und ihm sagen, welcher süß und welcher sauer ist, so wird er es nicht früher wissen, bis er in beide gebissen hat; das ist Erkenntnis. Bei dem gegenwärtigen Stande des Unterrichtes müssen wir seinen natürlichen Instinkt verwerten und alle unsere Bemühungen darauf richten, den bewertenden Fähigkeiten unseres Schülers Genauigkeit zu geben. Der Begriff oder die Erkenntnis der Identität der Dinge und des wie durch eine Taufe gegebenen Namens genügt der menschlichen Wißbegierde nur einen Augenblick. Der niedrigst stehende Idiot ist nicht damit zufrieden, einen Kreis oder ein Viereck zu unterscheiden, er will sie berühren oder lecken, um zu entdecken, ob sie außerdem rauh oder süß sind, das heißt, ob sie andere Eigenschaften als die der Gestalt besitzen. Können wir dieser Lehre unsere Augen verschließen und müssen wir nicht versuchen, nachdem wir Identifizierung durch Benennung gelehrt haben, die Bewertung der Eigenschaften durch ein systematisches Studium der Beschaffenheiten zu lehren?

Die Eigenschaften, welche hauptsächlich beim Lesen erforscht werden müssen, sind verschiedene. Einige, welche wir in unserer vorhergehenden Sinnesgymnastik kennen gelernt haben, besonders die angenehmen, sollen zuerst angewandt werden, doch

Der Anschauungs-
unterricht.

ohne bei ihnen länger zu verweilen, als nötig ist, um die analytische Kraft des Kindes zu bilden. Wir behalten uns vielmehr den vollkommenen Ausschluß von auf Scheinwissenschaft beruhenden Qualifizierungen und von mehr verworrenen als vernünftigen Definitionen vor. Diese finden sich im Überfluß in Büchern, die zur Verbreitung des sonst ausgezeichneten Systems des Anschauungsunterrichtes geschrieben wurden. Die Definition des Pferdes, die von Dickens in „Harte Zeiten“ (Hard Times) wiedergegeben ist¹⁾, um zu zeigen, wie in England und anderswo Idioten gemacht werden können, könnte Besserung bringen, wenn Pedanterie überhaupt geheilt werden könnte.

Im Anschauungsunterricht, wie er seit 1837 für Idioten angewendet wird, werden stets mehr die intellektuellen und moralischen Eigenschaften und Beziehungen als die physische Beschaffenheit der Gegenstände hervorgehoben. Dies wurde in unseren Büchern und unserer Praxis seit mehr als vierzig Jahren gefordert, da es den Charakter des Unterrichtes auf ein höheres Niveau hebt und das Kind sowohl für die moralischen Grundsätze als auch für die materiellen Ansprüche des Lebens vorbereitet. Nachdem wir gesehen haben, wie sich Tiere stundenlang an den Harmonien der Natur erfreuen, wer könnte das Vieh nennen, das im Gras nichts anderes als Futter sieht? Und nachdem wir gesehen haben, welchen Blick das Kalb auf seine Mutter richtet; wer könnte denken, daß es sie nur ihrer Milch willen liebt? Nur materielle Erziehung kann ein Kind in seinem Vater nur den „alten Mann“ sehen lassen, der mit den Lebensmitteln nach Hause kommt, die er durch sein Tagwerk erworben, und in der verbrauchten Kreatur das „alte Weib“, das es bei Nacht bewacht und für das Kind bei Tag bis auf das Herz gearbeitet hat, das vortrefflich ohnegleichen ist. Der ist kein Lehrer, der nicht imstande ist, durch die materiellste Tatsache ihre moralische Eigenschaft durchsickern zu lassen, wie die Mandel ihr Öl unter geübtem und starkem Druck hergibt. Der ist ein Lehrer, der keine Erbsenschote sehen kann, ohne sie unter geistreicher Zergliederung zu öffnen und ihr so viel Nahrung für den Geist seiner Kinder zu entnehmen, wie für den Körper in den sieben Broten und Fischen war²⁾.

Wenn wir solchen Wert darauf legen, daß dem Teile, der vom System des Anschauungsunterrichtes oder den Qualifizierungslektionen in unserer Methode eingenommen wird, eine moralische Richtung gegeben wird, so müssen wir nicht minder Wert darauf legen, jede Vaterschaft an diesem System abzuleugnen. Wir fanden

¹⁾ Der Dichter führt uns in dem genannten Roman in ein Schulzimmer, in welchem der Schullehrer Thomas Gradgrind nur Tatsachen, nichts als Tatsachen die Kinder lehren will. Ein Schüler dieses „Weisen“ definiert das Pferd folgendermaßen: „Vierfüßler. Grasfresser. Vierzig Zähne. Nämlich vierundzwanzig Backen-, vier Augen- und zwölf Schneidezähne. Verliert die Haare im Frühjahr und in sumpfigen Ländern auch die Hufe, die aber mit Eisen beschlagen werden müssen. Das Alter an den Zähnen erkennbar.“

²⁾ Ev. Marci, VI, 36—45. „Jesus speist 5000 Mann.“

es in den Händen Itards in Anwendung vor. Pestalozzi wandte es auf Anregung Jean Paul Richters an, der sein Schöpfer gewesen sein mag, wenn er nicht davon bei Rousseau gelesen hat¹⁾. Dies ist die simple Wahrheit über den Ursprung des Anschauungssystems, das weder in den „Home und Colonial Schools“ in England noch in Oswego vor seiner Anwendung in Bicêtre und Syrakuse angetroffen werden konnte²⁾. Nach unserem Dafürhalten, das auf persönlicher Praxis beruht, hat der Anschauungsunterricht oder, um genauer zu sprechen, die Qualifizierungslektion von dem Grade der Individualisation ihren größten Nutzen. In der Hand eines Lehrers, der nichts als Stoff fühlt, ist er ein sehr trauriges Instrument, in der eines Lehrers, der einen Gedanken von seiner Hülle zu befreien liebt, ist er ein glänzendes Mittel zum Aufschwung. Wer könnte den Unterschied angeben zwischen einem Kinde, das gelehrt wurde, die Namen der Grundstoffe zu merken, die in einer Pflanze enthalten sind, und jenem, das gelehrt wurde, sie hervorzubringen, oder einem, das gelehrt wurde, sie nur zur Befriedigung seines eigenen Appetites hervorzubringen, oder einem anderen, das dasselbe tut, um Kinder, die noch hilfloser sind, zu unterstützen?

Eine der Eigenschaften der Dinge ist, daß sie isoliert oder in Mengen vorkommen, und vermöge des Gesetzes vom Kontraste ist es uns unmöglich, mit einem unserer Sinne irgend ein Ding allein wahrzunehmen; das eine wird wahrgenommen, weil ein anderes Ding als neben ihm seiend oder nicht seiend wahrgenommen wird. Der erste Begriff des Ego beinhaltet die Existenz eines Non-ego; das sind komplementäre Ausdrücke, numerisch gesprochen eins und zwei. Wir können nicht zwei Ausdrücke miteinander vergleichen, ohne ihr tertium comparationis zu finden, den dritten Ausdruck, der drei bedeutet; und aus der binären und trinären Kombination entspringt die Mathematik.

¹⁾ Dieser „moralische“, richtiger moralisierende Anschauungsunterricht, wie ihn Seguin hier meint, ist nicht mit dem gewöhnlichen Anschauungsunterrichte, mit dem Prinzip, daß das sinnliche Erfassen der Ausgangspunkt der Erkenntnis sei, gleichzustellen. Seit Ratke gibt es bekanntlich keinen Pädagogen, der nicht der Anschauung vor dem Begriffe den Vorzug gibt, und mit dem Namen Pestalozzi ist für die Allgemeinheit der Name des Anschauungsunterrichtes vor allem verbunden. Seguin meint aber hier das, was Jean Paul vor Pestalozzi auszeichnete, die Schätzung und Begünstigung der Selbstentfaltung des Zöglings. Jean Paul ist die Übertragung von Wissen, Kenntnissen, fertigen Urteilen und Wertmaßstäben etwas sehr Untergeordnetes im Verhältnis zur Übertragung vom inneren Leben, von Gesinnung und Strebungen. (S. Münch: „Jean Paul.“ S. 209.) Auch darum scheint Seguin hier Jean Paul hervorzuheben, weil er vor allem an individuelle Erziehung dachte. Und Itard war hier, wie man aus seinen Berichten insbesondere über die Beibringung der Eigenschaften ersehen kann, der wahre Lehrer Seguins.

²⁾ Siehe S. 80, Anm. 1. — In Oswego organisierte 1861 Dr. E. A. Sheldon (1823—1897), Amerikas Pestalozzi, ein Lehrerseminar, das 1869 zur Staatsbildungsanstalt erhoben wurde, und dessen Kandidaten die wichtigsten Stellen in ganz Amerika erhielten. (S. W. Ch. Bagley in Rein: „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik.“ Bd. VIII. Langensalza 1906, S. 12.)

Zahlen.

Die Mehrzahl der Idioten kann nicht bis drei zählen, obwohl unter ihnen oder, genauer gesagt, unter Imbezillen Kinder zu finden sind, die in der mechanischen Gruppierung von Figuren und in Berechnungen verschiedener Arten wunderbar begabt sind. Diese automatische Anlage hat keinen Bezug auf sie als Klasse und bedeutet bei ihren seltenen Besitzern keine Empfänglichkeit für allgemeine Besserung. Wir lehren Idioten mehr mit Gegenständen und Eigenschaften als mit Figuren zählen und mit beiden rechnen. Alle Brüche speziell werden verkörpert. Aber zwischen dem Extreme bescheidener Mathematiker und der Mehrzahl der Idioten, die nur sehr beschränkte Zahlenkombinationen ausführen, sind Kinder zu finden, deren Idiotie mehr dem Mangel an Perzeption als an eigentlichem Verstehen zuzuschreiben ist. Im Verlaufe ihres Unterrichtes zeigt sich ein gesundes, geistiges Gedeihen, das auf verschiedene Gegenstände des Unterrichts, unter anderm auch auf die Mathematik, angewendet werden kann. Diese Kinder werden leicht von zurückgebliebenen Monstren durch die allgemeine, nicht spezielle Anwendung ihrer neu erworbenen Fähigkeiten unterschieden. Sie können von extensiver Paralyse und Kontrakturen befallen, seit der Geburt dauernd des Gefühles, Gesichtes oder Gehörs beraubt oder nur einfach durch oberflächliche Idiotie in ihrer Entwicklung gehindert sein. Von einem unserer Schüler vom Jahre 1842 im Spital der „Unheilbaren“, M, sowie von Nattie und Willie im New York State Asylum, die alle drei vor ihrer Aufnahme sehr verkommen waren, wurde bewiesen, daß sie zu dieser Klasse gehören. Sobald die Hindernisse für ihre Perzeptionen aus dem Wege geräumt waren, schien ihr Geist klar zu sein, der nun gleich uns die Wirkung ihrer Unfähigkeit seit der Kindheit in Betracht zog. Diese Kinder werden wegen ihres Leidens schlechter behandelt als andere, weil sie sich des Hindernisses, das sie nicht gedeihen läßt, bewußt zu sein scheinen. Sie brauchen womöglich mehr Sorgfalt und verständigere Erziehung als irgend eine andere Art; unglücklicherweise ist es zu bequem, sie unterhalb des Gipfels ihres natürlichen Strebens zu lassen, denn die Mittel intellektueller Mitteilung an sie sind schwer anzubahnen und mühsam aufrecht zu erhalten. Andererseits ist es zu verlockend, in ihnen als in Musterknaben die Fähigkeit der Mathematik, der Musik oder der Mechanik zu entwickeln, sie auf Kosten der gleichmäßigen und nützlichen Vervollkommenung ihrer allgemeinen Kapazität zu Sternen in der Finsternis der Idiotie zu machen.

Handlungen.

Während sie gleichzeitig mit Begriffen von Namen, Eigenschaften und Zahlen vertraut gemacht werden, müssen Idioten eine genaue Vorstellung der Handlungen erhalten, auf die sie sich beziehen. Menschen und Dinge werden fortwährend durch Handlungen in Verbindung gebracht und getrennt und wir drücken diese Handlungen durch Verben aus. Wenn ein Kind die Bedeutung des grammatikalischen Verbums nicht versteht, so können wir es eine Handlung durch unser oder sein eigenes Tun verstehen

lehren. Wir haben z. B. einen Idioten und einen Apfel vor uns. Wir schreiben den Namen des Kindes und das Wort Apfel an die Tafel, wobei wir einen Zwischenraum zwischen den beiden Wörtern lassen und bringen das Kind nahe genug zum Apfel, um es ihm zu ermöglichen, in bezug auf ihn zu handeln. Dann schreiben wir zwischen die beiden Wörter das Verbum „nehmen“ und es nimmt den Apfel. Wir schreiben nacheinander „loslassen“, „rollen“, „aufheben“ usw. Das Kind nimmt mit dem Apfel alle Handlungen vor, die durch diese geschriebenen und wechselnden Wörter angezeigt werden. Dann schreibt ein Idiot die Verben und ein anderer führt die Handlungen aus, wobei immer alle möglichen Verbindungen zwischen Subjekt und Prädikat durch Einschaltung so vieler Verben, als nur möglich, und so vieler Kinder, als wir nur können, hergestellt werden, um die Übung lebendig und ohne Verwirrung wirksam zu gestalten.

Der Kreis dieser Handlungen wird weit ausgedehnt, sobald das Kind fähig ist, die durch Präpositionen hergestellten Verbindungen zu verstehen. Keine Illustrationen könnten dies glücklicher tun als die in Sadlers „Pratique de la Langue Française“ abgedruckten. Dieser einfache Holzschnitt, der die relative Stellung von Vögeln in Verbindung mit einem Käfig ausdrückt, wurde uns von Dr. Wilbur als das beste Mittel, um Idioten die Präposition zu lehren, gezeigt und wir zweifeln nicht, daß er unterdessen den Unterricht in den Präpositionen im kleinen, der uns in diesem Buche so sehr gefallen hat, im großen Maßstabe durchgeführt hat. Um diesen Redeteil auf unserem alten Wege zu lehren, werden mit geeigneten, an die Tafel geschriebenen Wörtern nacheinander Präpositionen genannt, von denen jede eine Verbindung, die das Kind herstellen muß, ausdrückt, und die geschrieben werden, wie es vorher mit dem Verbum geschah.

Pronomina werden an Stelle von Nominibus und Artikel an Stelle von Zahlwörtern gesetzt, so oft, als es zu ihrem Verständnis notwendig ist. Partizipien sind nichts als Adjektiva und werden praktisch als solche behandelt. Adverbia sind eine andere Art von Adjektiven, die mit Verben in Verbindung gebracht werden. Interjektionen werden praktisch gelehrt, indem man diejenigen, die natürlich aus der Brust kommen, auf die Tafel überträgt. Fragen werden verstanden, wenn sie beantwortet werden. In diesen Gegenständen ist die Gefahr nicht, zu wenig, sondern zu viel zu lehren, und mangelhafte Auffassung ist schlimmer als absolute Unkenntnis. Wir sind außerdem nicht verpflichtet, über die Grenzen des Elementarunterrichtes hinauszugehen. Auch in der glücklichen Zeit, da unsere Kinder in die Förmlichkeiten des gewöhnlichen Lebens und der elementaren oder klassischen Erziehung treten, zwingt uns nichts, ihnen in ihre neue Laufbahn anders zu folgen, als mit unseren besten Wünschen und der begründeten Hoffnung, daß gewöhnliche Lehrer sich für gewöhnliche Kinder am kompetentesten erweisen werden.

Wenn wir übrigens die Funktionen zu den intellektuellen

Vorzügen von Fähigkeiten erhoben haben, so haben wir die Erziehung der Fähigkeiten noch nicht anders abgeschlossen, als wenn sie einfache Funktionen wären. Deshalb wollen wir jetzt die Aufmerksamkeit auf die Schulung der zwei Hauptfähigkeiten, Gedächtnis und Einbildungskraft, lenken.

Gedächtnis.

Es liegt auf der Hand, daß unsere Lektionen ohne die Hilfe des Gedächtnisses nur einen flüchtigen Eindruck hinterlassen würden, mögen wir uns noch so große Mühe geben und welche Methode immer zum Unterricht von Idioten anwenden. Diese Fähigkeit ist bei Idioten beschränkt, aber nicht depraviert, wie bei manchen gesunden Kindern, die in gutem Glauben Dinge behaupten, die niemals geschehen konnten. Wenn Idioten jemals etwas sagten, was nicht wahr war, so war ihre Aufrichtigkeit getäuscht worden, ihre Lüge war die aufrichtigste Huldigung ihrer Wahrheitsliebe. Es ist ganz gewöhnlich, daß man unter ihnen ein auf eine bestimmte Art von Fähigkeiten, wie musikalische Nachahmung, Rechnen oder Mechanik beschränktes Gedächtnis findet. Diese einseitigen Idioten können fast alles im Bereiche ihres Lieblingsgedächtnisses, aber fast nichts anderes gelehrt werden. Einige von ihnen werden z. B. von einer wohlmeinenden, aber gedankenlosen Umgebung lange Gedichte, die Namen unserer Präsidenten, aller Königreiche usw. gelehrt, während sie weder von selbst ein Wort reden, noch sich erinnern können, was sie zu Mittag gegessen haben, oder während sie auf eine Frage nie anders als durch Wiederholung des Schlußwortes antworten können. Aber allen diesen Ungleichheiten gemeinsam ist die Unzulänglichkeit; es ist kein Irrtum. Daher haben wir hier oder dort mehr oder weniger diese Fähigkeit zu entwickeln, aber nicht sie abzustellen.

Vorher haben wir keine spezielle Zucht (training) für die Entwicklung des Gedächtnisses eingeleitet, aber in allen unseren Übungen konnte die Einführung des mnemotechnischen Elementes leicht bemerkt werden, denn wir haben fortwährend vorgeführt und beschrieben, verglichen und wieder erwogen, in- und deduziert, Eindrücke geschaffen und Ausdrücke hervorgerufen, uns mit allen Mitteln versichert, daß die Eindrücke mit fruchtbaren Assoziationen empfangen wurden; und da wir ferner ihre Eindrücke im Sensorium zurückließen, können sie jederzeit bei Bedarf wachgerufen werden. Dies war kein Gedächtnis durch Auswendiglernen, das eine Schaustellung verherrlicht, es war aber unsere ständige Stütze von einem Fortschritt zum anderen. Was immer auch der Zwang gewesen sein mag, mit dem wir diese zufälligen Eindrücke und ihre Wachrufung durchsetzten, sie besaßen nicht die Schärfe der Absichtlichkeit, die nötig ist, wenn wir ein besonderes Ziel erreichen wollen, und die nur durch spezielle Arten der Zucht (des Trainings) erhalten werden kann.

Wenn wir das Gedächtnis durch einen direkten Vorgang ausbilden wollen, müssen wir zuerst den Gedächtnisstoff auswählen, der wahrscheinlich dem Kinde am meisten gefällt und

einen Eindruck auf dasselbe macht, und zweitens müssen wir das Gedächtnis in "seiner doppelten Beziehung, dem Empfangen und Ausdrücken von Eindrücken, üben; wir müssen zuerst beide üben, als ob sie unabhängige Funktionen wären, deren Konvergenz später die vollkommene Fähigkeit hervorruft, da tatsächlich Impressionen und Wachrufungen vergangener Ereignisse oder Bilder nichts anderes sind. Wir bringen daher die Aufmerksamkeit des Kindes auf eine Art von Tatsachen oder Gefühlen nach drei Richtungen: damals, als sie eintraten, dann, nachdem sie vollendet waren, und drittens zur Zeit, da sie wieder vorgestellt oder von ihm hervorgerufen werden sollen. Was es gern ißt, was es mit dem meisten Vergnügen tut, und im Gegensatz, was es am meisten fürchtet, das sind die geeigneten Gegenstände für diese ersten Eindrücke, primitive Nahrung für die Erinnerung. Wir prägen sie gemäß der Assoziation von Gefühlen, die sie hervorrufen soll, paarweise ein. Später stufen wir sie in auf- oder absteigenden Reihen mehr oder weniger auf einmal ab; wir geben der Bildung dieser Reihen ebenso wie den einfachsten Tatsachen oder Bildern, die ins Gedächtnis gerufen werden, eine Bedeutung und gewöhnen den Geist daran, sich zu erinnern, nicht zum Zwecke der Erinnerung, sondern mit Rücksicht auf irgend ein Ziel, das damit erreicht wird. Jedenfalls muß alles, was wir in dieser Periode unserem Kinde darbieten, um es in seinem Gedächtnis aufzuspeichern, etwas sein, was es wieder zu tun haben wird, oder dessen moralische oder methodische Suggestion eine Beziehung zu seinem künftigen Benehmen hat. Das Gedächtnis in diesem Zusammenhange wird der innere Mentor von Handlungen, täglichen Gewohnheiten und dem äußeren Leben. In dieser Richtung dürfen wir uns nicht fürchten, etwas Vulgäres zu zeigen. Diese Art von Erinnerungen wird sich in der Tat auf sehr niedrige Tatsachen beziehen. Wir haben unsere Fragen zu stellen begonnen, die sich auf den Magen bezogen; wir befragten die Sinne und die niedrigsten Triebe der Natur, wofern in ihr etwas niedrig genannt werden kann; wir fragten die Gefühle der Kälte, des Schmerzes, der Müdigkeit, wir stellten unsere Fragen an das lebendige Fleisch; so fragen wir, wenn die Hände fast erstarrt sind, was sie warm machen würde; die Erinnerung an Handschuhe oder an einen Ofen wird sich selbst dem trägsten Geiste aufdrängen. Wir legen besonders Wert darauf, dem Kinde starke Gedächtniseindrücke vom Werte der Zeit, des Geldes, der Nahrung, Heizung, Kleidung, des Lichtes, der Wohnung und Arbeit zu hinterlassen. Wir lassen es alle Assoziationen dieser Einflüsse mit seinem eigenen Behagen und seinen Pflichten und mit dem Glück oder dem Elend anderer erzählen und wiederholen. Wir belehren es über den Wechsel, der diesbezüglich durch Gesetz, Rückschlag oder Zufälle eintritt. Dies wird im Einzel- und Gruppenunterricht, die abwechselnd in Aktion treten, und womöglich durch Handlungen gelehrt; Kinder sind so empfänglich für Beispiele, die aus ihrer Mitte selbst hergeholt werden.

Nachdem wir diese Art gewöhnlicher und täglicher Erinnerungen auf die nützliche Stufe gebracht haben, auf der sie das Leben der Kinder zu beeinflussen beginnt, indem sie ihre Gewohnheiten lenkt, gehen wir, wenn es die wachsende Intelligenz des Schülers, wie es in gewisser Zeit gewöhnlich geschieht, gestattet, auf eine andere, wenn nicht nützlichere, so doch höhere und bezüglich ihres Gegenstandes weiter tragende Art von Erinnerungen über. In der Reihe, die wir nun theoretisch hinter uns ließen, wurde das Behalten und Kombinieren der Gegenstände der Erinnerung durch ein natürliches Verlangen nach Behaglichkeit, Ordnung und Rückerinnerung ausgelöst, was tatsächlich mit unseren animalischen Begierden parallel geht. Der Instinkt war der Hebel des Gedächtnisses, das geregelte Gewohnheiten usw. hervorrief. In der Reihe, in die wir nun begrifflich eintreten, hat zum erstenmal das gesellige oder soziale Element die Grenzen des Instinktes überschritten. Die Außenwelt hat in dem Kopfe, der einst eine Domäne des alleinstehenden Ich war, eine Wohnung bezogen. Die intellektuellen Fähigkeiten, gestärkt durch äußeren Zuwachs infolge der Sinnesaufnahmen, sind nicht mehr untergeordnet, sondern befehlen und verlangen nun von diesen die nötige Nahrung, um die physischen Eindrücke in moralische zu verwandeln und den Sinn für Freundlichkeit, Gerechtigkeit, Schönheit und Ähnliches zu entwickeln. Auf dieser Stufe sieht das Gedächtnis so verschieden von dem aus, was es bei den meisten Tieren und auch bei Menschen ist, die unglücklich genug sind, in natürlicher Idiotie oder durch Unwissenheit und Egoismus in künstlicher Imbezillität abgeschlossen zu sein. Es steht so hoch und wirkt so sehr verallgemeinernd, es ist so mächtig, Bilder auch von Abstraktem mit schöpferischer Lebendigkeit wiederzugeben, daß sein Name von nun an Imagination (Einbildungskraft, Phantasie) ist.

Die Phantasie.

Die Imagination ruft wie das ursprüngliche Gedächtnis Gefühle und Bilder wach und kann sie im selben Maße zurückweisen, aber durch eine gütige Fügung wird das Bild unserer Freude lebhafter und leichter hervorgerufen als das unseres Schmerzes. Daß die Imagination nicht nur dessen, was die niedrigste Art von Erscheinungen genannt wird, sondern der höchsten intellektuellen Form und Abstraktion das Resultat der Vergleichung zwischen wahren Sensationen ist, liegt auf der Hand. Männer von der größten Imagination wie Homer und Milton haben nicht nur vor ihrer Erblindung großartig beobachtet, sondern dieses Leiden, welches die Gestaltung neuer Bilder verhinderte, gestattete ihnen, mit mehr Genauigkeit und Lebhaftigkeit als andere Dichter ihre vor der Blindheit geformten Bilder wiederzugeben. Andererseits können Blindgeborene keine Bilder von dem gestalten, was nur durch das Gesicht wahrgenommen werden kann, und auch taubstumm Geborene haben keine Vorstellung vom Wohlklang. Und alle Idioten, die nach ihrem angeborenen Leiden gleich dem Blinden oder Tauben der Sensationen beraubt sind,

sind in demselben Verhältnis des Gedächtnisses oder der Imagination nicht fähig; aber sobald und insoweit ihre Sinne zu perzipieren beginnen, beginnt ihr Geist sich zu erinnern und zu ersinnen. Deshalb soll Regel sein: weder Gedanken noch Bilder ohne vorhergegangene Perzeption.

Daß Idioten ebensogut ihre Einbildungskraft verwenden wie sich erinnern können, ist durch die schnelle Entwicklung und Richtigkeit ihres Strebens nach allem, was schön, recht und liebenswert ist, unter physiologischer Schulung bewiesen. Es ist Imagination, die sie lehrt, zu versuchen, uns Freude zu machen, weil sie unser Gesicht von Hoffnung und Vertrauen in ihren Fortschritt strahlen sehen. Es ist Imagination, die sie neue Kontakte versuchen läßt, um neue Eindrücke zu empfangen und mit den alten zu vergleichen. Es ist Imagination, die auch den niedrigstehenden Idioten, der einmal in unserer Schulung ist, antreibt, seinen Kuchen mit einem anderen Kinde zu teilen und intensiv nicht auf dessen Mund, sondern auf dessen Auge zu schauen, um darin den Schimmer von Freude zu erblicken, wovon er seinen Anteil als Belohnung haben will. Durch Begünstigung der Entstehung und Wiederkehr solcher Eindrücke werden intellektuelle Bedürfnisse geschaffen. Bald verlangt des Kindes Geist ebenso wie sein Körper Nahrung.

In bezug auf den Umfang dieses Teiles des Unterrichtes müssen wir so bald als möglich die Gestaltung und den Ausdruck von Bildern (Ideen und Vorstellungen) betreiben, wobei wir, wie wir es beim eigentlichen Gedächtnis taten, so niedrig als notwendig beginnen. Hier finden Abbildungen, Deklamationen, Dialoge und lebhafte Erzählungen ihren Platz unter Hinzufügung von Gestalten zu Tatsachen, von Farben zu den Gestalten und von Bewegung zum Ganzen. Und da die Imagination nicht vollständig ist, solange sie nicht empfangene Eindrücke wiedergibt, muß der Idiot veranlaßt werden, seine Eindrücke auszudrücken, sobald sein Gesicht und sein Mienenspiel bezeugen, daß Eindruck auf ihn gemacht wurde. Von nun an lassen wir ihn die Bilder aufnehmen und wiedergeben wie beim Lesen die Wörter, wie am Turnplatz die Balancierstange. Durch dieses zweimalige Hin- und Herströmen der Gedanken wird die Gemeinsamkeit erzielt, die das Ich bildet als Teil von uns allen.

Wenn das Gedächtnis Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart eines einzelnen Individuums verbindet, verbindet die Imagination dasselbe mit dem ganzen Geschlecht und allen Zeiten. Auf diesem Wege führen wir einige unserer Kinder an die Schwelle, andere in das Proszenium und wenige in das Allerheiligste des unsichtbaren Pantheons, wo alles, was ist, so ist, als ob es nicht wäre, und wo alles, was nicht mehr ist oder noch nicht ist, ins Leben gerufen werden kann. Von dem Fühlen des Druckes auf die Tastorgane, das das Greifen lehrte, bis zu unserem Gefühl der Pflicht gegen unsere Schüler, durch welches diese Zuneigung lernten, von dem Erkennen des Unterschiedes

Übersicht.

zwischen einem Kreise und einem Viereck und zwischen Bejahung und Verneinung oder zwischen Recht und Unrecht haben wir einen zusammenhängenden Weg verfolgt, der dort beginnt, wo die Funktion zur Perzeption einfacher Begriffe erwacht, und dort endet, wo die Fähigkeiten sich weigern, sich höher in die Atmosphäre des Idealismus aufzuschwingen.

Die Perzeption, die einfache Begriffe hervorruft, und die Fähigkeit, die mehr und mehr komplexe und abstrakte Vorstellungen hervorruft, sind die Endglieder der Kette, die bei den peripherischen Nervenenden beginnt und in den Hemisphären endet. Perzeptionen werden vom Geiste durch die Sinne und nicht von den Sinnen erworben. Dies wird immer wieder bewiesen, wenn ein neuer Sinn erweckt oder ein alter durch eine neue Erfindung, wie Brillen, Teleskope, Mikroskope, Algebra, Kompass, Elektrometer usw. vervollkommen wird. Es ist nicht dieser künstliche Sinn, der begreift, sondern der Geist durch ihn. Immer hat in unserem Falle, wenn wir die Formen der Perzeption durch die Idioten vervollkommen, manchmal beinahe geschaffen haben, der Geist begonnen, durch die neuen und vervollkommenen Sinne Erscheinungen zu begreifen, und wir wurden instand gesetzt, diese Eindrücke ins Zentrum zu führen, wo sie idealisiert wurden. In dieser Weise sind alle Sinne, natürliche oder künstliche, physische oder moralische, Türen in die verschiedenen Gänge, die zum Brennpunkt führen, woher alle Äußerungen ausstrahlen. Um das Studium zu erleichtern, unterschieden wir die Begriffe von den Vorstellungen, als wenn dies zwei Produkte verschiedener Funktionen wären, aber in Wirklichkeit lassen wir diese beiden sein, was sie wirklich sind: Beginn und Abschluß der Operation einer einzigen Funktion, der Funktion, die alles, was wir in der Welt wissen, in unseren Mikrokosmos abspiegelt.

Daher verbindet der Unterricht einen unbedeutenden Körper mit allen Körpern, einen unbedeutenden Intellekt mit den allgemeinen Gesetzen des Universums durch spezifische Perzeptionsmittel.

Das Prinzip der physiologischen Erziehungsmethode.

Da dies das Gesetz der Perzeption von Erscheinungen ist, macht es nichts, durch welchen Sinn wir perzipieren; da dieselbe Operation ganz vom Geiste ausgeht, ist sie immer mit sich selbst identisch. Dieses Gesetz ist nichts weniger als das Prinzip unserer physiologischen Erziehungsmethode.

Die Gesetze der Perzeption.

Das Gesetz von der Evolution der Funktion der Sinne, die in der intellektuellen Fähigkeit endet, herrscht vom jüngsten Kinde bis zu dem verwickeltesten Nervensystem. Ein Ergänzungsgesetz zu ihm ist die Art der Perzeption und Idealisation der Eindrücke, die sich bestimmten Bedingungen anpaßt, die der Anatomie und Physiologie zu entnehmen sind. Nur ein Ding auf einmal ist das Gesetz der sensorischen Perzeption für niedere Tiere. So viele Dinge auf einmal, als nötig sind, um eine vollständige Vorstellung zu bilden, ist das Gesetz für die intellektuelle Auffassung des Menschen. Bei Tieren sind einige Sinne voll-

kommener als beim Menschen, deshalb sind ihre Sensationen vollkommener als unsere; da sie aber diese einzeln empfangen und da sie ohne Assoziationen registriert werden, können sie nicht zu Ideen werden; ihre Begriffe werden isoliert erworben, sie sind der Befruchtung unzugänglich, leben vereinzelt oder gehen zu Grunde; die niederen Tiere stehen ebenso tief.

Aber wir können nicht den Fortschritt der Sensationen und der intellektuellen Evolution studieren, ohne auch tiefer als die Säugetiere stehende Tiere zu finden, die ihre Sensationen und Gefühle mit anderen vergleichen und in einer daran geknüpften Absicht registrieren. Diese Tiere müssen verglichene und vergleichbare Eindrücke empfangen, damit sie fähig sind, diese in der Gegenwart oder Zukunft zu kombinieren und neue Urteile und Entschlüsse zu bilden. Die Ameise, die Biene, die Spinne, die spanische Fliege und andere beweisen ihre Fähigkeit, Begriffe zu idealisieren und die Vernünftigkeit ihrer Entschlüsse. Aber für die ungeheure Mehrzahl der Tiere scheint eine Perzeption Regel zu sein, deren isolierter Eindruck unfähig ist, in Sammlungen von Bildern, den Ursprung der Gedanken, einzutreten. Aber alle Beobachtungen führen zu dem wahrscheinlichen Schlusse, daß dieser Unterschied zwischen Mensch und Tier nur eine Abstufung ist, deren tiefstes Niveau unterhalb der Korallen beginnt, die wissen, in welcher Richtung sie bauen und sich ausbreiten sollen, und dort endet, wohin die Menschen noch nicht zu streben wagen. Nur wenige Denker sind für diese Behauptung gewonnen, obwohl sie durch die folgende Beobachtung bestätigt wird.

Im Nervensystem der Tiere sind im Verhältnis zur Entwicklung ihrer respektiven Funktionen die sensorischen Ganglien größer als die Hemisphäre und die sensorischen Perzeptionen sind bei ihnen extensiver als die ideellen Produkte der Vergleichung. Im Gegensatz hiezu sind bei unserem menschlichen Nervensystem die intellektuellen Ganglien größer als die sensorischen; es herrschen auch die reflektierenden und Willensfähigkeiten über die perzeptiven vor.

Unterschied von Mensch und Tier.

Die folgenden Bemerkungen bilden die psychologische Ergänzung zu dieser Beobachtung.

Der Antrieb im Tierleben ist meistens zentripetal, der im Menschenleben meistens zentrifugal. Aber wie viele unerzogene oder mangelhaft erzogene Menschen zeigen nur die wilde zentripetale Triebkraft des Viehs! Während ein Hund dem Tode trotzt, um seinen Herrn zu verteidigen, kann dieser Herr den Ruin von zwanzig Familien bewirken, um eine einzige tierische Begierde zu befriedigen. Nichtsdestoweniger wird der Antrieb beim Tier Instinkt, beim Menschen Seele genannt. Richtig, wir wollen sagen gut, Instinkt, wenn es sich um ein wildes, unerzogenes oder unerziehbares Tier handelt, Seele aber, wenn sie durch Erziehung und Offenbarung eingeprägt ist. Allgemein gesagt: die Tiere haben jedenfalls nur ein zentripetales oder individuelles Leben, die Menschen, die erzogen sind und an der fortwährenden Offen-

barung teilnehmen, haben eine soziale und zentrifugale Existenz, die im Menschen ist, fühlt und denkt, wie der Mensch in Gott ist, fühlt und sich zu ihm erhebt. Was in einem gewissen Maße bei Tieren getan werden kann, kann bei Idioten und ihren Verwandten getan werden, ihr Leben kann durch Erziehung mehr zentrifugal, das heißt mehr sozial gemacht werden.

Es ist wahr, daß diese Meinung von unserem Gegenstand und unserem Geschlecht den Tieren nicht eine Art Seele absprechen würde, aber unser Geist muß sich schon mit dieser Art von Zugeständnissen befreunden, da ja Frauen, Juden, Bauern, Sudras, Parias, Indianern, Negern, Imbezillen, Geisteskranken und Idioten jetzt nicht mehr eine Seele abgestritten wird, wie es einst durch religiöse oder bürgerliche Gesetze geschah. Nationen gingen durch die Überkultur einiger weniger zu Grunde und die Menschheit kann nur durch die Erhebung der Niedrigsten mittels Erziehung und Kultur gebessert werden, nur mittels dieser die Harmonie an Stelle des Antagonismus setzen und alle Wesen die Einheit fühlen lassen, die in allem tätig ist, das Leben.

Die Einheit
der Natur.

Wir stehen im Gegensatz zu verschiedenen Märchenerzählungen über das Gehirn und arbeiten dem jetzt vorherrschenden anthropologischen Glaubensbekenntnisse entgegen, aber wir müssen doch die meisten seiner Kunstausdrücke benutzen. Wir haben unser Kind weder wie ein Doppelwesen noch wie eine Dreieinigkeit oder wie eine unbegrenzte Vielheit, sondern, so weit wir konnten, wie eine Einheit entwickelt. Es ist wahr, daß die Einheit des physiologischen Trainings nicht ohne Zugeständnisse an die Ausdrucksweise von heute und die Anforderungen einer Analyse, die dem Prinzip sehr widersprechen, durchzuführen ist; es ist wahr, daß wir von Muskel-, Nerven- oder sensorischen Funktionen als für uns so bestimmten Dingen, wie es Muskeln, Nerven und Knochen für den Anatomen sind, gesprochen haben, aber nach langem Kampf mit diesen Schwierigkeiten behauptete die Psycho-Physiologie ihre Rechte gegen unser schwaches Verstehen und die Unzulänglichkeit unseres Wortschatzes.

Wir betrachteten die eigentlich unbewegliche oder unlenkbare, Idiot genannte Masse mit der Überzeugung, daß dort, wo der Schein nur mangelhaft organisierte Materie zeigt, nichts anderes als mangelhaft bedingte Seele vorliegt. Dieser Überzeugung entsprechend, beantwortete die Kontraktilität unseren Befehl mit einem Funken von Willensäußerung, als wir die Muskeln erzogen. Wir übten die Sinne einzeln, doch konnte auf ihre sozusagen materielle Beschaffenheit kein Eindruck gemacht werden, ohne daß dieser Eindruck seinen Platz unter den angehäuften Idealitäten einnahm. Wir dehnten die Brust aus und neue Laute kamen aus ihr hervor und drückten neue Ideen und Gefühle aus. Wir stärkten die Hand und sie wurde zur Verwirklicherin von idealen Schöpfungen und von Arbeit. Wir begannen die Nachahmung als passive Übung und sie gab bald Veranlassung zu allen Arten spontaner Aktionen. Wir verursachten Schmerz- und

Lustgefühle, damit sie durch die Haut oder den Gaumen gefühlt werden sollten, und als Antwort darauf versuchte der Idiot, durch Bekundung seiner neuen moralischen Qualitäten Freude zu machen. In der Tat, wir konnten keine Fiber desselben berühren, ohne die Vibrationen des Instrumentes der Weltseele bei ihm zurückzuerhalten.

Im Gegensatz zu diesem Beweise der Einheit unserer Natur, ^{Kritik anderer Systeme.} der von den Idioten geliefert wird, seitdem sie eine physiologische Erziehung erhalten, mögen Millionen von Kindern zu Zeugen aufgerufen werden, die mittels dualistischer oder anderer antagonistischer Systeme entwickelt wurden; es zeugen doch Millionen von Ochsen und Pferden für die Machtlosigkeit des Dampfes! Die Tatsache, daß der Dualismus nicht in unserer Natur, sondern in unseren Leiden liegt, ist augenscheinlich. Durchschnittsmenschen, die allem Widerstand leisten, wurden seit ihrer Geburt in eine Art Wickelbänder gepreßt; jene, die das Studium verabscheuen, wurden zu ihm wie zu einer Strafe gezwungen, die Schlemmer litten Not, die Lügner wurden dazu durch Furcht gebracht; diejenigen, welche Arbeit hassen, wurden dazu gebracht, weil sie für andere arbeiten; diejenigen, welche begierig waren, wurden mit Entziehung bestraft; überall erzeugt die Unterdrückung das exogene Element des Dualismus. In dem Ausdrucke: „das Haus ist in sich selbst geteilt,“ ist einer der richtige Besitzer, der andere ist offenbar der Eindringling. Wir haben den letzteren bei der Erziehung von Idioten weggeschafft, nicht durch Unterdrückung, die ihn hervorgebracht hätte, sondern indem wir ihn ignorierten.

Eines der frühesten und schädlichsten Hindernisse bei der Erziehung des Kindes ist das Verbot, seine Hände zu gebrauchen, um die Eigenschaften der umliegenden Gegenstände festzustellen, von denen ihm sein Gesicht nur unvollkommen Kenntnis gibt, wenn es nicht durch das Gefühl unterstützt wird, und das Verbot, so viele Dinge zu zerbrechen, als nötig sind, um die richtige Vorstellung von der Festigkeit zu erlangen. Die Imbezillität von Eltern in diesen Dingen hat nur zu oft das Wachsen einer bösen Neigung begünstigt. Das kleinste Kind geht, wenn es auf seinen gekrümmten Beinchen zu torkeln beginnt, alles betastend, befühlend und zerbrechend herum. Es ist unsere Pflicht, diese schöne Neugierde zu pflegen und zu lenken, sie zum Kanal für die Erwerbung korrekter Perzeptionen und Genauigkeit des Tastsinnes zu machen; was das Zerbrechen anlangt, muß es in den Wunsch nach Erhaltung und das Vermögen, es mit Bewußtsein im Besitz zu behalten, verwandelt werden. Nichts ist so einfach, wie das folgende Beispiel dartun wird:

Ein achtzehn Monate altes, sehr reizbares Kind, das alles, was es konnte, berührte, zerbrach und wegwarf, war schon einmal dafür gestraft worden; es schien aber wieder nahe daran zu sein, von dem alten Eindringling besessen zu werden. Das paßte uns aber nicht. Wir kauften einzelne Sèvresstassen und böhmische Gläser, die wirklich herrlich anzusehen waren, und warteten dem

Kinde in einem derselben auf, nachdem wir ihm die Zierlichkeit des Musters, die reichen Farben, überhaupt alles zeigten, was ihm gefallen und es für den Gegenstand einnehmen konnte. Aber kaum hatte es getrunken, so warf es das Glas fort. Es wurde kein Wort gesagt, kein Stück von dort, wohin es gefallen, weggeräumt, aber als es das nächstemal durstig war, brachten wir es dorthin, wo die Scherben lagen und ließen es größeren Durst empfinden, bevor wir ein anderes, ebenso schönes Glas finden konnten. Es wurden in derselben launenhaften Stimmung noch manche Gläser zerbrochen, doch später legte es sie langsam beiseite, während es gleichzeitig in unsere Augen blickte, um Zeichen einer Drohung zu begegnen. Aber weder dort noch in der Stimme waren solche vorhanden, sondern nur Ruhe und der Ausdruck des Mitleids mit dem Kinde, das absichtlich solchen Schaden verursachen konnte. Von da an gab das Baby gut acht auf seine Tassen und Gläser, die feiner als die unseren waren; es lehrte seine kleinen Finger, sicher den dünnen Hals, den dicken Bauch oder den winzigen Henkel zu umspannen. Durch Anwendung dieser so verschiedenartigen Handgriffe wurde sein Geist sparsam und seine Hand ein Muster von Sorgfalt.

Nachdem jetzt die Einheit unseres Planes, alle Funktionen und Fähigkeiten in der Einheit des Menschen in der Menschheit zusammenzufassen, klar dargetan ist, haben wir nur noch einige Worte über die Einheit unserer scheinbar zusammenhanglosen Mittel und Werkzeuge der Erziehung zu sagen.

Das Prinzip
der Ver-
gleichung.

Was immer wir auch gelehrt haben, und was immer für Werkzeuge und Mittel wir zu diesem Zwecke anwandten, unsere Methode war auf einem Prinzip aufgebaut: auf der Vergleichung. Alle unsere Bemühungen, das Kind begreifen zu machen, zielten darauf hin, alle seine Aktionen zu vergleichen, sie waren Vergleiche; alle unsere Befehle waren Vergleiche, alle Erfahrungen Vergleiche. Daß dieses Prinzip, das wenigstens zwei Glieder erfordert, um eine Idee hervorzubringen, das physiologische Prinzip der Erziehung ist, mag durch den Erfolg derer bewiesen werden, die nach demselben Idioten unterrichteten, die sonst nicht zu erziehen waren. Aber da doch nicht jedermann mit den Anstalten, wo diese Kinder gebessert werden, vertraut ist, wollen wir an dem durch gewöhnliche Kinder gegebenen Beweise zeigen, daß unsere Methode physiologischer Erziehung die der Natur eigene Methode, um Menschen zu erziehen, ist.

Das neugeborene Kind, das in der ersten Zeit saugt, ist durch die Brust, die es nicht aussaugen kann, nicht befriedigt. Obwohl so jung, lebt es nicht nur ausschließlich von Milch, sondern obendrein von Erfahrung. Wir sehen daher, wenn wir unsere Augen von der Hand abwenden, die seinem Munde zu Hilfe kommt, indem sie die Milch herauspreßt, wie die andere Hand mit ihren beiden Flächen nicht nur die Form der anderen Brust, sondern auch die Abweichungen und Zwischenräume zwischen beiden, die Festigkeit, Elastizität, Weichheit und Wärme seines

neuen Gebietes erforscht. Wir sehen es meistens der Genauigkeit wegen die konvexen Krümmungen mit der Handfläche und die konkaven Flächen mit dem Handrücken verfolgen. Nach einigen Tagen kennt es alles ringsherum, und da es weniger auf Kenntnisse erpicht ist, bewegt es seine Hände nur, um durch die Berührung der Haut seiner Mutter angenehme Kontakte zu verspüren oder auf der Suche nach Entdeckungen von Seiden-, Baumwoll- oder Wollstoffen weiter zu gehen.

Ein kleines Kind, das zum erstenmal in einen Wald gebracht wird, steht kaum unter den Produkten der Natur auf seinen Füßen, daß es schon ausruft: „Oh, die großen Bäume! Oh, die kleinen Blumen! Oh, die kleinen, kleinen Insekten!“ und immer wieder vom Baume zum Moos, vom Insekt zum Baume geht, bis die ganze Vergleichung mit allen ihren Attributen registriert ist. Wenn das Kind diese Dinge individuell und nicht kollektiv mit ihren verschiedenen Unterschieden gesehen hat, büßt es alles davon ein, sobald es den isolierten Eindruck eines jeden vergißt, und es bleibt nichts mehr; wenn es aber mit den vergänglichen isolierten Bildern die Vorstellungen und Gefühle, die aus deren Vergleichung resultieren, registriert hat, so hat es nicht viel auf sich, ob die isolierten Bilder der Dinge seither verblaßt sind oder nicht; das Bild mag verschwinden, aber die einmal eingeprägte Vorstellung davon wird bis heute und für immer mit allen ihren Konsequenzen, der Liebe zum Walde, der Neigung zum Landleben und der Empfindlichkeit für die Sprache der Erde gefühlt.

Ein Knabe wuchs bis zum Alter von sechs Jahren heran, ohne der Größe der Menschen Aufmerksamkeit zu schenken. Zufällig waren er und seine Verwandten von großer Gestalt. Er wußte im allgemeinen, daß einige Menschen größer als andere sind, aber er dachte nicht darüber nach und leitete daraus keine Gedanken ab. Als er jedoch einmal in eine Stätte der Andacht geführt wurde, wo ein frommer alter König erwartet wurde, wurde seine Aufmerksamkeit auf zwei ungeheuer große Trommler, die durch einen winzigen Pfeiferknaben getrennt waren, gelenkt und seine Augen, die von den großen zu dem kleinen Musikanten wanderten, konnten nur mit Mühe von diesen extremen Formen der menschlichen Natur abgelenkt werden, um auf den bleichen König zu schauen, der in weißen und goldenen Gewändern dastand und in der Kapelle mit weißem Stuck kniete. Der so dumpfe Ton der Trommeln und der scharfe der Pfeife verstärkten durch das Gehör die früheren durch das Gesicht gemachten Vergleichen der Proportionen und seither stand im Geiste des Mannes dieses einfache und eindrucksvolle Schauspiel als Ursprung alles Maßes, wie die ägyptischen Pylonen als Grenzpfiler des Nils angesehen werden.

Diese Illustrationen der Tätigkeit des Geistes mittels dreier Sinne: des Tastens, Gesichts und Gehörs bei Kindern, deren Funktionen noch nicht durch willkürliche mnemotechnische Lehren abgelenkt wurden, zeigen die Natur des physiologischen Unter-

richtes, der nicht die Einheit des Objektes, sondern die rationelle Vergleichung von Objekten, die durch einzelne oder alle Sinne gelehrt werden, sein muß. Der Vogel kann weiter sehen, die Spinne besser hören, die spanische Fliege genauer riechen, die Katze mag mit ihrer samtweichen Pfote feiner tasten als unsere Kinder mit ihren entsprechenden Sinneswerkzeugen, aber die Empfindungen der Tiere, mögen sie auch noch so vollkommen sein, sie sind nur mit wenigen Instinkten in Verbindung, lassen sich weder untereinander noch mit späteren Bildern verbinden und sterben daher in ihrer Isolierung bald ab, da sie unfähig sind, durch Vergleichung neue Bilder und Vorstellungen zu bilden, wie es bei den Kindern geschieht.

Wir wollen als ein Beispiel dieses Unterschiedes die Wirkungen heranziehen, die der Regen hervorbringt, der auf ein Kind und auf einen Vogel fällt. Beide, Vogel und Kind, werden nach Hause eilen, aber der Flug des ersteren ist nur durch den Instinkt verursacht, sich oder seine Sprößlinge zu sichern, der Lauf des letzteren heimwärts wird außer durch sein augenblickliches persönliches Gefühl auch durch Einschärfungen der Mutter, durch Furcht vor möglichen Strafen und durch Vorstellungen über den Regen begleitet, die so zahlreich sind wie dessen plätschernde Tropfen: der Regen wird den Blumengarten verschönern, den Strom anschwellen, in dem es schwimmen kann, wo sein Freund ertrunken ist usw.; diese Tropfen werden bald wie Diamanten am Grase aussehen, wenn die Sonne scheint; der Regen, der letzten Winter fiel, war kalt; was für ein Unterschied nun, dieser ist warm, er verdunstet auf seiner Jacke; in wärmerem Zustande könnte er in einen Kessel eingeschlossen werden, Züge und Schiffe bewegen usw. usw. So mit Vergleichen beladen, erreicht der Knabe später als der Vogel das Heim, aber voll von Ideen, die dieser Regen hervorgerufen. Er kann in Jahren diesen Umstand vergessen, aber er wird nie die eigentümlichen Eindrücke und Assoziationen vergessen, die in diesem ersten Sommerplatzregen erlebt und wachgerufen wurden.

Das Ziel des
Unterrichts.

Die Kinder sind unsere Beweise; im Gegensatz zu den Tieren nehmen sie nie einzelne, sondern zusammengesetzte Phänomene wahr; sie werden aus solchen, die sich auf Empfindung beziehen, sofort durch Vergleich in Ideen verwandelt. Wenn bloße Eindrücke verglichen werden, entstehen Ideen, die für Kombinationen empfänglich sind und von selbst eine Anzahl neuer Ideen hervorgerufen und dadurch tatsächlich die Mutter von Handlungen werden. Deshalb kann der Mensch nichts ausführen, was nicht vorher in seinem Geiste geboren worden wäre. Die als Begriff wahrgenommene Empfindung, der zu einer Idee befruchtete, selbst zum Leben verwirklichte Begriff, das ist die endlose Schraube unseres Unterrichtes und mittels Unterrichtes unserer Einwirkung auf die Idiotie. Von der Zusammenfassung der spärlichen, infolge Fehlens des Willens verbindungslosen Muskel- und Nervenkräfte bis zum Zusammenschluß der Fähigkeiten in den Denkprozeß war unser

Fortschritt ein beständiges Aufsteigen auf der Stufenleiter von der Isolierung zur Vergesellschaftung.

Obwohl über diesen Gegenstand noch viel mehr gesagt werden könnte, ohne ihm voll gerecht zu werden, verlassen wir ihn unbesorgt in einem Stadium, in welchem die Erfahrung anderer geeigneter als die unsere sein mag, ihn zu vervollständigen.

III. Teil.

Moralische Behandlung.

Geschichte.

Lange, bevor Ärzte den Plan gefaßt hatten, die falschen Vorstellungen und Gefühle eines Wahnsinnigen durch Purgiermittel oder die Schwäche des Kopfes eines Idioten durch Aderlaß zu korrigieren, hatte Spanien einige Generationen von Mönchen hervorgebracht, die mit dem größten Erfolg alle Arten von Geisteskrankheiten ohne Arzneimittel, nur durch moralisches Training behandelten. Gewisse regelmäßige Arbeiten, die Ausführung einfacher und andauernder mechanischer Leistungen, ein erleuchteter und überlegener, stets über die Patienten wachender Willen, das waren die ausschließlich angewandten Mittel.

„Wir kurieren fast alle unsere Wahnsinnigen,“ sagten die frommen Patres, „mit Ausnahme der Vornehmen, die sich durch ihrer Hände Arbeit entehrt glauben mögen.“ Diese uns von Pinel überlieferte Nachricht wird durch das Zeugnis Leurets über die gegenwärtige Wiedergeburt der moralischen Behandlung bekräftigt: „Sehen Sie, was bei Idioten geschieht. Fast immer ist in ihrem Gehirn ein akquirierter oder angeborener Fehler. Gelingt es, durch Arzneimittel oder durch Erziehung ihrer Intelligenz etwas Entwicklung zu geben? Medizinische Mittel würden ohne Erfolg bleiben und niemand denkt mehr daran, diese anzuwenden, aber die moralischen Mittel, mit Einsicht und Ausdauer verwendet, rufen im Gegenteil in der Intelligenz und den Leidenschaften der Idioten fast wunderbare Veränderungen hervor. Wir folgern daraus, daß, selbst wenn eine wirkliche Alteration im Gehirn des Geisteskranken bestünde, die moralische Behandlung noch die besten Chancen für den Erfolg bieten würde.“¹⁾

Wir brauchen mehr die Unterstützung durch Leurets Autorität als er die unsere, da er als ein täglicher Zeuge unserer Bemühungen so freundlich war, in diesen Worten seine Zustimmung zu dem Teile unserer Methode auszudrücken, den wir nun darlegen wollen.

Definition.

Die moralische Behandlung ist die systematische Einwirkung eines Willens auf einen anderen mit der Absicht, ihn zu bessern, und in Hinsicht auf einen Idioten mit der Absicht, ihn gesellschaftlich zu machen. Sie ergreift von ihm Besitz bei seinem

Eintritt in die Anstalt bis zu seinem Austritt aus derselben, vom Öffnen seiner Augen bis zum Schließen derselben, von seinen Handlungen animalischen Lebens bis zur Übung seiner intellektuellen Fähigkeiten. Sie gibt allem, das rings um ihn ist, einen sozialen Sinn, einen moralischen Einfluß. Die Einwirkungen, die dem wirklichen Leben des Idioten moralischen Impuls geben sollen, kommen von vorbereiteten Umständen, von der veranstalteten Vereinigung mit seinen Genossen und vor allem direkt von dem höheren Willen, der die ganze Behandlung ausdenkt und leitet. Wir haben mehr als einmal in dem vorhergehenden Teile gesehen, wie die moralische Behandlung mit dem physiologischen Training vermischt war. Wir werden sehr bald dasselbe Element wie ein Ferment bei Arbeiten, Beschäftigungen und Vergnügungen wirken oder seine Kontrolle über Nahrung, Kleidung, Hygiene oder ärztlichen Beistand beanspruchen sehen. Wir finden es überall und es hieße, das Buch noch einmal von einem anderen Standpunkt abschreiben, wollte man die Wirkung dieses Trainings in allen Teilen der Behandlung schildern. Um kurz zu sein, wir werden es nur als eine abstrakte Kraft darstellen, indem wir den Umständen überlassen, die Kommentare und Anwendungen zu bestimmen.

Ohne daß sich die Erziehung oder moralische Lenkung von Idioten absolut von jener anderer Kinder unterscheidet, hat sie ihre Eigentümlichkeiten. Ziemlich viele Idioten können weder eine durch Befehle ausgedrückte Einzelerziehung verstehen noch ihr folgen, sie können jedoch der allgemeinen Schulerziehung durch eine Art von Intuition folgen, als ob es durch den Verstand geschähe. Sie scheinen selbe durch den Kontakt mit anderen Kindern zu begreifen. Infolge der Vereinzelung durch die Idiotie und des Mangels an Einvernehmen zwischen Idioten ist aber ihre Masse als solche im allgemeinen gegen jeden neuen Eindruck empfindlich; kleine Gruppen nehmen ihn besser auf und Einzelwesen am allerbesten, so daß zuerst zur individuellen Erziehung Zuflucht genommen wird, bis die Gruppe und dann die Masse mit dem regulären Vorgang der Schule vertraut sind.

Zum Erzwingen, Verlangen, Erregen, Veranlassen, Ermutigen, Lenken und Erhalten des Gehorsams bei Idioten wäre Strenge grausam. Körperliche Züchtigung ist fruchtlos, wenn sie nicht mit der Ausmerzung des Fehlers verbunden ist. Bestrafung ist zu vermeiden, bis es gewiß ist, daß das Begreifen des Fehlers seiner Begehung vorausging. Repressalien sind unvermeidlich, doch sollen sie in ihren mildesten Formen angewandt werden. Selbst wenn einem Kinde die Füße gebunden würden, könnte es nicht gezwungen werden, unbeweglich zu stehen, während es in einem Kreise, der mit Kreide um seine Füße gezogen wurde, vollkommen still stand. Der Zorn eines anderen verwandelt sich beim Anblick seines Namens, den man auf den für Missetaten reservierten Teil der Tafel geschrieben hatte, in Reue. Die Repressionsmittel sind in der Tat das, was die Intelligenz und das Gefühl des Lehrers daraus machen.

Verhältnis
des Idioten zur
moralischen
Behandlung.

Strenge und
Züchtigung.

¹⁾ Leuret, Du Traitement Moral de la Folie. Paris, 1840 (Seguin).

Belohnungen. Belohnungen sollen wie Strafen gegeben werden, das will heißen, in der Voraussetzung, daß ihre Bedeutung verstanden wird. Wenn dies nicht der Fall ist, so sprechen sie zum Gesicht, zum Magen, zu den Nasenlöchern usw., doch nicht zum moralischen Sinn und werden in bezug auf ihn zu Mitteln der Verschlimmerung.

Liebkosungen. Liebkosungen sind in gutem oder bösem Sinne von großer Wirkung und müssen als Belohnung und Ansporn vorbehalten werden. Doch unverständig angewendet, unterbrechen sie die Kontinuität begonnener Bemühungen, verursachen eine Ablenkung von der Aufgabe und eine Erschlaffung des Willens; sie geben dem Kinde eine übertriebene Vorstellung von seinem Werte oder von dem seines Tuns und verderben seine moralische Anlage gründlich; mehr noch: manche Kinder können infolge gewisser nervöser Anomalien ganz und gar nicht ohne Gefahr geliebkost werden. Große Diskretion und Reserve werden in dieser Beziehung rücksichtlich der moralischen Lenkung der Idioten von Lehrern und anderen Erziehern gefordert. Hier sehen wir wieder einmal, wie schwierig es ist, den Platz einer Mutter auszufüllen; in ihrer Abwesenheit sind die Liebkosungen als Ansporn zum Fortschritt keine Zärtlichkeiten und die Auswahl der Liebkosungen ist geringer.

Moralische Einwirkungen. Moralische Erziehung ist nichts anderes als Offenbarung; daher würde sie ganz versagen, wollte man die Kinder aus Büchern oder selbst durch die gewöhnliche Sprache mit ihr bekannt machen. Sie wird ganz leicht durch moralische Einwirkungen erreicht, deren Zusammenwirken das Meisterstück der menschlichen Erziehungskunst wäre. Obwohl diese moralischen Einflüsse größtenteils vom regelnden Willen des Lehrers ausgehen, müssen wir jene, welche unmittelbar von seinem eigenen Selbst kommen, von denen unterscheiden, die das Resultat mittelbarer Einwirkungen sind, die aber teils von ihm vorbereitet wurden, teils nicht. Diese Einwirkungen werden zuerst unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen, indem sie das Kind in die besten äußeren Bedingungen versetzen, um später spontan zu wirken und selbst zu wollen.

Die moralischen Bedingungen. Was immer wir wollen, daß ein Kind tue, und wie immer sonst unser spezieller Unterricht zu diesem Zwecke sein möge, es gibt gewisse moralische Bedingungen, die ebenso notwendig zu unserem Erfolg sind wie die technischen. Diese wollen wir auf einmal betrachten. Diese Bedingungen beziehen sich auf Zeit, Ort und Umgebung. Die Zeit, um eine Handlung zu befehlen oder zu ihr anzuspornen, muß nicht nur eine günstige, sondern die zweckmäßigste sein; so soll z. B. die Übung des Nennens von Nahrungsmitteln nicht nur während der Essenszeit stattfinden, sondern bevor der Appetit befriedigt zu werden beginnt; die Schätzung der Temperatur soll nicht zu verschiedenen Perioden des Jahres stattfinden, sondern nur in jenen, in welchen das Kind am besten Hitze, Kälte, Trockenheit, Feuchtigkeit usw. bewerten kann. Die Orte, an welchen Unterricht erteilt wird, müssen nicht

nur angemessen, sondern vollkommen geeignet sein; daher soll die Aufmerksamkeit nicht bei einem auf eine schöne Naturszenerie gehenden Fenster auf einen indifferenten Gegenstand gelenkt werden und es soll keine Farbenvergleiche versucht werden, wenn der Geruchssinn durch Gerüche sehr beschäftigt ist; deshalb sollen ferner Aufforderungen zur Aktivität nur dort erfolgen, wo Raum genug für die Aktion ist; eine Rede soll hervorgerufen werden, wenn ihre Wirkung bewertet werden kann, und die ersten Befehle sollen dort gegeben werden, wo es nicht möglich ist, sich dem Gehorsam zu entziehen. Die Verhältnisse der Umgebung müssen in gleicher Weise zu Mitteln für unseren Zweck gemacht werden: Licht oder Dunkelheit, Einheit oder Vielheit, Bewegung oder Unbeweglichkeit, Schweigen oder Lautsein usw. müssen mit Rücksicht auf ihren moralischen Einfluß auf die von dem Idioten geforderten Handlungen gewählt oder vorbereitet werden. Wir müssen uns erinnern, daß unser Unterricht, wie etwas zu tun ist, für ihn von keinem praktischen Wert ist, wenn wir ihn nicht in die besten Umstände zu seiner Ausführung versetzen, so daß wir ihn unter andere Kinder, die dasselbe tun, bringen, ihn sehen lassen, wie sie es tun, ohne daß er sich selbst anstrengt, ihn das Ding, das dem von ihm gewünschten am nächsten liegt, nachahmen lassen, ihn wünschen lassen, was wir wünschen, daß er tue usw. Die Ausführung dieser Dinge und besonders des letzteren, welches die Bildung eines neuen Willens beinhaltet, wird zum Teil durch verständige Anordnung von Zeit, Ort und Szenerie verwirklicht, ist aber ebenso oft dem Einflusse zu danken, den Kinder auf einander ausüben, wenn sie verständig geleitet werden.

Dieses moralische Training der Kinder, daß eines durch mehrere, einige durch eins, alle durch alle erzogen werden, ist eine der hauptsächlichsten Triebkräfte des vorliegenden Teiles unserer Aufgabe. Was wir nicht befehlen können, wird ein anderes Kind anregen; was wir einem Kinde nicht erklären können, wird es bei einem anderen nachahmen; was eine Gruppe nicht nach unserem Kommando tun kann, wird nach dem Beispiel eines kleinen Kindes getan werden. Für wie unfähig wir auch die Idioten ansehen, sie können veranlaßt werden, wirksam aufeinander Einfluß zu nehmen, wenn wir wissen, wie man den lebhaften dem unbeweglichen, den gesprächigen dem stummen, den zur Nachahmung geneigten dem gleichgültigen, den zärtlichen dem indifferenten Kinde gegenüberstellt. Dieses Gegenüberstellen von Kindern zum Zwecke ihres gegenseitigen Fortschrittes sollte auf verschiedene Weise je nach dem gewünschten Ziele stattfinden, etwa in Gruppen Gleichartiger, in Reihen von einem Fähigen und einigen Unfähigen und umgekehrt, in Paaren, welche nach ihren Fähigkeiten Extreme sind, indem einer außerhalb der Reihe den anderen befiehlt, einige die fehlerhaften Ausdrücke und Stellungen der ganzen Reihen korrigieren usw. Bei diesen mannigfaltigen Tätigkeiten des gleichzeitigen Unterrichtes beeinflußt das Kind, welches ein anderes in einem gewissen Sinne belehrt, mehr sich selbst dadurch, daß sein

Die Erziehung der Kinder durch die Kinder.

Wille auf sein eigenes Verständnis einwirkt; übrigens ist es außerdem ganz sicher, daß sehr viele Dinge von Kind zu Kind gelehrt werden, die wir selbst gar nicht oder nicht so gut beibringen könnten.

Die Befähigung zur Ausübung des moralischen Trainings.

Dieselbe Bemerkung gebührt den Leuten, die sich aufrichtig und mütterlich mit Idioten befassen. Obwohl diese Wärterinnen meist ganz ungebildet sind, entwickeln sie doch oft in der Ausübung ihrer Funktionen eine moralische Macht, welche viele gebildete Leute nicht erreichen können, da die Gesellschaft und nicht das Lernen diese verleihen; und obwohl dieses Vermögen anzuerziehen ist, wie es eben bei der Pflege von Idioten geschieht, scheint es mehr eine Naturgabe als eine intellektuelle Fähigkeit zu sein. Wo immer diese Gabe, durch die ein Wesen Gewalt über ein anderes erlangt, sich zeigt, erkennen wir in ihr in allen ihren Formen und Gestalten die Befähigung für die Ausübung des moralischen Trainings; wir nehmen ihre Beihilfe an, ob sie durch Bildung vervollkommen ist oder nicht, weil sie ihren Besitzer befähigt, in einer oder der anderen Eigenschaft mit uns zu arbeiten; wo immer sie gefunden wird, ist sie der höhere gute Wille, der geeignet ist, den schwächeren zu fördern.

Die Autorität und der Gehorsam.

Die Beziehungen, die diese Macht schafft, sind die der Autorität zum Gehorsam. Wir wissen, daß diese Beziehungen sowohl in Schulen als in der Gesellschaft in einem sehr verworrenen Zustande sind. Autorität wird anerkannt und abgestritten, Gehorsam wird geleistet und verweigert, und zwar aus so entgegengesetzten Gründen, daß ein Ausgleich unmöglich erscheint. Wenn wir genaue Theorien beiseite lassen, so ist die Autorität immerhin gleich dem Gehorsam nichts als eine Funktion, deren Existenz durch korrespondierende Unfähigkeiten hervorgerufen wird, und die ihr Ende nimmt, wenn ihr Ziel erreicht ist, und die mit dem Individuum, das sie gerade ausübt, nicht mehr zusammenhängt als sein Rock mit seinem Zellgewebe. Diese liebevolle Meinung von sozialer Gleichheit und funktioneller Ungleichheit entspricht vollkommen den Anforderungen der moralischen Behandlung von Idioten.

Unsere Autorität über dieselben kommt nicht von unserer Überlegenheit, sondern von dem Wunsche, sie auf unsere Stufe zu erheben. Daher lassen wir sie weder Autorität als einen Druck noch Gehorsam als Unterwerfung empfinden, sondern wir geben ihnen jede Möglichkeit, die erstere selbst in den Grenzen ihrer Fähigkeit auszuüben, sowie unter dem Refleximpuls des zweiten zu handeln, wenn ihr spontaner Impuls noch mangelhaft ist. Wenn wir versuchen, den isolierten Idioten zu sozialisieren, so beabsichtigen wir nicht, ihn lesen, Musik usw. zu lehren; wir beabsichtigen, ihm den Sinn und die Macht zu geben, in den Grenzen seiner Fähigkeit soziale Beziehungen, *rappports sociaux*, zu schaffen, deren stets schwankender Inhalt durch die zwei feststehenden Wörter, Rechte und Pflichten, ausgedrückt wird. Da Pflichten bei einem nicht gebildeten Bewußtsein weniger gebieterisch sind als

Rechte, müssen wir oft die ersteren in einem gewissen Grade durch übertriebene Autorität erzwingen, wie es auch mit dem Menschengeschlecht geschah, bis sich das Kind der Gleichwertigkeit dieser beiden Ausdrücke bewußt wird: das Recht des einzelnen ist die Pflicht aller, die Pflicht des einzelnen ist das Recht anderer. Da die Idiotie Isolierung ist, so ist von ihren Opfern nicht zu erwarten, daß sie, wenn sie schon ziemlich alt sind, aus der sie umgebenden Leere in eine Welt von Kontakten und Verbindungen, die fortwährende Rechte und Pflichten schaffen, ohne Schwierigkeiten auf Seiten des Lehrers und Leiden auf ihrer eigenen gebracht werden. Diese Schwierigkeit würde besonders empfunden werden, wenn die moralische Behandlung von Anfang an durch die Eltern ausgeführt würde. Wenn keine entschiedene Achtlosigkeit vorliegt, so stellt sich eine empfindliche Sensibilität jeglicher Verwirklichung einer Besserung entgegen: „Das Kind ist von Natur elend genug, widerspricht ihm nicht,“ sagt die Mutter. Und so tiefstehend man das Kind auch halten möge, es bemerkt dieses ungesunde Gefühl und will nie etwas tun, bis es für lange Zeit dieser verderblichen Zärtlichkeit entzogen wird. Wir haben gesehen, wie Idioten nach einem Jahre des Gehorsams und der Zufriedenheit wieder in ihre antisozialen Gewohnheiten beim plötzlichen Wiederauftauchen der weichherzigen Person, die einmal ihre idiotischen Neigungen duldete, verfielen, und wie dieselben Kinder beim Weggang dieser Person ihre gewöhnlichen Gewohnheiten wieder aufnahmen. Aber bei den schwersten Fällen in kurzer Zeit und bei den gewöhnlichen muß sich die Autorität nicht in der historischen Gestalt des Absolutismus zeigen, sondern sie nimmt sanftere Formen an, sobald sie fest begründet ist.

Wie immer auch die Form der Autorität sei, wenn ihr gehorcht werden soll, muß sie befehlen. In der Mannigfaltigkeit ihres Ausdruckes und in ihrer Opportunität liegt ein großer Teil der moralischen Macht des Befehlenden über den, dem befohlen wird. Wenn wir die Eigenschaften betrachten, die notwendig sind, um Befehle wirksam zu machen, bemerken wir bald, daß nicht die Eigenschaften der Sprache in erster Linie kommen, sondern daß ihrer Einwirkung andere Eigenschaften, die nur sehr wenig in die gewöhnliche Sprache eindringen, vorausgehen und sie unterstützen müssen. Daher wäre es vergeblich weiter fortzuschreiten, ohne auf eine vollkommene Analyse des Befehles, wie er bei Idioten angewendet werden muß, einzugehen. Indem wir die strittige Rangordnung in der Wichtigkeit dieser Elemente beiseite lassen, wollen wir sie einfach vorführen, wie sie in Wirklichkeit vorkommen.

Die ersten Bedingungen, die notwendig sind, um den Befehl wirksam zu machen, sind Gesichtszüge und Gestalt, die zweiten Proportionen und Haltung. Der Ausdruck des Gesichtes oder seine Züge, die Gestalt des Körpers oder seine Proportionen können ihre Mithilfe beim Befehlen darbieten oder verweigern. Die Mängel des ersteren sind fast unverbesserlich, die des letzteren können korrigiert werden. So ist es der Fall, daß gewisse Züge dem

Der Befehl.

Gesichtszüge und Gestalt, Proportion und Haltung.

menschlichen Gesichte einen so tiefen Ausdruck einprägen, daß kein anderer an seine Stelle gesetzt werden kann, oder daß sie so starr sind, daß weder ein intellektueller noch ein leidenschaftlicher Ausdruck seine Leere durchdringen kann. Fast das gleiche geschieht mit der Gestalt des Körpers und seinen Proportionen; manche sind nur lächerlich und können nicht leiten und befehlen, andere sind in eine solche Haltung der Ruhe, Gelassenheit oder dergleichen versetzt, daß sie jeden Befehl zur Tätigkeit vereiteln. Dies sind nur einige Punkte, in denen Gesichtszüge, Proportionen und Haltung die Wirksamkeit der Autorität beeinträchtigen können. Die Übung dieser Eigenschaften erfordert eine gute Organisation, Beweglichkeit der Teile und ein zartes Gefühl, die leicht durch den Willen kontrolliert werden; mit diesen Vorteilen sind Gesicht und Körper fähig zu befehlen.

Der Blick.

Obwohl die Augen ein Teil des Gesichtes sind, müssen sie doch besonders betrachtet werden, weil ihr Amt so wichtig ist. Der Blick ist das Gemütszentrum der Physiognomie, alle anderen Teile koordinieren ihm ihren Ausdruck, wofern sie nicht geschickt in einen falschen Ausdruck verzogen sind, den das Auge selten nachahmen kann. Der Einfluß dieses Organs als Mittel des moralischen Trainings kann nicht hoch genug veranschlagt werden, weder wenn wir es vom Standpunkte des Lehrers noch von dem des Schülers betrachten. Während der Blick des ersteren abwechselnd fragend, antreibend, fordernd, ermutigend, liebkosend usw. ist, ist der Blick des letzteren ausweichend, feindlich, unterwürfig, zornig oder dankbar, indem er seinen Ausdruck von den Gefühlen entlehnt, die von dem ersteren erregt werden. Um dieses Resultat zu erreichen, muß des Lehrers Blick von dem des anderen Besitz ergriffen haben, muß ihn fest sondiert, durchdrungen, fixiert, dirigiert haben; und hier wird der beständige Gebrauch des Blickes, der schon im physiologischen Training beschrieben wurde, durch seinen Gebrauch im moralischen Training und vice versa verstärkt gefunden.

Der Einfluß
der Körperteile
auf die
Wirksamkeit
von Befehlen.

Der Einfluß der Körperteile auf die Wirksamkeit von Befehlen ist in gleicher Weise von jenem des Körpers als ihrer Gesamtheit zu unterscheiden. Die Art, wie wir einem Schüler gegenüber stehen, ist nicht gleichgültig und unsere Haltung ist ganz gut der Gradmesser unserer Entschlossenheit. In dieser Hinsicht sind die verschiedenen Stellungen der Beine und infolgedessen des übrigen Körpers sehr lehrreich. Wie viele Dinge wird nur unsere Stellung befehlen! Wir können vor einem Idioten so stehen, daß er ruhig bleibt, wir können bei ihm so stehen, daß er seine Schritte beeilt, daß er sein Benehmen würdig einrichtet usw. Die Arme und Hände sind sogar noch mächtiger, wenigstens bezüglich des Befehles spezieller Bewegungen. Der Finger dirigiert, lenkt ab, korrigiert, droht, die Hand regt an, hält auf, beschleunigt, hindert, bringt fast alle Ausdrücke der Aktivität zum Schweigen. Ein Winken der Hand spornt an und ermutigt, eine Warnung mit dem Finger schneidet eine beginnende Handlung ab: mit Heben

und Senken regelt die Hand die Intervalle befohlener oder untersagter Manifestationen.

Aber wie weit ist die ungezwungene, monotone, ausdruckslose Geste, die unsere gewöhnliche Sprache kaum merklich betont, davon entfernt, auf den Idioten durch unsere Meinung oder durch unseren Willen Eindruck zu machen! Die Geste muß daher einer besonderen Erziehung unterworfen werden, um Präzision, Korrektheit, Lebendigkeit, Fülle und Nachdruck zu erwerben, um fähig zu werden, selbst zu sprechen oder die Sprache zu vervollständigen, und um die Kraft und Geläufigkeit einer Rede anzunehmen, der das Auge in allen ihren Details folgen soll, wie das Ohr der gesprochenen in ihrer Bedeutung folgt. Unter dieser Bedingung wird die Geste eine unserer moralischen Kräfte.

Die Geste.

Wenn nicht nur die oben betrachteten Körperteile, sondern alle Fibern für den stummen Akt des Befehlens in Übereinstimmung gebracht sind, kommt auch die Sprache an die Reihe. Die Sprache ist nicht notwendig befehlend; sie ist dies wie die Geste selten an und für sich und sie erfordert ziemlich viel Kunst für ihr Heranreifen. Wenn wir die Sprache der Konversation, der Frage, der Antwort, der Erzählung, des Vortrages, der Rezitation, die für unseren Zweck ungeeignet sind, ausschalten, was bleibt von der gewöhnlichen Sprache übrig, um ihn zu erfüllen? In der Tat, sehr wenig; nichts als die mächtige Fähigkeit zu sprechen, wie es wenige Leute stets tun, nicht um verstanden zu werden, sondern damit man ihnen gehorcht.

Die Sprache.

Bezüglich der Idioten geht der Unterschied in den Arten der Sprache noch tiefer. Wir brauchen unsere Beispiele nicht von einem so tiefen Niveau wie von dem der Kinder zu holen, die der Sprache nicht mehr Aufmerksamkeit schenken, als wenn sie taub wären, sondern finden schon die Mehrzahl derselben unaufmerksam, unintelligent und der gewöhnlichen Ruhe gegenüber ungehorsam. Diese Schwierigkeit fordert von uns, daß die Sprache, selbst als Verständigungsmittel, ganz besonders aber als Mittel zur Überlegenheit über ihre gewöhnlichen Ausdrucksmittel erhoben werden muß, um auf Idioten Eindruck zu machen. Stimme und Modulation, Artikulation und Akzent, Pausen und Emphase müssen vernachlässigt werden, nicht als einander folgende Silben in der Flut eines gleichbleibenden Stromes, sondern als die musikalischen Noten in den übereinander liegenden Tönen der Tonleiter. Reinheit der Stimme, Abwechslung in der Modulation, Richtigkeit der Artikulation usw. würden vergeblich verwendet werden, würden sie nicht vollkommen dem gewünschten Ziele und außerdem der Verfassung des Kindes zur Zeit, da wir uns an dasselbe wenden, angepaßt, so daß nicht nur jedes Wort bei jedem Befehl mit einem verschiedenen Gesichtsausdruck ausgestattet wird, sondern daß, wenn derselbe Befehl zu wiederholen ist, bei der Wiederholung jedes Wort desselben entsprechend dem Grade der Aufmerksamkeit, die ihm vorher geschenkt wurde, oder von der man voraussetzt, daß sie ihm nächstens zugewendet werden soll, betont

werden muß. So wird ein ganz unverständlicher oder nicht durchzusetzender Befehl verständlich und durchsetzbar nach einigen Wiederholungen, deren jede einen wirksamen Kommentar für einige seiner Teile und die alle zusammen einen Kommentar für seine Gänze vorstellen. Wenn diese Vorschrift, durch Worte zu befehlen, zu einfach ist, um verstanden zu werden, wollen wir sie in dieser Weise durch ein Beispiel erläutern. Indem die Gegenstände als bekannt vorausgesetzt werden, befiehlt der Lehrer dem Kinde, ein Buch auf den Tisch zu legen. „Leg dieses Buch auf den Tisch“, sagt er im gewöhnlichen Ton und das halb hörende Kind versteht nicht ganz und gehorcht gar nicht. Hierauf wiederholt der Lehrer nacheinander: „LEG das Buch auf den Tisch“, und das Kind nimmt das Buch, behält es in der Hand und weiß nicht, was es damit tun soll. „LEG das Buch auf den TISCH“, sagt der Lehrer wieder und das Kind nähert sich mit dem Buch in der Hand dem Tisch, noch ungewiß, welche Verbindung es zwischen den zwei bekannten Ausdrücken: Buch und Tisch herstellen soll. Aber der Lehrer setzt fort: „LEG das Buch AUF den Tisch“, und das Kind legt es auf den Tisch. Das nächstmal wird ihm gesagt, es solle die Schiefertafel auf den Tisch legen, die Hanteln unter, die Balancierstange neben, den Korb auf ihn; ein leichter Nachdruck auf diese Wörter wird genügen. Mit diesem Beispiele wollen wir nicht identisch für andere Fälle Vorschriften machen; oft muß das Verbum in verschiedener Weise hervortretend vorgebracht werden, einmal seines Sinnes wegen und einige Male seines Befehlswertes wegen, der durch den Imperativ ausgedrückt wird. Überdies gehorcht jedes Kind mehr oder weniger leicht, jedes Kind versteht verschieden die Beziehungen, die durch seine eigenen Handlungen zwischen Gegenständen herzustellen sind, daher kann im individuellen Unterrichte derselbe Befehl nicht zwei Kindern mit derselben Stimme, demselben Akzent usw. gegeben werden.

Aber wenn wir zum Gruppenunterricht kommen, in dem wir weniger Aufmerksamkeit und mehr Spontaneität verlangen, in dem wir weniger neue Dinge als Gleichzeitigkeit der Auffassung oder der Ausführung lehren, dann nimmt die moralische Kraft des Befehls mehr die Form einer künstlerischen Aktion an, da tatsächlich der Lehrer vor einer Zuhörerschaft und für dieselbe handelt, deren geringen Durchschnittsintellekt er je nach seiner vorhandenen Kraft oder der Richtigkeit seines eigenen Urteils zur bestimmten Zeit erreicht oder verfehlt. Wer hat Idioten unterrichtet und nicht dann und wann, wenn er krank war oder unter einer moralischen Depression arbeitete, gefühlt, daß alle seine Kräfte ihm versagten, daß diese einst souveränen Befehle, die erst neulich die Kinder wenigstens zu einigem Verständnis bringen konnten, sie heute nicht bewegen können und wie zerbrochene Pfeile zu ihren Füßen niederfallen? Dieses Versagen, das ein jeder von uns gefühlt hat, ist der beredteste Beweis für die Tatsache der moralischen Kraft, mit der man auf Menschen wie auf plastische Stoffe einwirkt.

Der Befehl wird also durch die Haltung ausgedrückt, durch die Geste unterstützt, durch den Gesichtsausdruck belebt, durch den Blick erhellt, durch die Stimme zur Empfindung gebracht, durch den Akzent erläutert, durch die Artikulation verstärkt, durch den Nachdruck eingeschränkt und durch die ganze Kraft von dem stärkeren auf den schwächeren Willen übertragen. Diese Kraft, wie sie hier abstrakt ausgedrückt ist, wäre das beschwerlichste Attribut für ihren Besitzer und die schwerste Bürde für Kinder, wenn sie nicht fortwährend durch Umstände und auf dem Wege von einer Person zur anderen modifiziert würde, ein Weg, auf dem es seine Spannung für den Lehrer und seinen schrecklichen Eindruck für das Kind verliert. Außerdem darf aus leicht begreiflichen und später hervorgehobenen Rücksichten die moralische Kraft des Befehls nicht immer unmittelbar, direkt und von Mensch zu Mensch ausgeübt werden, sondern wird nach einem Gesetz absteigender Abstufung von einer unmittelbaren zu einer mittelbaren, zufälligen, negativen usw. Sie wird auch durch Gewohnheiten, Studien, moralischen Fortschritt usw. modifiziert. Da sich diese Formen und Umstände durch ihre eigenen Kombinationen mit der Verschiedenartigkeit des Charakters ad infinitum verändern, werden wir sie abstrakt behandeln, als ob sie unveränderlich wären: der einzige Ausweg, um ihnen ein festes Gepräge zu geben.

Der unmittelbare Befehl, der nachdrucksvollste und manchmal unangenehmste, muß am Anfang zu oft durch Zwang unterstützt werden. Wenn alle Idioten von intelligenten Eltern und in ausreichendem Komfort erzogen würden, so hätten sie nicht Gelegenheit, die Schroffheit ihres negativen Willens dem moralischen Einfluß entgegenzusetzen, der sie zu erheben sucht. Aber Unterdrückung schafft überall Widerstand und der Idiot drückt ebenso wie jeder andere Mensch die Summe seiner verflochtenen Leiden ziemlich gut durch seinen Grad von Widerstand gegen eine aufgewendete Intervention aus. Nein ist sein erstes Wort, Negation ist seine erste Handlung, er verwendet mehr Kraft und oft mehr Scharfsinn auf Widerstand, als er zum Gehorchen brauchen würde; er will nicht. Er will nicht, aber wir wollen für ihn. Hier ist der Punkt, wo, wenn nötig, der Zwang seine Wichtigkeit annimmt. Körperliche Züchtigung kommt nicht in Frage; anders aber der Zwang, denn der muß angewandt werden oder die Idiotie würde stärker als das Gemeinschaftsgefühl sein. Zwang ist unangenehm, aber weniger als die kalte Dusche, heiße Güsse, Zwangsjacke usw. Der imperative Befehl ist unangenehm, aber nicht in gleicher Weise wie hinterlistige und erfolglose Brutalitäten von Dienern und Wärtern, das traurige Los unerzogener Idioten. Bezüglich dieses Punktes wollen wir erwägen, was Leuret mutig und offen sagt: „Mein Ziel ist nicht, durch das eine oder das andere Mittel, sondern durch jedes mögliche Mittel zu kurieren, und wenn ich, um meinen Patienten zu kurieren, gegen ihn hart und sogar ungerecht erscheinen sollte, warum sollte ich vor dem

Der unmittelbare Befehl und der Zwang.

Gebrauch solcher Mittel zurückschrecken? Sollte ich mich fürchten, ihn leiden zu machen? Seltsames Mitleid! Ebenso könnte man dem Chirurgen, der im Begriffe steht, eine Operation auszuführen, die zur Rettung des Lebens seines Patienten notwendig ist, mit der Begründung, daß so eine Operation nicht ohne Leiden ausführbar ist, die Hände binden. Ein Mann hat den Stein; fülle ihn mit Flachssamentee an, bekleb ihn mit Kataplasmen, anstatt ihn durch eine schmerzvolle Operation zu erleichtern. Was immer der Preis unserer persönlichen Gefühle sei, laßt uns den Mut des Chirurgen haben; unsere Instrumente sind die Leidenschaften und Ideen; laßt uns sie anwenden, auch die schmerzhaften, wenn es nötig ist.“ Diese, von einem Meister in der moralischen Erziehung vorgezeichnete Verhaltensmaßregel ist von unschätzbarem Wert. Leuret sagt außerdem: „Physische Leiden dienen beim Geisteskranken und Idioten ebenso wie bei anderen Menschen als Erziehungsmittel, sie sind eine von den Triebkräften, die uns veranlassen, das Unrecht zu vermeiden und das Rechte zu suchen, aber sie sind nicht immer notwendig.“ Und aus unserer eigenen Erfahrung wollen wir hinzufügen, daß, wo Zwang notwendig ist, er nur kurze Zeit andauert, wenn er richtig angewendet wird. „Je stärker also der Zwang, desto kürzer der Kampf, desto weniger Leiden.“ Idioten wissen dies und, wie auch immer ihr niedriges Niveau sein mag, sie verstehen unsere Absicht, können die entgegengesetzten Kräfte messen und werden sich dementsprechend benehmen.

Zum Glück braucht der Zwang nicht oft beim unmittelbaren Befehl, der selbst ein Hilfsmittel von großer Kraft ist, zu Hilfe gerufen zu werden, denn unmittelbar befehlen bedeutet: ohne Vermittlung von etwas oder jemand befehlen, bedeutet ferner, die Formen des Befehles anwenden, die das Kind direkt berühren können und im voraus eine Führung auf seine eventuellen Taten ergreifen. Wenn wir zum Beispiel einem unbeweglichen Idioten befehlen, die Hanteln zu bewegen und ihm gegenüber nahe genug und unter den unmittelbarsten Bedingungen stehen, wird er es tun; wenn wir jedoch zu demselben Zweck an seiner Seite, wenn auch noch so befehlend, stehen, so sehen wir seine Hand an unserer Seite mit der Hantel manipulieren und die entgegengesetzte Hand unbeweglich, ungehorsam, denn für die erste Hand war unser Befehl wirklich unmittelbar, während er dies für die zweite nicht war. Und dieser Unterschied ist noch überraschender, wenn wir in Betracht ziehen, daß das einfache Balancieren der Hanteln eine koordinierte Bewegung beider Körperseiten ist, deren symmetrische Dualität die Regel ist, während ihre Asymmetrie nur durch eine besondere Willensanstrengung hervorgerufen werden kann, deren Idioten nicht fähig zu sein scheinen. Hier war offenbar die antreibende Kraft des Kindes außerhalb desselben, wurde nur durch unmittelbaren Kontakt und Anpassung unserer Fähigkeiten an seine Organe gefühlt und war auf eine größere Entfernung unwirksam. Doch wir müssen als Warnung bemerken,

daß unmittelbar nicht unablässig heißt, und daß diese strenge Form der Autorität, richtig angewandt, weder oft gefordert wird noch in periodischer Aufeinanderfolge gebraucht werden soll, um den gewünschten Erfolg zu erzielen, sondern daß man den Befehl bald, wie wenn es unabsichtlich geschähe, etwas von seinem strengen Druck nehmen, bald in Kampfkrüstung, bald wieder im angenehmeren Kleide des mittelbaren Befehls sehen lassen möge.

Der mittelbare Befehl ist ein Befehl, der unter solchen Umständen gegeben wird, daß das Kind ihm ungehorsam sein kann, wenn es ihm beliebt, indem er z. B. über einen breiten Tisch von einem Ende eines Zimmers oder Gartens zum andern, in der Mitte einer Gruppe anderer Kinder gegeben wird, wenn dieser Befehl eine angenehmere Beschäftigung unterbricht, oder wenn ihm erst gehorcht werden muß, nachdem eine gewisse Zeit verstrichen ist. Es liegt daher in dem mittelbaren Befehl ein Mittel von Raum, Zeit, Gegenstand oder Person zwischen uns und dem Kinde und dieses Mittel kann auch noch zeitweilig oder dauernd, nichtssagend, wirksam oder bestimmt sein und den Grad an Vertrauen vorstellen, den wir in den guten Glauben und den guten Willen des Kindes setzen können; er umfaßt einen weiten Kreis von Beziehungen.

Bevor wir in unserer Analyse der verschiedenen Befehle weitergehen, müssen wir sehen, was man mit Erfolg befehlen kann oder nicht. Dem Idioten, der nichts tun will, müssen wir irgend etwas befehlen, aber die Natur dieses Etwas ist am Beginn von der größten Wichtigkeit. Zuerst ist der Idiot entschlossen, nichts zu tun, wir sind ebenso entschlossen, ihn zu veranlassen, etwas zu tun. So liegt die Sache. Wird der Idiot Erfolg haben oder wir? Kann er unserem Willen widerstehen oder können wir seine Negation überwältigen? Und wenn wir den Willen besitzen, der zum Erfolg nötig ist, besitzen wir die Kenntnis der Reihen von Handlungen, daß wir ihn zwingen können zu handeln oder nicht? Denn wenn wir unseren ersten Befehl nicht durchsetzen können, wird sich der Idiot uns überlegen fühlen und mancher Versuch wird stattfinden müssen, bis die richtige Zustimmung hergestellt wird. Daher ist die Scheidung zwischen dem, was das Kind ohne Gefahr verweigern kann, und dem, was es auszuführen verpflichtet ist, von großem, praktischem Wert. Wir errichten diese Linie, indem wir bemerken, daß es im allgemeinen leichter ist, Handlungen zu unterdrücken als hervorzurufen, und daß der Idiot in seinen Manifestationen des Instinktes leichter zurückgehalten als gezwungen werden kann, solche der Intelligenz hervorzurufen: dies ist die Scheidungslinie. Deshalb müssen unsere ersten Befehle, diejenigen, denen gehorcht werden muß, wenn nicht die ganze Behandlung gefährdet sein soll, aus der Klasse derjenigen Dinge gewählt werden, die ausführbar sind. Wir dürfen z. B. nicht einem Kinde zuerst befehlen, seinen Mund zu öffnen, denn welche Gewalt der Welt kann es veranlassen, seinen Mund zu öffnen, wenn es ihn gegen unseren Befehl geschlossen halten will? Aber

Der mittelbare Befehl.

Was kann man mit Erfolg befehlen?

welchen Widerspruch kann es unserem Befehl, sein Gesicht nicht zu zerkratzen, entgegensetzen, wenn wir seine Hände zur selben Zeit, da wir ihm verbieten, dies zu tun, in einer Entfernung beschäftigen? Infolgedessen wollen wir zuerst nur das befehlen, was wir imstande sind, durchzusetzen, und wenn das Kind nach einer Reihe solcher Befehle fühlt, daß es gehorchen muß, dann führen wir heimlich andere ein, denen es sich unterwirft, ohne ihren Unterschied gegen die ersten zu bemerken, und bald gehorcht es vielen von unseren Befehlen, nicht weil es dem nicht entgehen kann, sondern weil es fühlt, daß es tun sollte, und endlich weil es uns dadurch einen Gefallen machen will.

Der zufällige,
konditionelle
und freige-
wählte Befehl.

Dann wird die mildere Form des Befehles, die zurückgestellt wurde, um Raum für die Erklärung zu schaffen, wieder aufgenommen. Die umfassendste Form ist die zufällige, konditionelle und auch einfach freigewählte, die von Handlungen des Kindes oder anderen, gegenwärtigen, vergangenen oder zukünftigen Ereignissen abhängen kann, die der Neigung und den Zufälligkeiten mehr Raum für Erwägungen läßt. Die vorher bedachten Bedingungen müssen einfach sein und unmittelbar der verlangten Handlung vorausgehen. Später kann ein Zwischenraum zwischen ihnen gelassen und mehr Zeit für Erinnerung und Nachdenken gestattet werden, auch damit man Schlüsse hervorrufe und ziehe, und um vor dem Handeln zu denken und das Entstehen des Bewußtseins zu begünstigen. Bei dieser Herabminderung des ursprünglichen Befehles hat die Passivität des einfachen Gehorchens nach und nach der überlegten Ausführung von Befehlen Platz gemacht; das ist nicht mehr Spontaneität, sondern unterscheidender Gehorsam.

Andere
Formen des
Befehls.

Zu dieser Zeit folgen andere Formen von Befehlen: der negative, der daraus entspringt, daß er für Ungehorsam keinen Raum läßt, indem durch die Umstände selbst der Befehl aufgedrängt wird, der schweigsame, wenn die einfache Gegenwart des Lehrers in der Nähe oder in Entfernung genügt, um die Lebendigkeit früherer Befehle zu erneuern; der imitative, wenn die vorher verabredete Handlung anderer Kinder implicite den Befehl, dasselbe zu tun, mit sich bringt; der attraktive, wenn wir den angenehmen Erfolg einer Handlung zeigen und das Kind veranlassen, daß es dasselbe zu tun wagt. An dieser äußersten Grenze der Abschwächung verliert der Befehl mit dem Reste seiner rauhen Form seinen Namen und die Autorität ist nichts mehr als wachsame Güte.

Milderungen
des Befehls.

Welchen Charakters immer der Befehl ist, er wird durch die Verschiedenheit seiner Anwendungsarten gemildert. Wo Kinder nach einem einzigen Grundsatz und zu einem einzigen Zweck andauernd sitzen müssen, da ist der Befehl drückend, wenn aber, wie in unserem Falle, das rotatorische System die Kinder unaufhörlich von Beschäftigung zu Vergnügen, Lektion, Übung, Arbeit, Anregung usw. bringt, müssen die Formen des Befehles wechseln, um den nacheinander hervorgerufenen Gefühlen von Gleich-

gültigkeit, Vergnügen, Antipathie, Anziehung und Widerstand zu begegnen, und der Erfolg ist nicht Depression, sondern Elastizität, die durch die beständige Einwirkung des Lehrers auf die Kinder und umgekehrt begünstigt wird.

Eine andere Abschwächung der der Autorität anhaftenden Rauheit kommt von den verschiedenen Charakteren derjenigen, die sie ausüben. Das Kind, welches unter dem Schmiedehammer häufiger väterlicher Härte keucht, zeigt eine schmale Brust; der Idiot, dem in derselben Weise befohlen wird, wird auch in seinen geistigen Erwerbungen automatisch, fast ebenso wie er es in seinem ursprünglichen Alleinsein war. Aber das rotatorische System der Erziehung von Idioten mit seiner Folge: der natürlichen Teilung der Funktionen, die zu ihrem Nutzen durch in ihrem Einfluß so unparteiische Personen wie Wärter, Lehrer, Turnlehrer, Hausmütter und Ärzte ausgeübt werden, läßt die Autorität niemals, auch nur eine Stunde in den Typus einer jener tyrannischen Arten verwandeln, welche einen niederdrückenden Eindruck in einem Kinde zurücklassen. Wenn der Lehrer seine Aufmerksamkeit lange in Anspruch genommen hat, läßt ihn bald der Wärter zu einem munteren Sang ein; wenn die Zahlenreihen auf der Tafel aufgetürmt wurden, treten Musikakkorde des Pianos an ihre Stelle; wenn der Turnlehrer die Hand des Schülers bis zum Rotwerden gebraucht hat, tätschelt sie der Doktor sanft, während er gleichzeitig den Gesundheitszustand von Haut, Gesicht, Puls usw. feststellt. Diese Mannigfaltigkeit in der Art, Idioten zu behandeln, schließt Monotonie und Verschlimmerungen aus. Das Kind, dem in so vieler Art vorgeschrieben wird, geht aus der Hand eines Befehlenden in die des andern, ohne zu ahnen, daß es passiv ist. Diese nachgiebige und bewegliche Passivität wird in einem gewissen Sinn aktiv und Gehorsam wird durch die einfache Wirkung rechtzeitiger Abwechslung und schrittweisen Nachlassens der Autorität eine Willensaktion. Der Vogel ist frei, nach allen zuträglichen Richtungen zu schweben, wenn er will.

Heißt das, daß unser Werk getan ist, daß wir weder mehr nötig sind, noch unsere Autorität gebraucht wird, daß die moralische Behandlung erschöpft ist und daß wir vor unserem Werk, einem keinen Widerstand leistenden, gehorsamen Kinde, zufrieden Halt machen sollen, da der negative Willen gebrochen und der Gehorsam sicher ist? Nein; wir sind offenbar zur Kreuzung des Weges, der zur Passivität oder Spontaneität führt, gekommen, wo sich der Zögling zu einem Reflexleben wenden mag, dessen Triebfeder in den Händen anderer liegen soll, oder zu einem sich selbst regulierenden Leben, dessen Triebfeder innerhalb seines Bewußtseins liegt. Ganze Nationen und Millionen von Menschen sind noch dadurch, daß sie moralische Erziehung ganz entbehren, dieses Bewußtseins ihrer Stellung in der sie umgebenden Gesellschaft beraubt. Uns aber wäre es nicht schwer, junge Leute, ehemalige Zöglinge unserer Anstalten, gewöhnlich aus der Zahl der schlimmsten Fälle oberflächlicher Idiotie, die gewiß sonst nirgends hätten

Das Ziel der
moralischen
Erziehung.

gebessert werden können, zu zeigen, die heute in bezug auf Regulierung ihrer Handlungen durch ihr eigenes Bewußtsein von Recht und Unrecht hoch über Durchschnittsmenschen stehen. Es ist wahr, solcher gibt es nicht viele, aber die Mehrzahl der anderen, die infolge ihres noch schwachen Intellekts zurückbleiben, kann sich unter einer sanften und wohlwollenden Aufsicht selbst leiten. Also einmal erzogene Idioten brauchen zur Aufrechterhaltung ihres sozialen Benehmens nichts mit Polizisten, Gendarmen usw. Gleichbedeutendes; Wohlwollen, nicht Gewalt ist ihr Vormund, wie es ihr Lehrer war.

Erziehung zur
Selbstbeherr-
schung.

Wir bringen sie zu diesem Punkte der Veredlung, die gewöhnlich weit über ihrem intellektuellen Niveau liegt, durch außerordentliche Sorgfalt und Wohlwollen, noch leicht genug, weil ihr Leiden in unkompliziertem Zustande die perzeptiven Fähigkeiten und auch die Spontaneität in Anspruch nimmt, aber keine Abweichung von den affektiven Fähigkeiten schafft, wie es Imbezillität oder einige besondere Formen von Geisteskrankheit tun. Infolgedessen muß unser Erfolg in diesem Gegenstand, der von der größten Bedeutung ist, ebensosehr ihrer guten Natur wie unseren eigenen Bemühungen zugeschrieben werden. Was immer ihr und unser Anteil an dem Resultat sein mag, um es zu erhalten, können wir nicht früh genug die Anregungen zur Spontaneität mit den passivsten oder ungewolltesten Übungen des Trainings vermengen. Lange bevor wir mit den Befehlen unter allen oben angeführten Formen fertig geworden sind, müssen wir nebenher die sanfteren Formen der Veranlassung anwenden, die das Kind unmerklich von den verschiedenen Graden des Gehorsams zu ernster Selbstbeherrschung führen. Diese Formen nennen wir Ansporne zur Spontaneität, wofern wir nicht die Worte Motor, Triebfeder oder Beweggrund anwenden, um immer am besten unsere Meinung auszudrücken und verstanden zu werden. Von nun an befahlen wir nicht, wir spornen an; wir bringen das Kind in Kontakt mit Beweggründen und es bewegt sich, wir schaffen für dasselbe in der künstlichen Atmosphäre der Anstalt dieselben Beziehungen, welche die Menschen in der Welt zum Handeln antreiben, und es handelt; wir bieten ihm Anziehungskräfte dar und es wird nach Maß seiner Anziehungsfähigkeit angezogen. Nunmehr wünscht es, versucht, plant, hat Erfolge und Mißerfolge, wird gehobener Stimmung oder entmutigt, liebt und fühlt aus seinem eigenen freien Willen, wie es unter den offenbar zufälligen Antrieben des sozialen Lebens handeln würde, wobei die einzige Verschiedenheit die ist, daß wir die Kontakte, denen es begeben, oder die Hindernisse, die es bewältigen soll, vorbereitet und seinen Verhältnissen entsprechend abgestuft haben, während im gewöhnlichen sozialen Leben eine solche irdische Vorsicht nicht zu erwarten ist. Diese beginnt beim tiefsten Niveau des animalischen Lebens, aber wir werden unsere Illustrationen nicht tiefer als beim Akt des Speisens wählen.

Erziehung
zum Essen.

Wenn ein Idiot seine Nahrung nicht zu empfangen, sondern

zu nehmen beginnt, übersehen wir zu unserem vorliegenden Zwecke das rohe Zerreißen der Speise, das hastige Verschlingen ohne Kauen und andere ebenso abstoßende als ungesunde Unarten, um nur zu betrachten, wie sehr tierisch und selbstisch er in seiner Aktion ist, um wie viel mehr er die geistige als die materielle Nahrung mit Brot braucht, und es wird unsere Pflicht, ihm die Fülle von Weisheit, die in einem Mundvoll enthalten ist, verstehen zu machen. Wie er selbst von anderer Händen gefüttert wurde, muß er dasselbe anderen Kindern tun, die in verschiedener Weise unfähig sind, sich selbst Speise zuzuführen, sobald er einen Bissen zum Munde führen kann. Er muß außerdem veranlaßt werden, Tiere zu füttern, die für den Unterricht ausgewählt wurden, den er an ihrer Sinnesschärfe, Lebhaftigkeit der Bewegung und Nettigkeit im Essen erhalten soll. Doch dieser Ansporn durch die Beispiele von Tieren müssen sorgfältig ausgesucht werden, sonst würde er von einigen derselben schlechte Arten zu kauen oder übermäßiges Verlangen nach Fleisch lernen oder sich in seiner Gier befestigen. Dann muß er bei Tisch neben Personen gesetzt werden, die beständig gute Beispiele geben, die rechtzeitig seine üblen Gewohnheiten ausbessern und ihn mündlich mit großer Umsicht ermahnen, denn der Hunger ist taub.

Da der Hunger natürlich lauter spricht als die Moral, muß die Stimme des ersteren herabgesetzt, die der zweiten erhöht werden. Aus diesem Grunde sollten wir die Kinder nicht in großen Gruppen angesichts kolossaler Schüsseln essen lassen, sondern es sollte ihnen in kleinen Räumen serviert werden. Wenn wenige bei Tische sind, wie dies in der Familie ist, müssen sie lange genug warten, bis sie die Gelegenheit geben, das Tier, das in ihrem Magen ist, zu beherrschen, aber nicht so lange, daß sie es in schmachvollen Manifestationen loslassen. Dieselbe genaue Sorgfalt wird das Zumessen der kindlichen Nahrung leiten. Nicht nur das Schneiden oder Abmessen verlangt eine stets wechselnde Umsicht, um den Anforderungen der wechselnden Appetite und der klimatischen Verhältnisse zu entsprechen, sondern die für diese Leistung verantwortliche Hand darf nie überdrüssig oder nachlässig erscheinen, denn oft verschmäht das Kind seine Nahrung oder ißt sie unanständig, weil sie ihm nachlässig vorgelegt oder dargereicht wurde. In derselben Art der Sorgfalt und Delikatesse sollen die Kinder angehalten werden, einander mit Ordnung und Anstand zu bedienen. Wie können wir sie dazu veranlassen? Nicht dadurch, daß wir es sagen, argumentieren oder drohen, denn wir wiederholen es: Hunger ist taub, sondern durch den Ansporn des Beispiels von Vögeln, Tieren, anderen Kindern und am meisten von uns selbst; das beste Beispiel ist unser eigenes. Wir müssen darin ihre Lehrer sein dadurch, daß wir ihre Diener sind, denn unser Bedienen lehrt sie mittels Nachahmung, Wetteifer, sogar Ehrgeiz, andere zu bedienen. Wollen sie nicht das tun, was der Lehrer tut? Sobald der Ehrgeiz beginnt, seine normale Wirkung hervorzubringen, öffnen wir ihrem Geiste einen neuen Ausweg

durch ihre Nahrung, indem wir sie fragen, ob sie sie hervor- gebracht oder geholfen haben, sie zuzubereiten, welchen Anteil sie daran hatten, welchen Anteil andere usw. Dann müssen wir sie in greifbarer Art dazu bringen, sich zu vergegen- wärtigen, daß die Nahrung, die sie zu sich nehmen werden, und die ihre Lebenskraft aufrecht erhalten wird, das Ergebnis des Zusammenwirkens und kombinierter Bemühungen von Hun- derten ihrer Nebenmenschen ist, die dies zu ihrem Komfort beigetragen haben. Wir müssen sie auf die Beziehungen zu denjeni- gen aufmerksam machen, welche als Landleute, Gärtner, Bäcker gearbeitet und gelitten haben, um diese Nahrung hervorzubringen, und zu denen, die, weniger glücklich, hungern und nichts zu essen haben. In diesem Sinne wiederholten die Idioten von Bicêtre vor den Mahlzeiten folgendes 'Tischgebet: „Vater unser, segne die Speise, die vor uns steht, und gib, daß der Ärmste dasselbe habe. Amen.“ Ein anderes, entsprechendes wird nach dem Essen ge- sprochen und andere ihren Studien, Arbeiten usw. angepaßt. Auf keinen Fall hätten wir angenommen, daß wir Teilnehmer an einer Komödie seien, sondern wir trachteten, in einfachen Worten ein- fachen Kindern die einfachsten Vorstellungen von Billigkeit und Gegenseitigkeit der Menschen unter der göttlichen Gerechtigkeit beizubringen, und wir glauben, daß unsere Bemühungen teilweise von Erfolg begleitet waren.

Die Arbeit als
Erziehungs-
mittel.

Eine andere hervorragende Gelegenheit für die Anwendung der moralischen Behandlung ist die Arbeit. Aber hier ist der Gegenstand so umfangreich, daß wir uns nicht einmal anmaßen dürfen, alle seine Hauptpunkte zu erwähnen. Man muß Idioten für ein Resultat arbeiten lassen. Dieses Resultat oder Produkt muß im Verhältnisse zu ihrer Perzeption und Intelligenz wahr- nehmbar und faßbar sein, muß vor allem von persönlichem und unmittelbarem Nutzen sein, wie Wasser schöpfen, um den vor- liegenden Durst zu löschen, oder aus dem Garten Gemüse aus- zureißen, um sie gleich zu verzehren usw. Der nächste und er- gänzende Schritt führt sie dazu, dieselbe oder ähnliche Arbeit zur Befriedigung anderer zu machen. Man muß sie bald wieder in Gemeinschaft arbeiten lassen, einige müssen einen, einer mehrere unterstützen, der eine zu seinem Vorteil unterstützt oder zum Nutzen anderer unterstützend; die ganze Art der Solidarität ent- weder in der Arbeit oder in ihrem Resultat und die Arbeit als soziales Element, als moralischer Zustand betrachtet.

Aber wir sprechen hier vom Erzwingen der moralischen und sozialen Pflicht der Arbeit bei unglücklichen, kaum ihrer Nichtig- keit abgewonnenen Kindern, ohne danach zu fragen, ob sie in einer Verfassung sind, gleich uns die lästige und erschöpfende Bürde der Arbeit zu ertragen. Die Menschen müssen arbeiten, weil Arbeit der einzige Weg zu produzieren ist, und produzieren müssen wir, weil wir konsumieren. Idioten entgehen diesem Gesetze so lange, als ihr Leiden sie unfähig macht, sonst müssen sie gleichfalls im Verhältnis zu ihrer Kraft und Fähigkeit arbeiten. Aber alles,

was von dem mit größtem Erfolg Gekräftigten und Erzogenen unter ihnen erwartet werden kann, sind vier bis fünf Stunden täglicher Arbeit, gerade der Anteil für jeden von uns, wenn alle arbeiten würden.

Kann man aber den Idioten in einer Massenindustrie arbeiten lassen, wo Dampf und Maschine die Produktion täglich zu einem Tags vorher unbekannten Umfange zwingen und frohe Menschen zum Äußeren und zur Erniedrigung verkrüppelter, bleicher und vergrämter Arbeiter von Lyon, Lille, Manchester, Birmingham usw. reduzieren? Wenn Idioten so verwendet werden sollen, dann wäre es besser, sie in ihrer ursprünglichen Verfassung zu lassen. Nichts- destoweniger lassen wir nicht unbeachtet, daß manche Idioten besondere Neigungen zeigen, die in einem oder dem anderen mechanischen Betriebe verwertet werden können. Wo eine solche starke natürliche Fähigkeit besteht, soll man sie verfolgen lassen, wenn das Kind selbst ihr nachgeht, um Nutzen und seelisches Glück daraus zu ziehen. Aber diese Eigenart gehört nicht der Klasse an, und da sie nur die seltene Gabe eines unter vielen ist, kann sie nicht ihr wahlloses Zusammendrängen in Werkstätten rechtfertigen. Die sehr wenigen Stubenarbeiten können dahin ge- bracht werden, mehr oder weniger mit den verschiedenen Zweigen der Haushaltung verbunden zu werden. Auf diese Weise fühlen Kinder die Solidarität des Prinzipes, indem sie leicht verstehen, daß sie für sich selbst und für Freunde arbeiten. Wenn sie dabei auch kein Geld verdienen, so sammeln sie doch einen Gewinn an Empfindung, Ordnung und gegenseitiger Anhängigkeit mit ihrer Stellung und ihrem sozialen Stand angemessenen Gefühlen und Ideen. Andererseits und unter anderen Verhältnissen müssen sie so viel als möglich im Zusammenhang mit der Natur und unter der anregenden Mitarbeit der Sonne arbeiten. Unter allen Um- ständen müssen wir ihr Leben in der Anstalt so beschaffen sein lassen.

Die Beziehungen des Geldes zur Nahrung und zur Arbeit sollen solchen Kindern, die es verstehen können, in der prak- tischsten Form vorgeführt werden. Ihre eigenen Bücher stellen die Bilanz ihrer Rechnungen mit der Anstalt fest. Jedes Kind wird mit dem Werte seiner Arbeit kreditiert und mit seinen Ausgaben debitiert. Sobald sie eine Klasse zum Preiseschätzen (was wir hier meinen, besteht in der Anstalt Earlswood in England)¹⁾ für Ge- Die Bewertung
des Geldes.

¹⁾ Über das „Earlswood Asylum“ s. S. 15, Anm. 1. — Die sechs großen Idiotenanstalten Englands, das Earlswood and Albertasyl, die Asyle für die West-, Ost- und Mittelprovinzen und das Magdalenenstift in Bath haben für 1900 Zöglinge Platz. (Shuttleworth a. a. O., S. 8, vgl. auch den Artikel „Schwachsinnigenbildungs- und Fürsorgewesen“ in „Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik“, S. 1473 f.) — Verkaufsladen und „Geschäftsverkehr“ im Rechenunterrichte finden wir in vielen Anstalten und Hilfsschulen. Schon 1899 konnte ich von der Braunschweiger Hilfsschule sagen: „Beim Rechnen verwandelt sich wirklich die Schulstube in einen Kaufmannsladen. Die Kinder sind da teils Käufer, teils Verkäufer und müssen mit wirklichem Geld, Maß und Gewicht um- gehen.“ (Krenberger: „Über Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder.“ Wien

brauchsgegenstände mit kritischen Bemerkungen über die einem jeden von ihnen, wie Schuhen, Büchern, Handschuhen, Nadeln usw., nötigen Qualitäten durchgemacht haben, schicken wir sie mit ihrem eigenen erworbenen Gelde Versuchseinkäufe machen und lassen sie und die anderen Kinder miteinander über das Resultat dieser fremdartigen Operation debattieren.

Die Vergnügungen der Zöglinge.

Als Gegengewicht und Ausgleich für so große, auf zarte Wesen gehäufte Sorgfalt widmen wir so viel Zeit, als wir können, der fühlbarsten unserer Pflichten, sie durch unschuldige Zerstreuung froh und heiter zu machen. Wer Idioten auf der zweiten Stufe ihrer Erziehung gesehen hat, erst scheu unter einer strengen Herrschaft, dann unerschrocken im Spielzimmer, wird leicht verstehen, was wir meinen. Aber es bedarf einer langen Vertrautheit mit den ersteren Formen des Leidens, um zu dem Geheimnis des stummen Fortschrittes zu gelangen, der sich bei den tiefststehenden Idioten nach der ersten und fast verzweifelte Periode ihrer Schulung vollzieht, wenn sie zugelassen werden, Zeugen der Fröhlichkeit des Spielzimmers zu sein. Hier haben die von den fortgeschrittenen Zöglingen genossenen Vergnügungen einen Reflexeinfluß von seltsamen Charakter auf die schwersten Fälle; der Unbewegliche fühlt rückwirkend die Begeisterung der Eindrucksfähigen; diese finden durch die Freude anderer Vergnügen und scheinen sich durch ein gelegentliches Zucken einiger Muskeln, durch ausgiebigere Absonderung von Speichel oder ein flüchtiges Lächeln auf ein künftiges gleiches Vergnügen vorzubereiten, wie wir die Puppe unter der Decke ihres schmutziggrauen Kokons ihre künftigen Flügel bewegen sehen.

Aber nicht alle Gefühle von Idioten sind zu beschreiben; im Gegenteil, was die Mehrzahl derselben fühlt, ob Freude oder Trauer, drücken sie offen und genau aus. Wenn eine Person sie besucht und ihnen gleichgültig oder anziehend ist, sehen wir es auf ihrem Gesicht reflektiert; wenn die ihnen bereite Unterhaltung angenehm ist oder nicht, lesen wir es in ihren Zügen. Es bedarf also einer ziemlich guten Kenntnis ihres Charakters, das Ziel zu treffen. Deshalb müssen die zu ihrem Vergnügen unter Mitwirkung einiger Zöglinge selbst in Syrakuse, Media, Barre und Earlswood aufgeführten Stücke von ihren besten Freunden und Lehrern verfaßt sein und diese zu diesem Zwecke auch Impresarii, Theaterdirektoren und Garderobeleiter werden. Es ist erstaunlich zu sehen, wie wirkliche Idioten sich an diesen Vorstellungen erfreuen, und es ist rührend zu sehen, wie sie sich bestreben, die Handlung zum Verständnis ihrer niedrigst stehenden Gefährten zu bringen. Nach diesen herrlichen Vorstellungen kommt der Tanz an die Reihe;

1890.) Rouma berichtete in „Eos“ II (1906), S. 272, daß im Institut Decroly in Brüssel und in der städtischen Hilfsschule in Haag vollständig eingerichtete Spezialeiladen aufgestellt sind, um beim Rechenunterrichte verwendet zu werden. — Die Wiener Hilfsschule besitzt ebenfalls einen solchen Laden. Herberich: „Methodik des Schwachsinnigenunterrichts“, Donauwörth 1910, gibt S. 202 f. eine Lehrprobe mit einem „Kaufladen“.

wöchentlich wird ebenfalls einigemal getanzt und mehreremal täglich musiziert.

Spaziergänge auf eine kurze Entfernung und weitere Ausflüge müssen häufig vorkommen. Wir raten nicht nur dazu, um die Kinder an die Luft zu bringen oder um ihre physische Gesundheit zu verbessern, sondern um ihnen auch jedesmal ein besonderes Ziel zu setzen. Wenn auch dieses Ziel nicht immer einen moralischen Zweck hat, so werden die Kinder dadurch doch die moralische Gewohnheit annehmen, jeder ihrer Handlungen einen Zweck zu geben und von jeder ihrer Unternehmungen eine Rückkehr zu planen und zu hoffen, Schlüsse, die auf sie von großem sittlichen Einfluß sind. Wenn wir daher oft einige Kinder schicken, Gegenstände des Komforts zu einer verlassenen Familie in der Nachbarschaft zu bringen, so schicken wir sie auch an den Strand, Muscheln zu suchen, oder auf die Wiese Veilchen zu pflücken; das Gehölz wird sie einen Tag mit grünen, einen andern mit rotbraunen oder roten Blättern versehen; einmal sind sie nach unserem Einfluß auf der Jagd nach den kleinsten, ein andermal nach den größten Blättern, dann wieder nach blauen oder roten Beeren, oder nach Nüssen, Eicheln etc. Wirkliche Steine mögen am Wege nach ihrer Farbe, Form oder Größe gesammelt werden; wir dürfen unsere Zöglinge nie mit leeren Händen zurückkommen lassen.

Ausflüge.

Die Anstalt ist nie so weit von einer Stadt, daß ihren Insassen nicht der Anblick von Zivilisation und Wundern gestattet werden kann. Wir müssen den natürlich isolierten Idioten vor zu großer Isolierung bewahren. Wenn er sich gut benimmt, schicken wir ihn in die Kirche, ins Museum, in Versammlungen, Ausstellungen und sogar ins Theater und erwerben ihm sowohl einen Geschmack für diese Dinge als einen Wunsch, sich unter jene Welt zu mischen, eine fruchtbare Neugierde, die an sich eine der Haupttriebfedern des Lebens ist. Außer diesen Unterhaltungen sollten Weihnachten, Neujahrstag und andere Feiertage gebührend gefeiert werden.

Die Kinder müssen einen Vorrat von Spielzeug haben, der leicht zerstört und wieder erneuert werden kann. Bevor wir es in ihren Händen lassen, können wir nicht umhin zu bemerken, daß darunter jedes für unsere Kinder des Studiums wertige Eigenschaften und Wirkungen hat. Manches dieser Geräte ist dazu da, daß man sich an ihnen allein erfreue, andere dienen der Gemeinschaft, ein großer Unterschied, der vor allem ihre Verteilung leiten muß. Dann sind die besonderen Eigenschaften eines jeden Zöglings zu beachten. Wir möchten nicht, daß ein Policinell seine automatischen Gesten vor einem Kinde mache, welches wir von gleichen Bewegungen heilen wollen. Wir lassen nicht das Bellen eines Papiermachéhundes neben einem Kinde hören, dessen Stimme noch nicht in den menschlichen Tönen fest ist. Wir möchten so viel als möglich Spielsachen, die von einem einzelnen gebraucht werden, bei Kindern, die zur Einsamkeit neigen, vermeiden und versuchen, solchen, die im allgemeinen nur ein einzelnes Kind unterhalten,

Spielzeug.

einen sozialen Charakter zu geben; je zahlreicher die Spielenden, desto lebhafter und sozialer ist das Spiel. Wir können nie zu viele Kinder und nicht zu oft mit Spielsachen unterrichten. Man kann sie in der Schule manche für ihre Besserung ganz nutzlose Dinge lehren, man darf sie aber nicht miteinander spielen lassen, ohne zu lernen und ihre moralischen Eigenschaften zu vermehren. Spielen ist eine moralische Kraft: wenn sich der Idiot unterhält, ist auch der niedrigststehende ein anderer. Unsere Kinder müssen an Spiel und Belehrung Freude haben.

Liebe und Wohlwollen.

In der Schule, beim Essen, auf den Feldern, am Spielplatz, überall gibt es Berührungspunkte für diese einsamen Kinder. Wie viel Chancen hat also der Lehrer, um sie in Beziehungen zu bringen, die ihren Sinn für moralische Verbindung, ihre Soziabilität und familienähnliche Gemeinschaft schaffen werden. Aber es ist leichter, aus unvorbereiteten Kontakten Nebenbuhlerschaft, Zank und Abneigung entstehen zu lassen, als bedacht die Assoziationen unseres Pfleglings zur Schaffung von Übereinstimmung, Harmonie und Zuneigung vorzubereiten. Jedenfalls können Umstände eintreten, in denen die bestvorbereiteten Kontakte für manchen unangenehm werden; bei denjenigen, welchen man diese Bitterkeit nicht ersparen kann, müssen ihre schmerzlichen Gefühle besänftigt werden und alle von ihnen müssen gelehrt werden zu lieben, weil sie geliebt werden. Wer könnte dies besser tun als derjenige, der sich ihrer Besserung gewidmet hat? Ihren Zuneigungssinn zu entwickeln, wie ihr Gesichts-, Gehörsinn und andere entwickelt wurden, erfordert keine neuen Instrumente oder neue Lehrer, sondern die Ausdehnung derselben Aktion auf ihre Gefühle. Das Kind fühlen zu lassen, daß es geliebt wird, und es geneigt machen seinerseits zu lieben, ist das Ziel unseres Unterrichtes, wie es sein Beginn war. Wenn wir unsere Zöglinge liebten, so fühlten sie es und teilten dasselbe Gefühl jedem anderen mit; wenn sie geliebt wurden, so lieben sie in allen Graden menschlicher Macht, die mit ihrer begrenzten Energie vereinbar ist.

Wir möchten mitteilen, wie das erreicht wird, aber wer kann dies sagen? Leuret, der über diesen moralischen Einfluß gefragt wurde, meinte, daß er es nicht sagen könne; alles hänge von Inspiration und Umständen ab, alles wäre unvorhergesehen und unmöglich vorherzusagen. Wir charakterisierten es als eine Aktion des stärkeren auf den schwächeren Willen zu seiner Besserung, aber es ist eine fortwährend wechselnde Aktion unter beständig veränderten Bedingungen, Phänomene, die sich der Zergliederung entziehen, zeitweilige Entwicklungen, die sich nicht mit dem Stifte darstellen lassen. Der moralische Einfluß beginnt mit den tiefsten Gefühlen von Mitleid und Nächstenliebe für den Unglücklichen und setzt sich durch zwingende, drängende oder anspornende Befehle fort, eine Arbeit, die immer in der Form, nie im Gegenstand wechselt; er schmeichelt das isolierte Kind unablässig in die Gesellschaft hinein; er ist ganz und gar ein Werk der Aufopferung. Bei diesem Werk haben die Lehrerin, die Wärterin, der Arzt, der Philo-

soph, der Physiologe, der Psychologe und der Sittenlehrer manches zu tun. Aber alle ihre Taten sind denen der tiefsten Zuneigung untergeordnet. Für unsere Zöglinge mögen die Wissenschaft, die Literatur, die Kunst, die Erziehung, die Medizin, die Naturwissenschaft, eine jede etwas tun, aber Liebe allein kann sie wirklich sozialisieren; die allein, welche sie lieben, sind ihre wahren Befreier. Die Leute, die vorgeben, Idioten mit Talent, Geschicklichkeit, Gelehrsamkeit, sogar mit Genie zu behandeln, mögen die Wertung ihres Utopismus in den Worten Paulus' finden: „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle, und wenn ich weissagen könnte und wüßte alle Geheimnisse und alle Erkenntnis und hätte allen Glauben, also, daß ich Berge versetzte, und hätte der Liebe nicht, so wäre ich nichts.“ Offenbar wußte der Apostel mehr als wir von der moralischen Behandlung und wir schließen unsere schwachen Bemerkungen, indem wir die Worte des Apostels in uns nachhallen lassen.

IV. Teil.

Die Anstalt.

Name.

Die für Idioten gegründeten Institute wurden mit verschiedenen Namen benannt: Schulen, Anstalten, Asyle usw. Das Wort Schule drückt gut den Ort aus, an dem diese Kinder erzogen werden, das Wort „Anstalt“ läßt mehr Raum für den Sinn, daß sie darin beköstigt, gepflegt und besonders behandelt werden. Nichtsdestoweniger scheint es nicht richtig zu sein, einen dieser zwei Ausdrücke mit Ausschluß des anderen zu gebrauchen, ohne vorher das genügend diskutierte und gereifte Gutachten der am meisten am Werke beteiligten Personen einzuholen. Dies scheint eine der Fragen zu sein, die die früheste Lösung verlangt.

Wir wissen, daß die Benennung Asyl einigen der bedeutendsten Schulen beigelegt wurde. Aber dieser Ausdruck erweckt folgerichtig die Vorstellung von einem geschlossenen Orte lebenslänglicher Zurückgezogenheit, während die Anstalt oder Schule nur zeitlich für erziehliche und physiologische Behandlung offen ist. Man erwartet, daß in ihr Idioten und deren Verwandte während der von der Natur für den Fortschritt junger Personen bestimmten Zeit bleiben, wenn es nicht schon früher offenbar wird, daß sie gar nicht oder wenig mehr gebessert werden können, in welchem Falle ihre Eltern sie herausnehmen sollten, um für neue Zöglinge Platz zu machen. In jeder Hinsicht ist dies ein Institut ähnlich jenen für die Taubstummen und die Blinden. Abgesehen davon wird der Name Asyl von einer notwendigen Ergänzung zur Schule erheischt, in der Idioten und andere Opfer unheilbarer Affektionen des Nervensystems auf Lebenszeit aufgenommen werden sollen, wenn man gefunden hat, daß sie mit nur teilweisem Erfolg dem Studiengange der Schule gefolgt und ohne Mittel oder liebevolle Eltern sind. Das Asyl wäre der Ort, wo sie in demselben Geiste der Nächstenliebe, in dem sie unterrichtet werden, gepflegt und versorgt werden sollen, das, mit der Anstalt verbunden, wie eine Landmannfamilie organisiert und von Lehrern und Wärtern im Ruhestande geleitet würde, da diese die Eigentümlichkeiten von Idioten kennen und gewohnt sind, sie wie ihre eigenen Kinder zu behandeln.

Geschichte.

Der Bericht Orfilas an die Verwaltung der Spitäler von Paris (12. Oktober 1842), und der von Serres, Flourens und Pariset an

das Institut Français (11. Dezember 1843), sind die beiden Ecksteine aller seither für die Erziehung von Idioten gegründeten Institute.¹⁾

Guggenbühl in der Schweiz und Saegert in Preußen arbeiteten bald auf den Grundlagen ihrer zahlreichen, seit 1838 erschienenen Broschüren. Diesseits des Atlantischen Ozeans faßte Dr. Frederick Backus in Rochester einen Bericht an den Senat des Staates New-York wegen Gründung der ersten staatlichen Idiotenanstalt ab. Sie wurde von dieser Körperschaft im Winter 1845/46 beschlossen, aber nachher vom Repräsentantenhause verworfen. Unsere erste Privatschule wurde im Juli 1848 von Dr. H. B. Wilbur in Barre, Mass., eröffnet und im Oktober desselben Jahres eröffnete Dr. Samuel G. Howe in South Boston die erste staatliche Anstalt, die seiner beharrlichen Einwirkung auf die Gesetzgebung von Massachusetts zu verdanken ist. Der Staat New-York hatte die Pläne Dr. Backus' 1851 verwirklicht. Pennsylvania verdankt Mr. J. B. Richards den Ursprung seiner Staatsschule im Jahre 1852; Ohio, Kentucky, Connecticut, Illinois folgten. England gründete die Anstalt von Highgate 1847 und die von Earlswood 1853; Schottland bekam seine Anstalt später. Alle zivilisierten Länder haben nun mindestens eine, aber keines hat absolut und im Verhältnis zu seiner Bevölkerung so wenig wie die Vereinigten Staaten.

Es waren zehn Jahre nötig, um die Methode der Idiotenerziehung zu begründen, und es bedurfte 15 weiterer Jahre, um die Anstalten auf der am meisten soliden Basis des Staatsbudgets zu errichten. Nachdem die Methode auseinandergesetzt ist, würde es großes Vergnügen gewähren, die verschiedenen Anstalten zu beschreiben und zu vergleichen, aber die Mittel, dies zu tun, sind nicht im Bereiche unserer Macht und nach Überlegung sind wir jetzt geneigt zu glauben, daß dieser Mangel zum Vorteil gereichen könne, da er uns mit größerer Unabhängigkeit eher zu sagen gestattet, wie die typische Anstalt sein muß, als wie eine jede der bestehenden ist.

Vorausgesetzt, daß die Lage des Institutes in bezug auf Luft, Wasser, Höhe und günstige Einteilung den hippokratischen Regeln entspricht, raten wir nur, es in die mittlere und gleichmäßigste Temperatur des geographischen Umkreises zu stellen, wo die zukünftigen Insassen geboren und aufgezogen sind. Ein starker Wechsel in dieser Hinsicht wäre von unliebsamen Konsequenzen begleitet; wir sind freilich zu glauben geneigt, daß in hohen Breiten eine kleine Abweichung von dieser Regel eher günstig wäre, indem man die Institute des Nordens ein wenig nach Süden und jene des Südens ein wenig nach Norden bringt. Durch diesen Kunstgriff wird das Klima des ersteren nicht inten-

Lage.

¹⁾ Orfila war der Dekan der medizinischen Fakultät in Paris, der Mitglied der Verwaltungskommission der Spitäler war und dieser Behörde über die Erziehung junger Idioten im Spitale der Unheilbaren durch Seguin einen sehr günstigen Bericht erstattet hatte. S. Seguin: „Traitement...“ S. 11 f. — Über den Bericht der Herren Serres, Flourens und Pariset s. oben S. 43, Anm. 1. — Über die Geschichte der Anstalten s. S. 14 ff.

siver, sondern länger warm sein, während das Klima des letzteren für einige Wochen für Arbeit und Übung günstig sein wird.

Die Gebäude. Die Gebäude des Institutes müssen unähnlich jeder anderen Erziehungsanstalt einen besonderen Charakter haben, um gewissen Idiosynkrasien der Kinder und zahlreichen Erfordernissen ihrer Behandlung zu entsprechen. Idioten verschlechtern die Luft sehr schnell; daher besteht die Notwendigkeit, sie mit mehr als dem gewöhnlichen Anteil daran zu versorgen, indem man ihre Zimmer sehr hoch und breit, sehr luftig und leicht ventilierbar und ebenso der natürlichen wie der künstlichen Wärme zugänglich macht. Da ihre Erziehung anders als die gewöhnlicher Kinder Bewegung, Lärm und Vorführungen erfordert, verlangt sie eine besondere Einteilung des Gebäudes und wird so auch ein wirksames Mittel physiologischer Erziehung. Aus diesem Grunde bestehen wir auf ziemlicher Ausdehnung.

Ein Teil des Erdgeschosses, das auf hohem und gut entwässertem Untergrund basiert ist, kann für Bäder und zum Einnehmen der Mahlzeiten verwendet werden, wenn die Fenster so gelegen sind, daß die Kinder vom Tische aus den Anblick auf die entsprechend ausgeschmückten Gärten genießen können. Die Speiseräume müssen zahlreich, klein und nett sein, so daß die Kinder in einem jeden wie an einem Familientisch gruppiert sein können. Die oberen Stockwerke sind für Schlafzimmer, Krankenzimmer und dergleichen gewidmet. Die Schlafzimmer sind groß, sollten aber unter keinen Umständen mehr als vier von den Kindern mit einer Wärterin aufnehmen. Diese Räume werden von derselben Wärterin mit Hilfe der Kinder geschmackvoll in Ordnung gehalten. Es gibt keine Kommunikationsmittel von der Seite, dem Stockwerk oder dem Gebäude, das von den Mädchen eingenommen wird, zu dem der Knaben.

Das Erdgeschoß ist die Anstalt par excellence, da das Lernen, Bewegen und Handeln der Kinder in diesem Geschoß stattfindet; seine Einteilung muß vollständig den Erfordernissen der Behandlung untergeordnet sein. Die Empfangs- und andere Nebenräume werden von diesem Geschoß abgesondert, um der allgemeinen Erziehung freien Spielraum zu geben. Die Einteilung muß so durchgeführt sein, daß entweder jeder Raum für sich selbst abgeschlossen ist, oder daß alle weit offen sind und wie eine einzige Rundhalle in Verbindung stehen. Diese als ein Ganzes dient den verschiedenen Zwecken der allgemeinen Erziehung. Man muß auf den ersten Blick sehen, daß der von dem Schulapparat eingenommene Raum im Vergleich zu dem den Bewegungen überlassenen geringfügig sein muß. Jeder Raum hat seine Dekorationen, Instrumente und seinen genau bestimmten Charakter, die alle seiner Bestimmung entsprechen. Da diese Räume den speziellen Unterricht, wenigstens den größten Teil desselben ausmachen, müssen wir die wichtigsten derselben beschreiben.

Für diese besonderen Zwecke müssen die Räume frei zugänglich und leicht verschließbar sein; sie müssen die Geräusche

von einer Abteilung zur anderen auffangen; große Wandflächen müssen großen Lichtflächen gegenüberliegen; die Decken müssen hoch, aber eben, ohne ein Relief oder Farben sein, damit sie nicht ungebührlich die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Alle Fußböden müssen für Wagen zum Transport der unbeweglichsten Kinder und von Dingen im gleichen Niveau liegen und der Boden fast jedes Raumes muß, wie wir sehen werden, für die verschiedenen Übungen, die in ihm erfolgen sollen, in gewisser Weise bezeichnet sein.

Obwohl es wenig auf sich hat, welche Abteilung der Anstalten wir zuerst beschreiben, können wir ganz gut mit der Schilderung eines der zahlreichen Abteile beginnen, wohin ein unaufmerksames und unlenkbares Kind dann und wann beiseite genommen wird, um seine Aufmerksamkeit zu fixieren und seine ungeordneten Bewegungen zu fester Unbeweglichkeit zu bringen. Es ist nur ein Winkel, eintönig gemalt, wie eine Werkstätte, durch ein einziges Fenster beleuchtet, ohne Gemälde, anderen Schmuck oder Einrichtung außer zwei festen wie Fußsohlen geformten Blöcken, die dazu bestimmt sind, wie Piedestale das Kind in einer Höhe zu tragen, aus der es nicht entweichen kann, und von wo aus es die Gegenwart seines Lehrers oder eines seinen Augen dargebotenen Gegenstandes in Ermangelung von irgend etwas anderem Sichtbaren sehen und kennen lernen muß.

Leicht erreichbar muß das geräumige Zimmer sein, in dem unwillkürliche Fußübungen gelehrt werden; hier ist die selbstbewegliche Schaukel einem Sprungbrett gegenüber, von dem die Füße Stärke und Elastizität erhalten, ferner die auf dem Fußboden liegende Leiter, die das Kind, das zwischen ihren Sprossen gehen muß, zwingt, seine Füße zu heben, hier die Treitmühle, deren Boden sich bewegt und das Kind veranlaßt, liegend zu gehen, dann die sich aus dem Boden in gewöhnlicher Schrittweite erhebenden Blöcke und parallel dazu die auf den Boden gemalten Fußstapfen, die ersteren, um den gewöhnlichen Gang anzutreiben, die letzteren, um ihn überlegt zu machen. Hier werden Hanteln nur als Gleichgewichtsmittel verwendet, um dem Gang Regelmäßigkeit und Festigkeit zu geben. Dieses Zimmer hat einen Ausgang auf Treppen, die eigens in Serien von verschiedenen großen Stufen gebaut sind, um das Hinauf- und Heruntergehen zu lehren; auch hier werden Hanteln getragen.

Der Raum, in dem die Übungen persönlicher Nachahmung ausgeführt werden, muß frei von Geräusch, ohne Ausschmückung oder jegliche Ablenkung sein. Sein Fußboden muß da und dort mit graden und krummen Linien und mit Reihen von Fußstapfen versehen sein, auf denen jedes Kind stehen oder auf die es zur gegebenen Zeit zurückweichen soll; diese Fußstapfen bilden eine oder mehrere gerade oder leicht konkave Linien je nach den Wünschen des Lehrers, denn, um gut nachzuahmen, müssen die Kinder gleichmäßig die Bewegungen des Lehrers sehen. An einigen Stellen sind Vertiefungen im Boden, die benützt werden, um Blöcke

Einzelne Räume.

zu befestigen, auf denen unstete Kinder während der Übung zur Stetigkeit gezwungen werden, wenn sie nicht fallen wollen.

Da die Entwicklung der menschlichen Stimme durch die Stimme von Instrumenten begünstigt wird, befindet sich ein Piano in dem rein vokalischen Übungen gewidmeten Raume. Hier wird mit einem Kind allein oder mit vielen gleichzeitig geübt, daß sie kurze oder lange, hohe oder tiefe Töne einzeln, paarweise oder in Reihen hervorbringen. Wenn dieser Raum ausgeschmückt ist, so müssen seine Bilder musikalische Instrumente, Sänger und auch komische Konzerte darstellen. Der Artikulationsraum ist mehr abgeschlossen, bietet keine Ablenkung, auch nicht durch das einzige Fenster, das eher hoch liegt und sein helles Licht nicht horizontal, sondern von oben nach unten wirft, um die Artikulationsbewegungen gut zu zeigen.

Die auf Gegenstände bezügliche oder unpersönliche Nachahmung erfordert einen großen Raum. Es stehen hier Schränke und an den Wänden hängen architektonische Bilder und Abbildungen von Gegenständen, die nachgeahmt werden sollen; sehr wenig Sessel, aber große Tische sind vorhanden, die Mitte des Raumes bleibt frei, ohne Möbel. In den Schränken befinden sich, sorgfältig geordnet, die Stücke, die zur Darstellung gewisser Muster nötig sind, welche an den Wänden hängen oder nahe bei der Hand sind. Auf einigen Tischen sind geometrische Klötze, deren Formen für Vergleich und Verwendung bereitstehen. Andere Klötze verschiedener Größen, meistens wie Ziegel geformt, sind abseits aufgetürmt, bereit, in was immer für Kombinationen zu treten. Es sind entweder wenige geometrisch auf einem Tische geordnet, oder es erheben sich sehr viele vom Fußboden in Türmen, oder sie dehnen sich zu Mauern, Häusern und Schanzen aus.

Die Erziehung des Tastsinnes verlangt besondere Räumlichkeiten. Den Raum, in dem sie vorgenommen wird, muß man leicht lichtlos machen können; er ist mit Schränken gut versehen, die eine Auswahl von Stoffen, Erzeugnissen der Kunst oder der Natur enthalten, deren charakteristische Eigentümlichkeiten unter die Kontrolle des Gefühles fallen. Wenn Raumangel besteht, kann die Übung des Geschmackes und Geruches am selben Orte ausgeführt werden, obwohl diese nicht so viel Aufmerksamkeit wie jene des Tastsinnes erfordern und durch den Anblick von Bildern unterstützt werden können, die Mahlzeiten, Fest- und Gastmähler, Früchte, Blumen und dergleichen darstellen, externe Elemente zur Anregung von Geschmack und Geruch, die gewiß für die Gymnastik des Tastsinnes überflüssig sind.

Obwohl nicht alle Gehörübungen auf einen einzigen Raum beschränkt sind, wollen wir nur den hauptsächlichsten, der ihnen gewidmet ist, beschreiben. In ihm wird zum Kinde in der Nähe und in verschiedenen Entfernungen gesprochen, direkt von Mund zu Ohr oder mittels Hörrohr, Sprachrohr usw., oder es wird der direkten Einwirkung von Uhren, Glocken und Pianos ausgesetzt; der Raum muß für solche Fälle eingerichtet sein. Es wäre jedoch

ein kläglicher Gehörsunterricht, die Töne auf einen Raum zu begrenzen; weil die zuerst gehörten wirksam in der Nähe des Hörorgans erzeugt werden, müssen sie bald weiter und weiter von ihm entfernt wieder erzeugt werden, bis sie, anstatt direkt auf das Hörorgan zu stoßen, durch eine Bemühung des Willens des Kindes in der Ohrmuschel gesammelt werden. Daher müssen die Töne des Klaviers, der Violinen usw., die in diesem Raume spezieller Unterweisungen wegen gespielt werden, durch ähnliche, im Gebäude in stufenweiser Entfernung aufgestellte Instrumente fortgesetzt werden. Außerdem ist der Gehörraum der Ort für die gewöhnliche Schulung dieses Sinnes dadurch, daß man die Kinder wie zum Zeitvertreib ohne Unterstützung anderer Sinne die durch den Fall oder Kontakt verschiedener Körper hervorgerufenen Geräusche, ihre eigenen Stimmen und ähnliches würdigen lehrt.

Die Gymnastik des Gesichtes verlangt mehr Raum und kann auch nicht gut auf Zimmer beschränkt werden, aber ein Teil derselben verlangt die folgenden Räumlichkeiten. Vor allem einen Ort, der leicht verdunkelt und durch die Entfernung eines oder mehrerer Läden beleuchtet werden und durch Verschieben derselben auf einmal einem breiten Lichtstrom Einlaß gewähren kann. Diesen Fenstern können kaleidoskopische Kombinationen, stereoskopische Ansichten, einfache Farben, Formen (Bilder) oder Buchstaben oder Wanderbilder angepaßt werden, die man plötzlich zeigen oder verschwinden machen kann. Derselbe Raum kann nach Belieben von oben beleuchtet werden, um Gegenstände durch lange Fernrohre und Instrumente wie Operngläser, Mikroskope usw., zu zeigen. Und nahe dabei ist ein Säulengang zu errichten, in dem Bogen und Windbüchse verwendet werden können, oder der als Kroquet- oder Bowlingspielplatz dienen kann. Sobald einmal der Blick gefestigt ist, wird das Kind in den Raum überführt, in dem es systematisch Farben, Formen, Dimensionen und die Kombination von Teilen zur Bildung eines Ganzen lernen soll. Hier sind Ornamente und Dekorationen nicht unangebracht. Die Wände sind mit reichen Bildern bedeckt, auf die Bezug genommen werden kann, wenn Farben auf Karten oder an Mustern von Baumwoll-, Woll- oder Seidenstoffen gelernt werden. Hier sehen wir auch zum ersten- und nicht zum letztenmal den fast halbkreisförmigen Tisch, an dessen Innenseite der Lehrer steht, während rings um ihn die Kinder sitzen. Hier sind wenige Stühle und noch weniger, nicht viel Raum einnehmende Schränke, die unten die Wände entlang laufen, um die für den oberwähnten Unterricht nötigen Gegenstände aufzunehmen und reichlich Raum in der Mitte zur Bewegung und Vergleichung von Gegenständen lassen.

Zeichnen, Schreiben und Lesen werden in einem Raume gelehrt. Den Fenstern gegenüber ist die Wand bis zu einer bestimmten Höhe mit Schiefer oder einer dem gleichen Zwecke dienenden Masse bedeckt. An den Seiten sind Karten angebracht, die Buchstaben und Wörter angeben; dann einfache Darstellung der auf den Karten benannten und bekannten Gegenstände, welche

mit den an die Tafel geschriebenen Wörtern den Hauptlesestoff von Anfängern bilden. In gutbeleuchteten Nischen stehen auch einige von den sinnreichen Apparaten zur Zusammensetzung von Wörtern. Hier sind nicht mehr Stühle und Tische, als für zeitweiliges Ruhen eines Teiles der Klasse nötig sind. Aber der Tafel gegenüber sind auf dem Boden Fußspuren gezeichnet, um die Kinder in einer richtigen Entfernung vom Gegenstande des Unterrichtes zu halten; und wenn diese Spuren nicht wirksam genug sind, so werden isolierende Blöcke aufgestellt und der Delinquent wird sich bestimmt auf deren Spitze halten. Unbeweglichkeit und Aufmerksamkeit werden im allgemeinen mit einem weit geringeren Apparat gesichert, indem die Kinder ihre Namen auffallend an die Tafel schreiben oder durch eine andere gebräuchliche Strafe, die von den Kindern lebhafter empfunden wird, als Fernstehende glauben würden.

Ein diesem sehr ähnlicher Raum ist zum Rechnen bestimmt. Außer den Schiefertafeln und verschiedenfarbigen, auf Drähte gezogenen Kugelreihen sind hier Sammlungen zahlreicher Gegenstände derselben Art, auf Befehl zum Anhäufen oder Zerstreuen bereit. Deshalb sind hier mehr Tische als sonstwo anders vorgesehen, alle horizontal und mit einer leicht hervorspringenden Kante umgeben, so daß kein Gegenstand hinunterfallen kann. An diesen Tischen werden die vier Spezies und Brüche mit Weintrauben, Birnen, Marmorkugeln, Nüssen usw. so gründlich wie bei der entmutigendsten Abstraktion gelehrt. Indem man hier zu anderer Zeit Gegenstände paarweise oder in Reihen zusammenstellt, wird Ähnlichkeit oder Gegensatz durch die Gegenwart zahlreicher Sammlungen leicht gemacht. Benennungsübungen, bei denen der Anblick von Gegenständen die Sprache provoziert, und die Sprache ihrerseits das träge Gesicht zur Wiedererkennung von Gegenständen anspornt, finden gleichfalls statt, eine langweilige Übung, wenn sie schwerfällig begonnen wird, hochinteressant, wenn sie von einem lebhaften Lehrer, dem sechs oder zehn angeregte Kinder folgen, mit Feuer durchgeführt wird.

Die Zahl der bei den vorhergehenden und nachfolgenden Übungen in Anspruch genommenen Hilfsmittel soll von der Größe des Gebäudes abhängen. Von den Kindern selbst angelegte Sammlungen und solche von Mineralien und Tieren oder andere, die einer derartigen Anstalt natürlicherweise zufließen, sollen großen Raum einnehmen, so daß Vorweisungen und Illustrationen durch sie beständig bei der Hand sein können. Die notwendige Entfernung der Anstalt von Städten, deren Straßen und Schaustellungen den Massen des Volkes zu jeder Stunde ein wahres Magazin von Lernstoff vor Augen bringen, und die Schwierigkeit, Idioten hinzusenden, um mittels des Gesichtes aufzulesen, was weder Buch noch Lehrer ihrem Geiste vermitteln kann, macht die Pflicht, diese Sammlungen so zahlreich wie möglich anzulegen, noch zwingender.

Die mit der ausdrücklichen Absicht, Anschauungsunterricht zu geben, gesammelten Gegenstände müssen nicht immer vor Augen sein, erheischen aber sorgfältige Anordnung und Lagerung,

wo sie gefunden werden können, und in solcher Ordnung, daß die Eigenschaften, durch die sie einander ähneln oder sich unterscheiden, an ihren Ruheplätzen ausgedrückt werden, so daß es genügen muß, sie so zu zeigen, wie sie da stehen, um den Kindern die Lebhaftigkeit ihrer Eigentümlichkeiten zu zeigen. Die Dinge, die angesammelt sind, um das Preisschätzen zu lehren, sind ganz verschieden. Vor allem sind ihrer sehr wenige und von der Art, daß das Kind nicht imstande ist, ohne sie zu leben. Die Schätzung ihres Wertes bringt den Gebrauch von Zahlen, Gewichten, Längenmaßen, Geld und anderen Elementen der Wertbemessung mit sich; die Kenntnis des wirklichen Wertes verlangt das Ansammeln von mehr Dingen, ein besseres Studium ihrer Eigentümlichkeiten und mehr sensorische Unterscheidung. Die für dieses Studium angelegten Sammlungen müssen in ihrer Anordnung mehr als jede andere den Gestellen eines Lagers ähneln, das mit Mustern verschiedener Qualitäten von allem gefüllt ist, wovon man annehmen kann, daß das Kind es braucht und wahrscheinlich später begehren wird. Dieser Raum wird natürlich der Ort, wo Qualifikationsübungen bis zur äußersten Grenze geführt werden können.

Wenn Platzmangel ist, können wir zusammenlegen, aber niemals durcheinanderbringen: 1. auf den höheren Stellagen die Muster einfacher Gegenstände, die die Kinder bei Gelegenheit in Wachs, Lehm, Holz etc. ausführen müssen; 2. etwas tiefer und leicht sichtbar, aber nicht erreichbar, die Musterspielsachen; sie sind ausgebreitet, wirken einladend und vermitteln mehr Ideen durch den Anblick als Vergnügen durch die Benützung; 3. noch tiefer, in Greifweite, die eigentlichen Spielsachen, prächtige, billige und leicht zerbrechliche Dinge, die so notwendig zum Glück der Kinder sind, und aus denen sie so viel lernen, auch wenn sie sie zerstören.

Ein Raum, groß genug, um alle Kinder und Besucher zu fassen, wird täglich zum gemeinsamen Singen und gelegentlich zu musikalischen und anderen festlichen Veranstaltungen verwendet. Die Sorge, diesen Raum mit frischen Blumengewinden und neuen Dekorationsmustern zu schmücken, fällt den intelligenteren Kindern beider Geschlechter unter Leitung einer für diese Obliegenheit durch geläuterten Geschmack und Verhalten prädestinierten Person anheim. Dieser Musik- oder Versammlungssaal ist der einzige, in dem die Kinder untereinander tanzen oder spielen, bis die Schlafenszeit, je nach Alter und Grad der Intelligenz, früher oder später kommt. Sonst unterhalten sich Mädchen und Knaben in getrennten Zimmern und auf getrennten Spielplätzen.

Die Räume, in denen Hanteln, Balanzierstangen, Indianerkeulen und dergleichen verwendet werden, haben ihre Fußböden in einer Richtung durch gerade Linien, in einer anderen durch Reihen von Fußspuren geteilt, um den Abstand, in dem die Kinder stehen müssen, damit sie einander nicht verletzen, anzugeben und ihre Einteilung zu erleichtern. Dieser Raum dient auch zu ver-

schiedenen Nachahmungsübungen und führt wegen mehrerer Bequemlichkeiten in die Turnhalle.

Diese letztere enthält die eigentlichen Turngeräte, jene, die unbedingt notwendig sind, um die Muskelfunktion wieder herzustellen, nicht um sie zu übertreiben. Sie ist außerdem der Ort, an dem alle Übungen und jeder Sport stattfinden, wenn das Wetter verbietet, sie in die freie Luft zu verpflanzen. Für diesen aus-hilfsweisen Zweck muß die Turnhalle die verschiedenen Spielsachen in derselben Ordnung wie eine Waffenkammer die Waffen in Gestellen aufgerichtet enthalten, nicht zu nutzloser Schau-stellung, sondern als ständige Provokation, sie zu wünschen und zu benützen. Also sind Reifen, Schlittschuhe, Schlitten, Ballons, Kegel, Drachen, hölzerne und andere Kugeln zum Probieren und Betrachten ausgestellt, alle an den Wänden in anziehender Symmetrie angeordnet. Bogen und Pfeile, hölzerne Schwerter und Gewehre nehmen in Reihen zugängliche Plätze ein, bereit, von den Kindern ergriffen zu werden, die nötig haben, den Gebrauch von Kriegswerkzeugen zu lernen. Sogar der Gefechtswert dieser militärischen Schulung in so schwachen Händen kann nicht länger unterschätzt werden, seitdem zwei Zöglinge der New York State Institution in die Armee der Union eintraten, die sehr wohl verstanden, wofür sie fochten; einer starb an den Strapazen der Feldzüge, der andere wurde in zwei Schlachten unter Sheridan verwundet und starb in Winchester. Diese Sachen geben der Turnhalle einen von jedem anderen Teile des Gebäudes verschiedenen Charakter. Eine andere Eigentümlichkeit ihrer Einteilung ist, daß in ihr, und zwar im kleinsten Maßstabe alle Schwierigkeiten, die ein Kind zufällig auf seinen Wegen finden kann, vereinigt werden, indem ihren Wänden entlang ein System eines Auf und Nieder von Abhängen und Stufen, künstlichen Gräben und jäh auf- und absteigenden Flächen errichtet wird, über die alle Kinder, angeeifert durch Musik, durch die Stimme und den kräftigsten Ansporn der Lehrer und Wärter, unausweichlich in einen Bewegungswirbel wider die Trägheit ihrer eigenen Natur gerissen werden. Wenn düsteres, kühles oder Tauwetter ist, die Tore geschlossen sind und die trauliche Familienwelt durch die trüben Fenster begrenzt wird, mobilisieren wir sie durch einen kräftigen Schlag auf die Trommel oder einen freundlichen Klaps auf die Schulter, indem unsere Hand den Zitternden unterstützt, ein Wort den Furchtsamen ermutigt; sie gehen vorwärts, jeder und alle gestoßen, stoßend, fallend, sich erhebend, lachend, schreiend, mit angeregten Gesichtern und Bewegungen, als wären sie nie Idioten gewesen, bis nach zehn oder fünfzehn Minuten dieser wilden Jagd Lehrern und Schülern, welche die Ruhe herbeisehnen, durch die Speiseglocke Halt geboten wird.

Im Freien.

Günstig ist aber die Zeit, in der die Turnhalle und die meisten anderen Zimmer geräumt und Training und Unterricht in die freie Luft übertragen werden können. Hier wird für sie und mit ihren eigenen Bemühungen eine andere und natürliche

Schule geschaffen. Zwischen einigen luftigen Bäumen haben sie mit Spaten und Schubkarren Wälle, Gräben und mit Hindernissen versehene Rennbahnen gebaut und gegraben, über die man sie laufen lassen muß, und aus denen sie sich selbst befreien sollen. Sie haben auch Stein- oder Rasenbänke errichtet, um darauf bei warmem Wetter im Schatten zu sitzen und den wunderbaren Geschichten zu lauschen, die von des Lehrers Lippen fließen. Von da werden sie auf die Suche nach namentlich bezeichneten Gegenständen der Natur wie Blätter, Insekten, Blumen usw. geschickt und sie kehren jeder mit seiner Beute, einem intelligenteren Gesichtsausdruck und einer glücklichen Miene zurück.

Doch nicht alles in ihrem Leben ist Vergnügen. Neben dem angenehmen Schatten sind Gärten und Felder für ernsteren Zeitvertreib offen, der ebenso interessant gemacht werden soll, als seine Bestimmung nützlich ist. Die allerjüngsten der Kinder werden in Trupps ausgeschickt, um kleine Löcher einige Inches auseinander zu graben, eine bestimmte Anzahl von Sämereien in jedes Loch zu versenken, ohne eins auszulassen, den Samen mit einer dünnen Erdschicht zu bedecken usw. Wenn sie später mit der Form einiger Blätter vertraut gemacht sind, werden sie in Haufen ausgeschickt, aus einem großen Fleck alles Grüne, das sich unter einer anderen Form zeigt, als man auf diesem Stückchen erwartet, daß es wachse, auszujäten. Die Jagd nach die Vegetation zerstörenden Insekten ist eine andere Beschäftigung, welche dadurch anziehend gemacht wird, daß man die Kinder des Guten, das sie tun, bewußt macht und unter ihnen einen edlen Wett-eifer bezüglich Anzahl, Größe, seltsames Äußere usw. ihrer Beute hervorruft. Bald werden diese Kinder fähig, die Gartenwege mit Kieseln zu schottern oder Rinnen an ihren Seiten zu machen; sie lernen, je nach ihrer Stärke, in kurzen Kursen den Gebrauch von Spaten, Hacke, Gießkannen und anderem. Ihre Werkzeuge sollen leicht und wirksam sein, das ist die Hauptsache. Wie viele Anfänger haben den Abscheu vor ihrer Arbeit gerade dadurch bekommen, daß ihnen die plumpen Geräte im Wege waren! Wir wollen nicht unseren größer gewordenen Kindern auf die Landwirtschaft folgen, um zu sehen, wie sie von Tieren, die sie freundlich behandeln, unterstützt werden, und vor allem, wie sie von der Natur Hilfe erhalten. Dies ist ihre hauptsächliche Arbeit. Hier sind die Idioten nicht dem Ringen im Wettbewerb ausgesetzt, sondern empfangen ihre Hilfe vom erhabenen Helfer. Einstens stand am Eingange zum Felde eines armen Mannes geschrieben: „Die Sonne scheint für alle Menschen.“ Wir lasen es lange Zeit in unseren jungen Jahren, ohne es zu verstehen; aber sogar auf einen anderen Kontinent folgte uns dieser Spruch mit seiner im Durchschnitt verschleierte Sonne und wir glauben, daß wir ihn nun verstanden, seitdem wir wünschen, seitdem wir darum beten, daß man Idioten nur dort arbeiten lasse, wo die Sonne reifen kann, was sie vorbereiten, denn Gottes Sonne scheint für alle.

Da wir die wichtigsten Teile der materiellen Einrichtung, nämlich die Lokaltäten oder den Bau mit verschiedenen Abteilungen, in denen die mannigfaltigen Tätigkeiten der Behandlung von Idioten stattfinden, beschrieben haben und jedes Zimmer, jede Ecke, jeder Winkel, jede Vorhalle und Grund und Boden mit ihrem Zwecke gezeigt wurden, ist es leicht, die Einheit der intellektuellen Organisation, der Pflanzstätte der physiologischen Erziehung leidender Kinder, zu begreifen.

Die intellektuelle Organisation.

Die intellektuelle Organisation ist das lebende Gegenstück der Methode. Wir finden in ihr die gleiche Dehnbarkeit in der Anpassungsfähigkeit an alle physiologischen Fehler, an körperliche und geistige Schwäche. In ihr ist das rotatorische System verkörpert; wir sehen, wie sich das Kind von einer Art des Trainings zum anderen bewegt, und daß, wie wir es in der Methode verwirklichen konnten, sein schwacher Geist von einer Perzeption zur anderen geführt, und zwar nicht in direktem Fortschritt, sondern durch seitlichen Angriff und Vergrößerung der Kräfte, etwa wie Hebel auf offenbar unbewegliche Massen wirken, erhoben wurde. Das Gegenstück der Methode ist erstens durch die Kinder, zweitens durch Kräfte dargestellt, deren Einwirkung auf sie ebenso systematisch wie die Methode selbst ist, obwohl sie durch die Lockung eines liebevollen Impulses natürlich und leicht gemacht wird.

a) Die Art der Zöglinge.

Wir wollen zuerst die Kinder betrachten! Den Hauptbestandteil einer Anstalt machen natürlich Idioten aus, aber unter ihnen gibt es auch Kinder, die durch verschiedene Leiden unfähig gemacht wurden, gewöhnlichem Schulunterricht zu folgen und für die noch keine erzieherischen Vorkehrungen getroffen wurden. Es wäre nutzlos, hier die Eignung von Idioten und ihren Verwandten für die Anstalt aufzuzählen; wir setzen voraus, daß die meisten der Zöglinge in ihnen ihren Vorteil finden, müssen aber eingestehen, daß ihre unterschiedlose Zulassung die Wirksamkeit des Institutes schmälern würde, und bemerken gleichzeitig, daß dies zweifach geschehen würde, erstens durch das Überwiegen gewisser Arten von Leiden unter den zugelassenen Kindern, zweitens durch ihre absolute Anzahl ohne Rücksicht auf die Klassifikation. Mit Rücksicht auf die Verschiedenheit der Leiden der Aufgenommenen können die Zöglinge so ausgewählt werden, daß die Anstalt Leben in sich hat oder niederstürzt wie ein totes Gewicht. Daher ist bei ihrer Zulassung große Umsicht notwendig sowohl in Hinsicht auf die Anzahl, als was die Schwere jeder Art von Fällen betrifft. Wenn die Mehrzahl mit automatischen Bewegungen behaftet oder unfähig ist zu hören oder Befehle zu verstehen, wenn die Lokomotion oder Greiffähigkeit usw. behindert ist, so würde das Übergewicht eines dieser Leiden nicht nur auf die individuelle Erziehung sehr hemmend, sondern auch auf die vorwärts schreitende und gleichförmige Bewegung der allgemeinen Erziehung der Masse der Schüler unheilvoll wirken.

Um die breite Basis einer normalen Anstalt für Idioten zu bilden, müssen sie und ihre Verwandten mit Rücksicht auf die

Zusammensetzung dessen gewählt werden, was wir eine wirksame Vereinigung von Unfähigkeiten nennen dürfen. In diesem Körper zirkuliert das Leben, wenn auch mangelhaft, und kann gebessert werden, da die Kinder nach den vielen für die typische Idiotie charakteristischen Leiden in der Schule zusammengestellt wurden. Auf diese Weise führt die Anstalt in concreto abstrakte Idiotie vor, die einen Normalgehalt von Unfähigkeiten und Quasi-Fähigkeiten hat, die sich ausgleichen, so daß sie mit einem Kauffahrer zu vergleichen ist, dessen Ladung für schleunige Abfahrt vorbereitet ist. Wenn wir, um allgemein zu reden, wollen, daß die Anstalt Fortschritte macht, so müssen ihre Insassen so ausgewählt werden, daß kein spezieller Zustand unter ihnen über die anderen das Übergewicht hat, wir müssen jedoch jede neue Anstalt vor drei Insassen warnen. Die Epilepsie, die nur zu oft Idiotie kompliziert, rangiert an erster Stelle. Es ist fast unmöglich, die allgemeine Erziehung bei einem Hindernis vorwärts zu bringen, das der Anblick und die Bemühungen um Konvulsionen bieten, die einen schlechten Eindruck auf die anderen Kinder machen und die verfügbare Kraft des Personals aufreiben. Zweitens. Wenn extensive Paralyse und Kontrakturen in weitem Umfang vertreten sind, rufen sie dieselben Bedenken hervor. Drittens. Die Zulassung vieler sehr junger Kinder behindert in der gleichen Weise durch die ununterbrochene Fürsorge, die sie erfordern, den Gang einer öffentlichen Anstalt. Das Aufziehen, das ein kleines Kind nötig hat, schließt nicht nur das Hegen und Pflegen bei Tag und Nacht, das für schwache Kinder so wichtig ist, in sich, sondern auch den unaufhörlichen Druck an eine warme Brust, da das Kind von ihr einen Teil seiner Vitalität herzunehmen scheint. Und da Idioten, abgesehen von ihrem Leiden, im allgemeinen einige Jahre hinter anderen Kindern zurück sind, brauchen sie einige Jahre mehr zärtlicher Pflege und mütterlicher Fürsorge. Es ist daher, wie wir sagten, besser, ihre Mütter zu lehren, wie zu Hause der physiologische Prozeß der Entwicklung anzuwenden ist, statt zuzugeben, daß sie unter scheinbar günstigen Verhältnissen verkümmern.

In privater und exklusiver Praxis können Vorkehrungen getroffen werden, um diesen Unzukömmlichkeiten zu begegnen; aber in öffentlichen Anstalten darf das allgemeine zu erreichende Ziel nicht um der besonderen Besserung einer Klasse von Patienten und sogar auch nicht um einer Gattung von Funktionen aller willen aus dem Gesicht verloren werden. Die Schule muß mit einer Auswahl von Zöglingen angefüllt werden, deren Gesamtheit eine Einheit bilden soll, die leicht zu bewegen, leicht zu beherrschen und mit Aufwendung einer bestimmten Gewalt intelligenter Leute leicht vorwärts zu bringen ist. Und bei einer klugen Auswahl der Zöglinge einerseits und der Wärter andererseits ist zu erwarten, daß die Institution, genannt Anstalt für Idioten, imstande ist, ihre Kinder auf den höchsten Punkt ihres möglichen Zieles zu erheben, anstatt durch ihr totes Gewicht selbst auf ihr Niveau hinunter gezogen zu werden.

) Die Zahl
der Zöglinge.

Um eine Schule zu bilden, müssen ferner die Kinder zahlreich genug sein, damit sie nacheinander in den verschiedenen Arten des allgemeinen, gruppenweisen und individuellen Unterrichtes behandelt werden können. Diese Mindestzahl muß erreicht werden, um irgend etwas einer Schule Ähnliches — auch eine private — zu bilden. Wir wollen nicht sagen, daß, um Erfolg zu haben, wenigstens so viele Zöglinge auf einmal in Behandlung sein müssen, denn es hieße an den Wundern individueller Begabung zweifeln, oder die Macht von Hingebung, Geld, wissenschaftlicher Forschung usw. in Abrede stellen, es hieße falschen Schein gegen uns selbst hervorrufen, da wir ja Idioten einzeln und zu zehn behandelten, bevor wir sie zum erstenmal zu Hunderten in Bicêtre versammelten. Aber wir sagen, daß, was auch immer durch den nahen Kontakt eines Lehrers mit einem oder wenigen Schülern in Einzellektionen gewonnen werden mag, dies weit davon entfernt ist, den Nachteil zu kompensieren, der durch den notwendigen Mangel des Gruppen- oder allgemeinen Unterrichtes unter isolierten Kindern geschaffen wird. Unzweifelhaft können sie auf diese Art mehr durch den Lehrer lernen, aber sie werden weniger Erkenntnis durch sich selbst erwerben, sie werden vollkommener gehorchen, aber sie werden nicht so schnell und nicht so richtig durch den Impuls ihres freien Willens handeln, sie werden mehr verstehen, werden aber sicherlich weniger tun. Diese zwei Arten des Unterrichtes sind in der Tat so verschieden und einander so komplementär, nicht supplementär, daß die beste Schule die ist, die beide vereint, und infolgedessen muß eine öffentliche Anstalt genug Zöglinge haben, um eine rationelle Einteilung zu gestatten, ohne die Gruppen auf einfache Individualitäten zu reduzieren. Aus diesem vitalen Interesse wäre es angezeigt, die Hilfsmittel und Bemühungen zweier Arten zu vereinigen, um eine gesunde Anstalt zu schaffen, anstatt einige unter unzureichenden Bedingungen aufzuziehen, die der allgemeinen Bewegung und Tätigkeit unter Kindern ungünstig sind. Doch diese Regel ist nur im allgemeinsten Sinne und für öffentliche Anstalten behauptet worden.

Wenn es uns widerstrebt, ein gewisses Minimum von Schülern für eine Anstalt festzusetzen, so müssen wir noch vorsichtiger in bezug auf die Festsetzung ihrer Maximalzahl sein. Je zahlreicher die Zöglinge sind, desto leichter wird die Bildung von Gruppen sein, wenn diese Operation nicht genau auf dem gründlichen Studium der individuellen Fälle zu basieren wäre. Hier liegt die Schwierigkeit, die in nur wenigen Worten festgestellt werden mag. Wie viele Idioten können von einem einzigen Leiter mit einem Stabe von Hilfskräften mit Einheitlichkeit und Verständnis studiert, unterrichtet und erzogen werden? Wir sagen nicht genährt, untergebracht und auf dem tiefsten Niveau der Vitalität erhalten, sondern meinen: erzogen und zum vollsten Ausmaße ihrer Fähigkeit entwickelt werden. Unglücklicherweise ist die Erfahrung auf diesem Gebiete zu jung, um als Führerin angerufen

zu werden. Der gesunde Menschenverstand mag bei der Bildung eines Urteiles helfen, aber es liegt auf der Hand, daß die Frage offen bleiben wird, bis die Praxis unsere Schlüsse bestätigt oder korrigiert haben wird. Wenn wir glauben müssen, daß eine Anstalt als eine Einheit in sich selbst zu betrachten sei, welche die pathologisch einheitliche Idiotie darstellt, dann sehen wir, daß die Kinder, die die Gesamtheit bilden, zum Zwecke des Unterrichtes nach den Symptomen der Idiotie in verschiedenen Gruppen eingeteilt werden können; allerdings wird dasselbe Kind selbstverständlich zu verschiedenen Tagesstunden in verschiedene dieser Gruppen eintreten können.

Die Muskelübungen werden wenigstens fünf Gruppen bilden, jene für die Sinne und die Sprache acht bis zehn, für Zeichnen, Schreiben und Lesen halb so viel, für Gegenstandsbenennung, Spezifikation, Qualifizierung, Preisschätzung, Rechnen ungefähr sechs, die Verbindung von Handlungen mit Personen und Dingen, die durch Verben, Präpositionen usw. ausgedrückt wird, die gleiche Anzahl; für alles andere mit Ausnahme der Außenarbeiten wären etwa zwanzig Gruppen von Zöglingen zu bilden, um in ihrer Vereinigung alle in der Behandlung der Idiotie enthaltenen Vorschriften durchzuführen. Nehmen wir im Mittel an, daß eine für Aufmerksamkeitsübungen gebildete Gruppe aus nicht mehr als fünf Kindern zusammengesetzt und eine für Aktivität gebildete nicht unter zwanzig sein soll, so gibt dies uns einen Durchschnitt von zehn Kindern für jede Gruppe. Wenn wir voraussetzen, daß die Gesamtzahl der Kinder hundertfünfzig oder zweihundert und ein Viertel derselben stets in Außenarbeit festgehalten ist, haben wir ein Maximum von hundertfünfzig Schülern, die unter fünf Lehrern und drei Turnlehrern fünfzehn Gruppen zu zehn bilden und während sechs Stunden täglich ist jeder in zwei Gruppen. Dies ergibt achtundvierzig Stunden individuellen oder gruppenweisen Unterrichtes für fünfzehn Gruppen oder drei Stunden für jede Gruppe. Diese drei Stunden werden vollständig dem individuellen oder Gruppenunterricht gewidmet, während dessen das Kind Muskeln, Sinne und Gehirn allein oder unter Ansporn weniger Genossen, die dasselbe tun, gebrauchen soll. In den anderen drei Stunden wird es im allgemeinen Training direkt unterrichtet oder indirekt, indem es zum Zeugen beharrlicher Aktivität und Äußerungen der Intelligenz gemacht wird, die man aus anderen hervorbringt, deren direkter Unterricht auf dasselbe im Verhältnis zu seiner Nähe reagiert.

Die Wirksamkeit dieses indirekten Unterrichtes wird durch die Fähigkeit des Lehrers erhöht, zu verstehen, was „Nähe“ für jedes Kind und bei einer jeden Art von Übung bedeutet. Diese, welche die besten Bedingungen der Perzeption darstellt, ist außerordentlich variabel. Ein sehr kleines Kind wird kaum Übungen persönlicher Nachahmung Aufmerksamkeit schenken, die von einem größeren über seinem Kopfe ausgeführt werden; es wird jedoch keine derselben auslassen, wenn sie in angemessener Entfernung

und im Niveau seiner horizontalen Gesichtslinie ausgeführt werden. Um ihm daher eine passive Lektion dieser Art zu geben, wollen wir es in der richtigen Höhe und Entfernung zu einer Gruppe nachahmender Kinder stellen. Es wird oft von diesem Standpunkte aus lernen, was unsere direkte und andauernde Geduld es nicht lehren könnte. Aber dieser Perzeptionspunkt läßt sich nicht abstrakt feststellen, er variiert je nach dem, was gelehrt wird, nach dem Sinne, der hervorgerufen werden soll, nach Größe, Fähigkeit, Erkrankung des Kindes und oft nach anderen Anomalien, die durch die Erfahrung festgestellt werden müssen. Alles zusammen machen, drei Stunden dem direkten, drei Stunden dem indirekten Unterricht gewidmet, zwölf Klassen zu einer halben Stunde, durch die jeder Idiot hindurchgeht, ohne sein allgemeines Training, aktive Unterhaltungen, Spaziergänge usw. zu rechnen: die Anstalt wird für die Kinder so ziemlich zu einem Beschäftigungs-, aber später zu einem Mußeplatz gemacht.

Da die Übungen des allgemeinen Trainings und des Vergnügens außerhalb der Schulzimmer zu verschiedenen Stunden abgehalten werden, während welcher die Wärter Dienst machen und ein Wärter fähig ist, fünf bis zwanzig Kinder zu betreuen, je nachdem, wie hilflos diese sind, brauchen sie nicht zahlreicher als die Lehrer zu sein, wenn ihre Pflegebefohlenen nicht zu sehr verkrüppelt oder vielleicht unbeweglich sind. Diese Zahl von hundert-fünfzig Zöglingen beim wirksamen Training kann man leicht in Gruppen für die Massierung und Bewegung teilen. Sie ist ohne Zweifel hoch, wenn ein Mann individuell und kollektiv gleichzeitig Besitz ergreifen und die Behandlung eines jeden und der Gesamtheit in aufsteigender Richtung vorwärts bringen soll. Aber da es nicht oft geschieht, daß jemand kurzerhand und ohne Vorbereitung zu einer solchen Aufgabe berufen wird, kann man behaupten, daß bei vorhergehender Kenntnis alter Fälle ein Mann von gewöhnlichen Fähigkeiten und kräftig unterstützt von seinen Hilfskräften, wie wir gesehen haben, daß es sein muß, immer imstande sein wird, das Studium neuer Fälle neben der Leitung der Masse zu betreiben. Ohne also eine Zahl für die Gesamtheit der Zöglinge, die den Körper einer Anstalt bilden, zu fixieren, müssen wir darauf sehen, daß der Körper nicht zu schwer für das Haupt und das Haupt nicht zu leicht für den Körper sei.

Nachdem wir unsere Ansichten betreffs der Auswahl der Zöglinge und deren Anzahl zur Bildung einer Schule unter Leitung eines einzelnen ausgesprochen haben, müssen wir eine Vorstellung davon geben, was als die sensorische und intellektuelle Triebkraft der Anstalt mit ihren Wärtern, Turnlehrern, Lehrern und Dienern anzusehen ist. Wir können dies besser durch einen Rückblick auf ihren täglichen Kontakt mit den Kindern tun (wobei die oben systematisch auseinandergesetzte rotatorische Bewegung gleichzeitig ihre natürliche Illustration finden soll) als durch eine theoretische Skizze ihrer abstrakten Funktionen.

c) Die Wärter. Die Wärter sind diejenigen Personen, welche am beständig-

sten mit den Kindern in Kontakt stehen. Um einen in jedem Schlafzimmer zu haben, wird vorausgesetzt, daß die Diener aller Abteilungen bei Nacht die Funktionen von Wärtern ausüben. Es ist im ganzen genommen eine leichte Aufgabe, aber eine, die sie Freundlichkeit gegen die Hausgenossen lehrt, aus der sie aber, was sie selbst nicht außer acht lassen dürfen, den Dienst und Lohn empfangen. Jenen Angehörigen dieser Gattung, deren andere Funktionen zeitig beginnen, wird gestattet, bei den intelligentesten Kindern zu wohnen, die nur beim Schlafengehen und morgens von fünf bis sechs Uhr eine kurze Obhut verlangen. Die wirklichen Wärter haben die Kinder von fünf bis sieben Uhr früh zu waschen, zu reinigen und anzukleiden, eine Hilfe, durch welche sie die höhere Stufe gelehrt haben, sich der niederen zu widmen. Nachher werden die Zöglinge unterhalten und inner- oder außerhalb der Anstalt von der Hälfte der Wärter spazieren geführt, während die anderen ihre erste Mahlzeit einnehmen. Bevor sie zum Frühstück gehen, werden die Kinder samt und sonders vom Vorsteher untersucht. Die Wärter müssen ihm den mündlichen Bericht wiederholen, den sie der Hausmutter über die Nacht gemacht, und die Einzelheiten darüber angeben, was sich seit dem Aufstehen ereignet hat. Diese Morgenuntersuchung ist kein leichtes Geschäft, das nicht ernst genommen oder nur halb Kompetenten anvertraut werden kann. An einer anderen Stelle haben wir gezeigt, daß sie der erste Schritt in das Schulzimmer oder aus ihm hinaus ist; hier stellen wir sie in ihrer Verbindung zur täglichen Regulierung von Nahrung, Diät, Hygiene und ärztlicher Behandlung dar. Der mündliche Bericht einer jeden Wärterin über Schlaf, Reinlichkeit und Gesundheitszustand in der Nacht und der schriftliche summarische Morgenbericht der Hausmutter werden miteinander und mit dem gegenwärtigen Zustande der Kinder verglichen. Etwas Abnormes, das sich ereignet hat oder das bei der Visite zu Tage tritt, muß den Ausgangspunkt genauerer Untersuchung bilden und zu hygienischen oder abhelfenden Maßnahmen führen, die bestimmt vor oder mit der nächsten Mahlzeit beginnen.

Nach Schluß dieser Morgenvisite führt jede Wärterin ihre Kinder in kleinen Trupps zum Frühstück, das in kleinen Räumen und nach Gewohnheit oder nach besonderer Vorschrift serviert wird. Hier ist wieder die Wärterin allein, nur von den intelligenteren Kindern unterstützt, die mit ihr den hilfloseren zu essen geben oder andere Dienste leisten. Sobald das Frühstück vorüber ist, werden die Kinder wieder gereinigt und ihre physischen Bedürfnisse im besonderen befriedigt, damit nichts dergleichen auf die folgenden Operationen des Unterrichtes störend wirkt. Dann bringen die Wärterinnen die Zöglinge zu den Lehrerinnen, und während der Schulstunden nimmt eine Partie derselben an den Hausarbeiten teil, eine am Nähen und eine kann ruhen. Bei und nach dem zweiten Frühstück, dem Mittagessen und dem Abendbrot, werden dieselben Dienste geleistet, worauf die Wärterinnen ihre Pflegebefohlenen, nach Alter und Geschlecht entsprechend geordnet,

dorthin, wohin es die Witterung gestattet, begleiten. Hier ist ihnen zur Pflicht gemacht, sich nicht miteinander zu unterhalten, zu arbeiten, zu lesen oder zu schlafen, sondern in direkter Kommunikation mit den Kindern zu sein, indem sie durch Spielzeug und einfache Erfindungen glücklich und heiter, oder wenigstens durch den kleinsten Spaziergang aus Schläfrigkeit und Isolierung gerissen werden. Einige Kinder horchen Geschichten zu, andere werden verhindert, sich zu verletzen, einige werden unterhalten, andere werden um ein Mädchen, das einfache Melodien singt, versammelt. Wenn der Nachmittagsunterricht vorüber ist, nehmen die Wärterinnen endgültigen Besitz von ihren Pflegebefohlenen, reinigen sie wieder, wobei sie denselben Gang des Dienstes wieder durchlaufen, und nach dem Nachtmahl begleiten sie sie zu Musik, Tanz, Spielen aller Art, womit der Tag geschlossen wird. Nachdem die Kinder zu Bette gebracht sind, können sich die Wärterinnen ein bis zwei Stunden zur Konversation, Nähen für eigenen Gebrauch etc. versammeln, bevor sie sich selbst von ihren schweren Pflichten ausruhen. Das ist so eingeteilt worden, daß vom Morgen bis zur Nacht jede Wärterin zehn Stunden täglich im aktiven Dienst, aber fast die ganze Zeit in der Nähe der Kinder gewesen ist. Das sind in der Tat aufreibende Stunden, wenn wir die Verantwortlichkeit der Stellung und die Freundlichkeit in Betracht ziehen, die als einziges Mittel zur Befolgung von Befehlen und zur Erziehung für die Gewohnheiten des sozialen Lebens anzuwenden ist. Die Wärterin darf nicht ermächtigt werden, die Kinder zu strafen oder Zwangsmaßregeln zu ergreifen, sondern muß sie nur unterstützen und aneifern. Daher ist es nötig, für dieses Amt sehr freundliche, heitere, anziehende, mit offenem Gesicht, klangvoller Stimme, klaren Augen, ruhigen Bewegungen und liebevoller Zuneigung zu Kindern begabte Frauen auszuwählen. Diese sind die einzige reelle Macht; wenn sie keinen Erfolg haben, so müssen sie sich an die ihnen wahrscheinlich an Intelligenz Überlegeneren wenden, um von ihnen eine Autorität zu entlehnen, die nur bei einer vollständigen Kenntnis der physiologischen Anomalien jeden Falles ausgeübt werden kann. So wird die Zeit dieser guten Frauen verwendet, welche die Idioten ungefähr in derselben Weise pflegen, wie die Mönche Spaniens von ehemals und die Farmer von Ghel¹⁾ später mit wenig Wissenschaft, aber mit viel Nächstenliebe für die Geisteskranken Sorge trugen.

¹⁾ Die Sorge für die Geisteskranken lernten die Mönche vom Orden de la Mersi, die wegen Loskaufs christlicher Gefangener viel mit den Muselmanen verkehrten, von diesen kennen und sie errichteten 1409 in Valencia in Spanien das erste Asyl für Geisteskranke nach orientalischem Muster. Bald folgten andere spanische Orte. Durch die Spanier verbreitete sich die Irrenpflege nach Italien und dann nach Frankreich. — England aber war das erste Land, in welchem eine Heilung der Irren im großen angestrebt wurde. Die Erfolge der ersten englischen Anstalt St. Lukes in London veranlaßte die Quäkergemeinde von York zur Errichtung eines eigenen Asyls für ihre Glaubensgenossen, die „Retreat“ bei York. (S. Krafft-Ebing: „Lehrbuch der Psychiatric“, 4. Aufl., Stuttgart 1890, S. 44 f.)

Die ganze Zeit über werden sie von der Hausmutter beobachtet, die darauf sieht, daß zur Schlafenszeit, um Mitternacht und frühmorgens alles in Ordnung ist. Wenn die Morgenglocke läutet, ist sie es, die von Bett zu Bett geht und sich vergewissert, daß die Kranken nicht herausgenommen und gebadet werden, um der Gleichförmigkeit der Vorschriften nachzukommen. Sie weiß bald, wer die letzte Nacht rein, ruhig und ordentlich war, wer für die Beschäftigung des beginnenden Tages qualifiziert ist und wer nicht. Sie kontrolliert und bestätigt die Richtigkeit der Berichte der Wärterinnen, während sie gleichzeitig durch ihre Anwesenheit durchsetzt, daß die Kinder in diesen schwierigen Stunden so behandelt werden, wie sie selbst sie behandeln würde. Es liegt außerhalb unseres Vorhabens, ihr in der Ausübung ihrer allgemeinen Funktionen zu folgen, die so gut aufgefaßt werden. Aber Idioten erfordern eine mütterliche Sorgfalt, die so verschieden von der ist, die bei anderen zu wohltätigen Zwecken vereinigten Kindern verlangt wird. Sobald die aus der Morgenvisite entspringenden Aufträge empfangen wurden, sieht sie darauf, daß sie zur Ausführung gebracht werden. Auf der Krankenabteilung wohnt sie der Anwendung solcher Ordinationen und dem Eingeben jener Medikamente, welche den Kindern verordnet wurden, bei und während der Mahlzeiten ordnet sie an, daß die Vorschriften bezüglich individueller Diät pünktlich ausgeführt werden. Sie erlaubt den Kindern nie auszugehen, wenn sie nicht sieht, daß jedes den Eigentümlichkeiten seiner Konstitution und der Witterung entsprechend gekleidet ist. Die Füße und Hände sind Gegenstand ihrer größten Sorgfalt bei Geschöpfen, deren Zirkulation meistens träg oder an der Peripherie beeinträchtigt ist. Wenn sie zurückkehren, muß sie auf jedes schauen, um zu sehen, ob eines gefallen ist, sich oder andere verletzt hat oder irgendwie leidet. In dieser Art von Obliegenheiten, von denen wir nur einige wenige Proben geben, ist die Person der Hausmutter wirksam. Zu anderen Zeiten wird ihre Tätigkeit fast oder ganz still oder passiv, so z. B. wenn die Kinder in ihrer verschiedenen Beschäftigung mit den Lehrern und Turnlehrern begriffen sind. Hier geht sie herum, ohne ein Wort zu sagen, ausgenommen bei sehr wichtigen Gründen, und bemerkt, welche von den vielen Mienen müde, erschöpft, teilnahmslos wird; sie notiert diese für spätere Beobachtung; nur wenn die Beschwerden so stark werden, erfordern sie sofortiges Eingreifen. Sie steht an der Spitze der festlichen Veranstaltungen unter den Kindern, der großen Gesellschaften, des wöchentlichen Musizierens oder Tanzens oder des täglichen abendlichen Zeitvertreibes. Und nachdem die Kinder unter ihren Augen nach ihrem Alter früher oder später zu Bett gebracht sind, macht sie ihnen die letzte Visite, bevor sie sich selbst zur Ruhe zurückzieht.

Die Lehrerinnen beginnen ihr Werk gemeinsam, indem sie die Kinder bei den Singübungen am Morgen leiten, worauf sie in ihre verschiedenen Zimmer gehen, in die ihnen meist freiwillig von den Kindern gefolgt wird; nur sehr wenige müssen an ihre

a) Die Hausmutter.

c) Die Lehrerinnen.

richtigen Plätze gebracht werden. Jeder Lehrer hat ein Unterrichtsprogramm und eine Reihe von Gruppen von Kindern, die beide auf dem Stundenplan, von dem jeder eine Abschrift hat, einander angepaßt sind. Durch diesen Plan wird den Lehrern ebenso wie den Kindern Abwechslung in den Übungen zugestanden erstens im Unterricht, so daß zwei aufeinanderfolgende Lektionen nicht dieselbe Reihe von Organen verwenden noch den Gebrauch derselben intellektuellen Funktionen verlangen, und zweitens in bezug auf die Personen, indem Lehrerinnen und Schüler bei jeder Lektion wechseln, wodurch der moralischen Abspannung vorgebeugt wird, die aus andauernden und oft wirkungslosen Kontakten des Gehorsams und des Verstehens entsteht. Aber die Lehrerin hat außer dem Unterricht noch viele andere Dinge zu tun. Sie weist den Kindern, die alle halben Stunden kommen, für ihre Lektionen Plätze an, weiter oder näher, je nach Bedürfnis ihrer individuellen Fähigkeit zur Unbeweglichkeit, Aufmerksamkeit, Perzeption etc., oder nach den aktiven oder passiven Gruppen, zu denen sie zeitweilig gehören. Sie kümmert sich um den auf die Gesundheit eines jeden Kindes gemachten Eindruck, setzt eine Übung fort oder stellt sie ein, je nach der Depression oder seltener nach der Aufregung, die sie hervorruft, indem sie nie danach strebt, so viel Kenntnisse beizubringen, sondern diese und jene Funktionen in irgend einem Grade zu üben. Solche und ähnliche Sorgen beanspruchen einen großen Teil ihrer Geisteskraft und Wachsamkeit neben der Anstrengung des eigentlichen Unterrichtes. Nach sechs in so nahem Kontakt, wir möchten fast sagen, im Kampf mit den intellektuellen Leiden ihrer Schüler verbrachten Stunden kann man kaum verlangen, daß die Lehrerin andere ernste Pflichten gegen sie erfülle. Nichtsdestoweniger muß sie die Zöglinge bei ihren Ausflügen leiten, wenn sie Insekten, Laub, Blumen, alles nach Art und Gattung, sammeln, ihnen helfen, diese in Sammlungen anzuordnen, und sie hat außerdem eine geschäftige Hand bei allen Vorstellungen, Spielen, Tänzen, außerordentlichen und regulären abendlichen Vergnügungen der Familie. Wenn sie sich zurückzieht, ist es noch ihre Pflicht, etwas Besonderes, das sich bei den Kindern gezeigt hat, oder irgendwelche Bemerkungen über den Unterricht, welche ihr die Erfahrungen des Tages eingegeben haben, zu notieren. Diese Notizen dürfen nicht dem flüchtigen Gedächtnis anvertraut, sondern müssen in dauernder Form aufgeschrieben und niedergelegt werden, als das Material für die Gründung eines besseren Gebäudes, wie es die gegenwärtige Methode ist, nachdem sie in Lehrerversammlungen diskutiert und wiederholten Proben der Erfahrung unterworfen wurden.

f) Der Turnlehrer.

Obwohl der Turnlehrer auch ein Lehrer ist, hat er doch Funktionen, die zwar nicht in ihrem materiellen Mechanismus, aber doch in manchen Einzelheiten von den eben erwähnten abweichen. Seine Lektionen sind genauer in allgemeine, gruppenweise und individuelle eingeteilt. Er muß mehr als die Lehrerin von den intelligenteren und willigeren Zöglingen unterstützt werden,

weil er mit seinem einzelnen Willen viele Bewegungen befehlen, aber mit seinen eigenen Händen nur wenige Fehler korrigieren kann. Hier ist die Hilfe der Idioten doppelt wertvoll, da sie die Bewegungen der niedrigststehenden durch die Erziehung des Intelles der höchststehenden schult, indem die ersteren nachahmen, die letzteren die Nachahmung überlegen lernen, wobei sie außerdem ihren Willen entfalten. So unbeholfen auch die Helfer zuerst aussehen, sie sind doch zu schätzen und werden bald wertvoll. Der Turnlehrer benötigt mehr als die Lehrerin die Eigenschaft, den Punkt zu beurteilen, bis zu dem jede Übung von dem Kinde geführt werden muß, die physiologisch und gesund ist. Er muß diesen Punkt kennen, sich bemühen, ihn zu erreichen, ihn fühlen und dort Halt machen; darin liegt sein Talent und die Sicherheit der Kinder. Er ist außerdem berufen, die Sparte außerhalb der Anstalt zu leiten, deren System sich je nach Witterung und Örtlichkeit verändert, eine nützliche Hand bei den Vergnügungsausflügen aller Art zu bieten, die den Kindern geboten werden, und er ist verpflichtet, wie die Lehrerinnen seine Beobachtungen über die Kinder und über seinen Anteil am Unterricht in extenso aufzuschreiben.

So wie die Hausmutter sich mit den Mädchen beschäftigt, sobald sie fähig sind, praktische Hausarbeit zu lernen, hat der Aufseher die Leitung der Knaben in Garten und im Felde, während von allen Personen, die in der Anstalt arbeiten, vorausgesetzt wird, daß sie dem Unterricht der Kinder in ihren speziellen Berufen ihre Beihilfe leihen. Nähen, Gärtnerei treiben oder Waschen für die Anstalt ist ganz gut, aber die Kinder darin unterstützen, dasselbe zu tun, ist noch besser; in der Tat muß hier jeder bereit sein, sich in einen Idiotenlehrer zu verwandeln. Die Pflichten des Aufsehers im besonderen sind wichtig, indem er z. B. dem Direktor manche schweren Obliegenheiten abnimmt und ihm so mehr Zeit für seine intellektuellen Funktionen läßt. Aber unsere Schilderung der Anstalt ist zu allgemein, so daß wir nicht jedem ihrer Angestellten auch in ihre direkte Mitwirkung auf die Erziehung folgen können.

g) Der Aufseher.

Aber so viele Personen können nicht in so engem Zusammenwirken bezüglich Zeit und Ziel tätig sein, ohne ihr Verhalten einem fest vorgezeichneten Plan, dem Gedanken eines einzigen Kopfes, anzupassen. Der Direktor ist oder sollte dieser Kopf sein. Man setzt von ihm voraus, daß er durch Spezialstudien vorbereitet ist, den wichtigen Problemen gegenüberzutreten, die in dem noch mysteriösen Worte Idiotie enthalten sind. Er hat viele Funktionen, mehr noch, als er nach unserer Meinung gut durchführen kann.

h) Der Direktor.

Er hat heikle Beziehungen mit der Gesetzgebung oder mit Korporationen zu pflegen, um den finanziellen Bestand der Anstalt zu sichern. Er hat allgemeine und private Verbindungen mit dem Publikum und mit den Familien der Idioten aufrecht zu erhalten. Die meisten Eltern müssen dazu erzogen werden, zu verstehen, was ihre Kinder sind und was für sie getan werden muß. In diesen Beziehungen kann er kaum zu wenig tun, da hier nach

fünfzehn Jahren von Parlamentsbeschlüssen, Subventionen, Schriften und Vorträgen zugunsten von Idioten und ungeachtet der praktischen Erziehung von mehr als fünfhundert Zöglingen durch die Munizipalität des Staates neun Zehntel unserer gut erzogenen Bevölkerung und mehr als die Hälfte der Ärzte von der Existenz der New York State Institution in Syrakuse nichts wissen.

Zwei andere Punkte erfordern seine besondere Aufmerksamkeit. Wenn die Eltern von Idioten mit dem Ziele der Schule bekannt geworden sind, muß er der Mutter Verständnis für den Vorteil beibringen, daß sie oft mit ihrem Baby herkommt, um Rat über das künftige Vorgehen zu erhalten und um zu sehen, welche Behandlung sie aufgreifen und mit nach Hause nehmen kann, damit nicht die Idiotie durch Inaktivität verschlimmert wird. Und er muß die Gelegenheit benützen, um die Wahrheit dessen auszuforschen, was sie als die Umstände ansieht, die auf den normalen Zustand ihres Kindes Einfluß hatten. Alles, was sie darüber sagt, muß verzeichnet werden, ob wahrscheinlich oder unwahrscheinlich, einfach oder ungeheuerlich, gewöhnlich oder übernatürlich. Die Zeit allein kann ein Urteil gestatten, nicht auf Grund hunderter solcher Angaben, sondern auf Grund der Vergleichung von Tausenden. Einstweilen kann man diese Aufzeichnungen in ihrer jährlichen oder alphabetischen Anordnung schlummern lassen. Aber wenn die Personen älter werden und man sich um ihre Zulassung bewirbt, werden diese Notizen mit dem gegenwärtigen Zustande des herangewachsenen Kindes verglichen: eine doppelte Basis, ein umfassender und mit Genauigkeit gesammelter Stoff für eine künftige Monographie. In dieser Erwartung darf keine Mühe gespart werden, um dem zweiten Berichte den Umfang und die Klarheit zu geben, die er erfordert, damit er als Ausgangspunkt für eine wissenschaftliche Beobachtung verwendet werde. In ihm legt der Direktor Gewicht auf die Verhältnisse in bezug auf Ort, hereditäre Konstitution, Eltern, Verwandtschaft, Empfängnis, Schwangerschaft, Beschäftigung, Stillen, Eindrücke der Mutter und Amme, Zahnen und Kinderkrankheiten, plötzliches oder fortschreitendes Zurückbleiben der vitalen Manifestationen und schließt mit einer gründlichen Beschreibung zur Berichtszeit. Der Direktor, der die Eltern ausfragt und von den Funktionen des Kindes Auskunft über alle diese Punkte verlangt, beginnt seinen Gegenstand zu beherrschen. Was die Familie oder das Kind nicht sagen können, sollen seine Mittel der Untersuchung offenbaren. Zunächst werden die Funktionen des organischen Lebens analysiert, Temperatur, Respiration, Zirkulation, Blut, Urin, Speichel, Schweiß, Fäkalien werden den Untersuchungen mit den neuen Methoden der Beobachtung und Vergleichung unterzogen, die durch die Anwendung chemischer Reagenzien, des Mikroskops, des Thermometers, des Stethoskops, des Spirometers, Dynamometers etc. geschaffen wurden. Das Kind wird gewogen, in seinen verschiedenen Teilen gemessen, seine Fähigkeiten bezüglich Ausdauer und Aktivität werden geprüft, sein Ausmaß an Intelligenz und Sprache fest-

gestellt, sein Wille und seine Gewohnheiten skizziert, eine Federzeichnung seines ganzen Wesens gemacht und zusammen mit seiner Photographie als Zeugnis für den Zeitpunkt, an dem es begann, unterrichtet zu werden, aufbewahrt. Dann mag der Direktor bei genauer Bekanntschaft mit seinem Patienten ihn unter die anderen Kinder noch nicht als angenommenen Zögling, sondern als einen einer Versuchsbehandlung zur Beobachtung unterworfenen Prüfling stecken.

Deshalb muß der Direktor ein absolutes Verständnis seiner Kinder besitzen. Andere mögen vertrauter mit ihren Gewohnheiten und Fähigkeiten oder Eigentümlichkeiten sein, aber niemand muß sie so vollständig selbst kennen. Dann komme, was da wolle, Widerstand, Hindernisse in der Behandlung etc., er weiß, was er glauben, und wo er mißtrauen soll, und kann das Werk wirklich leiten. So den Charakter seiner Zöglinge und seiner Untergebenen in der Hand zu haben, ist der Schatz, der seiner Fähigkeit zu Hilfe kommt; aus ihm zieht er seine besten Hilfsmittel zur Erfüllung seiner folgenden Funktionen.

Die wichtigste derselben ist, die Führung des Ganges der Schule zu übernehmen, ein Vorgang, bei dem die Kinder in wirkliche Gruppen eingeteilt werden, in denen einem jeden von ihnen eine ausreichende Übung jeder seiner Funktionen zugemessen wird. Er verfolgt während des allgemeinen Trainings die über Gesundheit, Fortschritt, Gewohnheiten jedes Kindes gemachten Eindrücke, woraus er die Eignung zur Fortführung, einen Wechsel oder einfache Modifikation entweder in der Natur und Ausdehnung oder der Intensität der verschiedenen Gegenstände des Unterrichtes ableitet. Es ist schwer zu verstehen, wie er sein Amt für eine Zeitlang übertragen kann, ohne das Verständnis dafür zu verlieren, was in seinem Namen geschieht, oder es ganz abzugeben, ohne in eine richtige Demission zu willigen.

Diese aktive Beobachtung wird besonders von den neuen, zur Probe aufgenommenen Zöglingen verlangt. Vor ihrer endgültigen Zulassung müssen diese Kinder nach verschiedenen Richtungen studiert werden. Da sie gewöhnlich unter der normalen Größe und in Inaktivität aufgezogen sind, wird nicht erwartet, daß sie so kräftig wie die anderen, doch nicht kränker als das Mittel, aber mehr als das Mittel mit Epilepsie, Paralyse, Veitstanz oder sekundären Affektionen behaftet sind, von denen man annimmt, daß sie die zur Besserung führenden Wege versperren. Jedenfalls kann eines dieser zur Idiotie hinzugetretenen Leiden sie nicht verbessern. Außerdem muß der Direktor bei der Bewertung des Charakters beider Leiden Umsicht und Unterscheidungsgabe zu Hilfe rufen. Ist die Idiotie der anderen Affektion vorausgehend, ihr nachfolgend oder gleichzeitig mit ihr? Verschlimmert die Idiotie die andere Störung oder ist das Gegenteil richtig? Verlangt die Idiotie eine der Kur der begleitenden Krankheit ganz entgegengesetzte Behandlung? Oder erfordert das Begleitleiden, daß es geheilt werde, bevor die Idiotie behandelt wird, oder vice versa? Welches

Hindernis oder welche Unterstützung bringt, die Behandlung des einen bezüglich des Erfolges bei der anderen? Welchen Einfluß mögen die Begleitaffectationen eines oder mehrerer Kinder auf den allgemeinen Unterricht oder auf die Nerven-, nachahmenden oder intellektuellen Fähigkeiten einer unbegrenzten Anzahl von Schülern haben? Werden diese Begleitkrankheiten durch Ansteckung, Beispiel oder wie totes Gewicht auf die Anstalt wirken? Diese Fragen sind nicht derart, daß schriftliche Beantwortung genügt, denn jeder Fall enthält seine eigene Lösung, die aus den Symptomen, wie sie sich während des Beobachtungsprozesses entwickeln, herausgelesen werden müssen.

Ein anderer Punkt, der bei den neuen Zöglingen mit nicht weniger Aufmerksamkeit studiert werden muß, aber von allgemeiner Wichtigkeit ist, ist das Verhältnis ihres Assimilationsbedürfnisses und -vermögens zu ihrem Kraftverlust unter der Last einer neu aufgebürdeten Arbeit. Vor ihrem Eintritt in die Behandlung empfangen diese Kinder durch ihre reichliche oder knappe, reiche oder dürftige Nahrung ihren bloßen Unterhalt. In ihrem neuen Zustand verlangen sie Nahrung: 1. im voraus, um sich am Leben zu erhalten, aber außerdem 2. um die Elemente für ein größeres Wachstum zu liefern, 3. um ihre vitalen Kräfte zu vermehren, 4. um sie in ihrer neuen Aktivität zu verbrauchen. Wer will nicht zugeben, daß eine große Veränderung in der Nahrung vorgenommen und eine große Veränderung in den Resultaten der Ernährung Platz greifen muß, um große Veränderungen in der Konstitution, den Gewohnheiten und funktionellen Äußerungen der Ankömmlinge zu erhalten? Und wer sieht nicht vorher, daß die Anwendung der besten Mittel der Ernährung nicht weiter führt, als die idiotische Konstitution beim Idioten zu nähren, da er nicht aus der Idiotie heraustreten will? Daher besteht der erste Kampf zwischen dem Direktor und seinem Zögling nicht darin, ihm Buchstaben zu zeigen, auf die er nicht sehen will, sondern darin, durch Nahrung und hygienische Maßnahmen eine gegebene Kraft zu entwickeln, damit diese im wachsenden Maße verausgabt und erneuert werde: dies ist das A-B-C. Wenn er trotz dieser Mittel während dieser Beobachtungsperiode nicht an Kraft zunimmt oder jetzt abnimmt, so hat ihn Heimweh ergriffen oder er ist in sein Alter der Senilität eingetreten, das bei manchen Idioten zur Zeit beginnt, wo gewöhnlich die Virilität einsetzt, oder er mag einer der Arten der Verjüngung der Zirkulation unzugänglich sein. Vorsicht behält die endgültige Entscheidung über die Natur der Ursachen dieses Abnehmens vor, während die Beobachtung die vitalen Kräfte notiert, berechnet, wägt und mißt, und wenn diese Proben eine schrittweise Abnahme unter einer Behandlung zeigen, die zu kräftigen bezweckt, muß das Kind seinen Eltern, wenigstens zeitweilig, zurückgestellt werden.

Wie aber könnten wir bei den neuen Zöglingen diese doppelte Beobachtung der Wirkungen von Nahrung und Diät auf die Kräfte und des Einflusses der Erzeugung von Kräften auf die Behandlung einschränken? Verlangt nicht jeder Zögling jeden Tag

dieselbe Aufmerksamkeit? Hängt nicht der ganze Gang der Anstalt von der Totalsumme der durch die Regulierung des erwähnten Gleichgewichtes hervorgerufenen Kraft ab und steht nicht der Direktor in bezug auf diese Harmonie im selben Verhältnis wie der Maschinist in bezug auf die Übereinstimmung zwischen Hitze und Dampf, Dampf und fortzuschaffendem Gewicht? In dieser Hinsicht wird er sich nicht durch Berichte unwissender Untergebener oder gedruckte Vorurteile täuschen lassen.

Da die Wirkungen der Ernährung die letzten Mittel sind, auf die man rechnet, um die Kinder aus der Idiotie emporzuheben, müssen sie genährt werden, nicht um angefüllt zu sein, sondern um durch Ernährung die gewünschte Kraft hervorzurufen. Aber bisher hat jede Einmischung der Wissenschaft in die Hilfskünste der Ernährung nur Verfälschungen und Beschuldigungen hervorgerufen. Herostrates war ein Heiliger gegen den Chemiker, der Millionen Wein und Brot, die beiden Hauptstoffe des zivilisierten Lebens, verfälschen lehrte. Die theoretische Einteilung der Nahrung in stickstoffhaltige und nicht stickstoffhaltige ist nicht so sicher festgestellt, um einen Direktor zu berechtigen, auf ihrer Grundlage die Zukunft seiner Kinder aufs Spiel zu setzen, und die Ungewißheit anderer Hypothesen muß ihn beweiskräftig überzeugen, daß Ernährung keine Wissenschaft, sondern eine Kunst ist. Von dieser Kunst wissen wir nur so viel: die Ernährung ist das Resultat nicht so sehr der Menge als der Mannigfaltigkeit; der Grund hiefür ist, daß der Mensch ein Allesesser ist. Infolgedessen ist die nahrhafteste nicht immer die reichlichste Kost, sondern eine Nahrung, die am liebsten genossen wird, weil sie, wenn sie begehrt wird, eine reichliche Absonderung von Speichel und gastrischen Flüssigkeiten erzeugt, durch welche die Nahrung gründlicher assimiliert wird, als wenn sie indifferent geschluckt würde. Eine andere Folge dieser Bemerkung ist, daß, abgesehen von den Fällen perversen Geschmacks, die Kinder selbst ziemlich gute Sachverständige darin sind, was für sie gut ist, und es jedem sagen, der sich die Mühe nehmen will, ihren Geschmack aus ihren Gesichtszügen während des Essens zu lesen. Was die Menge anbelangt, sind sie nicht so gute Sachverständige, da ihr Gelüste oft mehr wünscht als vom Hunger verlangt wird. Dies ist ein Gegenstand, der durch die Erfahrung geregelt wird.

Aber die Zukunft der Kinder hängt nicht nur von der Nahrung ab. Jahreszeiten, Epidemien, Zufälle, individuelle Mängel bringen ihren unvermeidlichen Anteil an Krankheit, auch an Todesfällen, mit sich:

„Et la garde qui veille aux barrières du Louvre,
N'en défend pas les rois.“

Doch Krankheit und drohender Tod brechen selten über Idioten in der offenen Art herein, in der sie gewöhnlich die Menschen befallen. Sie fühlen diese mehr durch eine Negation des Gefühles als positiv, so daß es unnötig ist sie auszufragen, und daß ihre Antworten, wenn sie sprechen können, trügerisch sind.

In diesem Falle wird nichts so gut dazu dienen, die Diagnose, wenn auch nicht direkt bezüglich der Krankheit, so doch wenigstens bezüglich ihrer leichten oder schweren Natur festzustellen, als die Anwendung der Proben der vitalen Kräfte, auf die schon hingewiesen wurde¹⁾. Es gehört nicht zu unserem Plan, dem Idioten an sein Krankenbett zu folgen; der Direktor, der es tut, weiß meist mehr als wir über diesen Gegenstand. Eines wollen wir nur bemerken: wir wollen uns immer erinnern, daß in kranken oder gesunden Tagen der Idiot immer mehr oder weniger an seinem ursprünglichen Nahrungsmangel laboriert. Aber beständige Rücksichtnahme auf den Zustand der Temperatur, Zirkulation und Respiration wird die Gefahr der Asthenie vorher ankündigen. Wir wollen nicht sagen, daß der Direktor diese Untersuchungen beiseite lassen soll, sobald das Leben nicht mehr in Gefahr ist; im Gegenteil, wir meinen, daß er sie bei allen Zöglingen anwenden soll. Diese Vitalproben und chemisch-mikroskopische und andere Untersuchungen des Zustandes der Funktionen und Sekretionen sind monatlich und in besonderen Fällen öfter vorzunehmen und aufzuzeichnen.

Aber die Anwendung wissenschaftlicher Mittel befreit den Direktor nicht davon, die Vitalität der Kinder auch nach dem physiologischen Grade ihrer Aktivität zu messen, zu sehen, ob sie mit einer gesunden Frische schlafen, essen, spielen, lernen und arbeiten, oder ob sie bei dem, was sie tun oder zu tun sich weigern, Zeichen von Schläffheit oder Unstetigkeit zeigen. Wenn diese zwei Arten von Beweismitteln mit ihren Merkmalen übereinstimmen, so erheischen sie entsprechendes hygienisches Eingreifen und sofortige Modifikationen der Behandlung. So hält der Direktor sein Auge auf die Zöglinge gerichtet und auch seine Hand, als wenn er beständig den Puls der Anstalt fühlen würde.

Außerdem sind viele andere Dinge für die Kinder von anderen Personen, aber doch mit einer Einheitlichkeit zu tun, die bloß vom Direktor ausgehen kann, und er kann seine Leitung dem Geiste seiner Hilfskräfte nicht aufprägen, ohne viel Zeit auf ihre Schulung zu verwenden, seien sie erfahrene Lehrerinnen, Hausmütter, Wärterinnen usw. oder nicht. Er muß ihnen seine Pläne für die Behandlung zur Ausführung übergeben und sie müssen ihm ihre tägliche Erfahrung im Fortschritt des individuellen Unterrichtes mitteilen. Dieser Austausch bildet ihr einigendes Band. Bei diesem beständigen Wechselverkehr von Ansichten des Allgemeinen und Speziellen ist der Direktor nicht im mindesten von der Kontrolle des Unterrichtes an Ort und Stelle entbunden. Hier wird er finden, daß nach Jahren der Erfahrung die beste Lehrerin den Gesetzen der Physiologie zuwider handeln kann, und er mag sich wundern, daß er aus mancher besonderen Unfähigkeit eines Idioten in seinem Beruf Neues lernt.

¹⁾ Siehe „Aitken on Wunderlich's practice und E. C. Seguins vom New York Hospital practice in the „Chicago Medical Journal“ vom Mai 1866. (Seguins Anmerkung.)

Außerdem trachtet er, keinen Abend vorübergehen zu lassen, ohne eine informative Unterhaltung über die Themata des Tages zu pflegen, wobei er Veränderungen anrät und den mündlichen oder schriftlichen Ausdruck der Meinung seiner Untergebenen anregt. In diesem beständigen Verkehr treten vertrauliche Suggestionen an die Stelle von Befehlen, werden Pläne für künftige Arbeiten gemacht und wird Material angehäuft, um das Interesse der monatlichen Versammlungen wach zu erhalten. Diese Versammlungen, Zentralpunkte, von denen die Ansichten des Direktors ausstrahlen, werden mit dem Verlesen von Berichten über die Familie, über die Mädchen und die Knaben, die getrennt aufgezogen werden, und über die beiden Geschlechtern gemeinsame, aber in bezug auf jeden Teil des Unterrichtes verschiedene Schule ausgefüllt. Von der Hausmutter und intelligenteren Wärterinnen wird die Aufmerksamkeit auf häusliche Angelegenheiten und von Lehrerinnen und Turnlehrern auf neue die Erziehung betreffende Punkte gelenkt. Besondere Aufgaben der Beobachtung werden geeigneten Personen zugewiesen, Änderungen vorgeschrieben, neue Aufträge erteilt und mit der Vorlesung kurzer Abhandlungen über die Vorfälle in der letztmonatlichen Arbeit, über Gesundheitszustand usw. geschlossen. Sehr wenige dieser Abhandlungen sollen die graphische Form annehmen, in der die Kinder, Gewohnheiten, Fortschritte und Übungen in Figuren verwandelt werden. Es ist im Gegenteil zu wünschen, daß sie mit der Behandlung besonders bezeichneter Individuen, auch mit einem sehr eng begrenzten Teile derselben innig verbunden werden, vorausgesetzt, daß die Beobachtung gründlich ist. Diese Fragmente müssen mit den anderen auf die Geschichte desselben Kindes bezüglichen Dokumenten eingeteilt werden und werden als unschätzbar für die Anlegung einer Monographie befunden werden.

Jedes Jahr sollten sich die Direktoren der verschiedenen Schulen für Idioten versammeln, um einander die Schwierigkeiten, denen sie begegnet sind, und die Resultate ihrer Erfahrung mitzuteilen, und hauptsächlich, um die Bücher zu vergleichen, welche ihre Aufträge und Vorschriften enthalten. Diese Bücher, der Ausdruck des vergangenen und künftigen Lebens der Anstalt, sind nicht so sehr das persönliche Eigentum derjenigen, die sie mit ihrem schaffenden und organisierenden Geiste füllen, als das der Gesellschaft, die für die Schulen Geld aufwendet, nicht nur um Idioten zu bessern, sondern um die für ihre Besserung geeigneten Mittel auszudehnen. In demselben Sinne soll der Direktor ein System zeitweisen Austausches zwischen Lehrerinnen und Wärterinnen verabreden. Dies wäre sehr vorteilhaft, indem es gewisse Eigentümlichkeiten der Behandlung, die auf schriftlichem Wege fast unmöglich zu übertragen sind, von Schule zu Schule verpflanzen und zuverlässigen Angestellten nach treuem und langem Dienste angenehme Abwechslung und Zerstreuung bieten würde.

Dann sollte der Direktor die wichtigen Fragen in Betracht ziehen, welche folgende Gegenstände betreffen: die Verbreitung

Direktoren-
konferenz.

von Idiotenschulen, wo man ihrer bedarf; die Schaffung von direkten Asylen, in denen erwachsene Idioten, die ohne Anhang oder unvollkommen geblieben sind, ein glückliches Heim finden; die Eröffnung von speziellen Hospitälern, in denen veitstanzleidende, epileptische und in anderer Weise nervenranke Kinder behandelt werden, anstatt, wie es jetzt der Fall ist, als totes Gewicht auf den Anstalten zu lasten. Diese Aufzählung eröffnet nur die Reihe. In bezug auf die Theorie und Praxis ihrer Kunst sollten sie den genauen Punkt feststellen, auf dem ihr eigenes Wissen von der Natur und dem Ursprung der Idiotie steht, ihre Geschicklichkeit in Diagnose und Behandlung und die Aufklärung der in der Theorie der Behandlung enthaltenen physiologischen Fragen. Nachdem diese und ähnliche Fragen beantwortet oder als auf den künftigen Versammlungen zu lösende Probleme vorgeschlagen wurden, sollten sie die Beziehung ihrer Kunst zur wissenschaftlichen Welt in Betracht ziehen. Wenige und vollkommene Monographien sollen von Zeit zu Zeit herausgegeben werden, die Veröffentlichung von Werken über einige analytische Punkte der physiologischen Erziehung ist zu fördern, öffentliche Vorlesungen über minder schwer verständliche Punkte der Behandlung von Idioten mögen versucht werden, eine medico-psychologische Zeitschrift, in der die Ideen und Tendenzen der Schule vertreten werden, pekuniär unterstützt werden. Den Irrenärzten mag gezeigt werden, daß neben der ihnen von Willis, Pinel und Leuret überlieferten moralischen Behandlung die physiologische Schulung, die so sehr auf die Behandlung der Idioten beschränkt wurde, Großes verrichten kann, indem sie falsche Ideen und besonders perverse Sensationen bei den Geisteskranken korrigiert. Schließlich müssen auf diesen Versammlungen einige Mittel erdacht werden, um die Volksschullehrer mit der Gesamtheit der Hilfsmittel vertraut zu machen, die von der physiologischen Methode geboten werden, um das ganze Wesen in unseren Kindern harmonisch zu entwickeln.

Schwierigkeiten der Praxis.

Es liegt also auf der Hand, daß auf den Direktoren und den Administrationen, die diese verwenden, um die unmittelbaren und entfernteren Ziele der Gründung von Idiotenschulen durchzuführen, große Verantwortung liegt. Beschränkte Hartnäckigkeit in der Verfolgung einzelner Punkte in der Praxis, Nachlässigkeit in der analytischen Untersuchung, Vernachlässigung des synthetischen Problems der Physiologie, Beiseitelassen der wissenschaftlichen und sozialen Ergänzungen, die schon aus der Lehre der physiologischen Behandlung und Erziehung hervorgehen, sind einige von den Übeln, die eine Idiotenschule auf das Niveau eines reich dotierten Armenhauses herabbringen können.

Glücklicherweise beruhen diese Warnungen mehr auf der in der menschlichen Natur liegenden Schwierigkeit, durch die wir unfähig gemacht werden, die Theorie vollständig in die Praxis umzusetzen, als auf irgendwelchen positiven Symptomen des Verfalles in der jungen Institution. Sie sieht gesund und kräftig aus,

sie breitet sich weit in Ländern aus, in denen die Freiheit gepflegt wird, und tief in die Herzen derer, die zuerst ihre Bande der Brüderlichkeit mit der leidenden Menge eingestanden, sie erhebt sich in solider Wirklichkeit zwischen den Marksteinen des Unterrichtes und Wohlwollens, sie erschien als eine der herangereiften Verwirklichungen des Evangeliums auf Erden, die nichts zerstören kann; sie brauchte nur einen besseren Vertreter ihrer Grundsätze. Wir dachten an diese Unzulänglichkeit, obwohl sie durch das Bewußtsein gemildert wird, wieder einmal unsere Pflicht gegen unseren Herrn, unsere Schüler und eine heilige Idee erfüllt zu haben.

Vergleich mit Seguins *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés.*

Nur in kurzen Umrissen soll der Unterschied zwischen dem französischen und englischen Hauptwerk Seguins gezeichnet werden. Wir Nachfahren müssen das später erschienene Werk eines Schriftstellers über denselben Gegenstand als die „verbesserte Auflage“ ansehen und zumeist auf einen Fortschritt in der Erkenntnis und Reife der Überlegung schließen. Was der Verfasser im neuen Werke nicht mehr brachte, dafür hatte er sicher gute Gründe. Das Fehlende dürfte für den Fortschritt zeugen.

Im „*Traitement*“ nimmt ein praktischer Teil, der die Beschreibungen von Abnormen enthält, viel Raum ein. Auch in unserem Buche waren Beobachtungen angefügt, die aber das Lehrerkollegium der Columbia-Universität wegließ (s. unser Buch S. 9 u. 63). Seguin beschreibt im *Traitement* je einen Zurückgebliebenen, einen Imbezillen und einen Kretinen, dann sieben Fälle tiefgehender und zwei Fälle oberflächlicher Idiotie. Diese mehrfachen Fälle sind wieder nach der Schädelform (2 Hydrokephale, 4 Mikrokephale) und nach ihrer Verbindung mit Chorea oder Epilepsie oder nach Freisein von jeder Komplikation differenziert. Die Beschreibung geschah nach vier Gesichtspunkten. Erstens wird die Diagnose jedes Individuums gegeben und es auf den Typus zurückgeführt. Zweitens folgt ein Verzeichnis aller für diese Type notwendigen Mittel. Drittens der besondere Charakter in der Behandlung jedes Einzelwesens. Viertens der letzte Stand seit der Behandlung. — Nach meinem Dafürhalten wäre die Bekanntgabe solcher Beschreibungen belehrend. Ein Auszug ist stets mangelhaft. Die Zufügung von vier Druckbogen verbot sich aber aus technischen Gründen. Vielleicht gibt eine neue Auflage Gelegenheit zur Veröffentlichung.

Seguin selbst brachte im englischen Werke nicht mehr „die Hygiene“. Er hat sie allenthalben berührt. Das möge die folgende Wiedergabe des Resumés über die Hygiene beweisen. „Die Hygiene muß der Geburt vorangehen, denn bei jeder Geburt ist auch die Möglichkeit der Idiotie vorhanden. Darum ist die äußerste Sorgfalt des Vaters vor der Konzeption notwendig, darum auch die zarte Fürsorge und die anziehenden Aufmerksamkeiten, mit welchen die Mutter während der Schwangerschaft umgeben werden soll, denn in dieser Epoche scheinen alle Gemütsbewegungen, alle Eindrücke und Exzesse eine unmittelbare Reaktion auf die Kontraktion der Organe der Mutter und den Zustand der darin enthaltenen Flüssigkeiten und somit auch auf die Lebensbedingungen des Fötus auszuüben.“

Wenn das Kind lebensfähig geboren wurde, müssen Vorkehrungen getroffen werden, auf daß die ihm gereichten Nahrungsmittel nicht zu viel und nicht zu wenig nahrhaft seien, denn in diesem Alter sind die Entzündungen der inneren Schleimhäute ebenso schwer zu vermeiden als die der Haut und der Augen und sie sind unzweifelhaft mehr zu fürchten. Bronchitis und Peritonitis bringen so vielen Neugeborenen den Tod und eine so große Anzahl von Säuglingen wird von Krämpfen befallen, daß man auf die Vorläufer dieser Krankheiten nicht sorgfältig genug achten kann. Eine der häufigsten Ursachen der Konvulsionen und in weiterer Folge der Idiotie der Kinder scheint in dem Zustand der Trunkenheit und des Zornes zu liegen, in welchen stillende Frauen so oft verfallen. Es wäre für diese Unseligen so leicht, das Gift, welches sie in sich tragen, durch Zuckerwasser oder Ziegenmilch oder durch Kuhmilch, welche mit Wasser verdünnt ist, zu ersetzen, daß man annehmen muß, sie wissen nicht, was sie tun, wenn sie eine so einfache Vorsicht versäumen, und daß es genügen müsse, sie darüber aufzuklären, um sie vor der Begehung solcher Verbrechen in der Zukunft zu bewahren.

Die Hygiene des Sinnesapparates und jene der Glieder muß uns vom ersten Jahre an beschäftigen, besonders die der unteren Gliedmaßen, welche so oft gebogen erscheinen und das ganze Leben hindurch unschön oder krank bleiben. Das schlechte Wickeln der Kinder, das Tragen und Halten an derselben Stelle, das Führen an derselben Hand, das Blicken von unten hinauf oder auf dieselbe Seite: das sind die hauptsächlichsten Ursachen der Mißgestaltung im ersten Lebensjahre. Kann man alles aufzählen, was zur Pflege eines Kindes und besonders eines armen Idioten im ersten Lebensjahre erforderlich ist? Am Ende des ersten Jahres muß man die größte Aufmerksamkeit auf die ersten Gehversuche des Kindes verwenden und die so wichtige Erregung der Sprechorgane muß vom Beginn des zweiten Jahres an auf das sorgfältigste geübt werden. Von da bis zum siebenten Jahre muß der Geist durch intelligente Spiele in Atem gehalten und die Nerven- und Gehirntätigkeit, die in diesem Alter eine außerordentliche ist, muß gedämpft werden, man muß sie stärken, ohne sie zu ermüden. Vom 7. bis zum 13. Jahre soll der Muskelapparat gestärkt werden, dessen Fibern stets das Streben nach Verlängerung haben, demzufolge dünner werden und an Volumen abnehmen, wenn man nicht mit direkten Muskelübungen das Gleichgewicht herstellt. Diese Übungen sind eine günstige Unterbrechung der ersten ernsteren Studien. — Vom 13. bis zum 17. Jahre müssen die Sinne aus ihrer Tatenlosigkeit geweckt werden; sie sollen als unmittelbare Kräfte auf positive Studien gebraucht werden, welche den Geist mit Millionen von Bildern, wie sie das äußere Leben bietet, bevölkern und aus ihm einen Mikrokosmos machen. Diese Kenntnisse müssen dann durch das Urteil befruchtet werden. Gleichzeitig muß durch reichliche physische Nahrung und Aktivieren der Funktionen der Körper gestärkt werden, denn das Leben wird sich entfalten oder in sich selbst zusammensinken.

Wenn man sich mit einem Idioten dieses Alters zu beschäftigen beginnt, also zu einer Zeit, da er Euer nicht mehr bedürfen sollte,

bewahret, ohne den Eltern zu viel Hoffnung zu machen, genug Mut für die schwierige Aufgabe, der Ihr Euch widmen werdet. Er ist 15 bis 20 Jahre alt, kann nicht allein essen, sich ankleiden, sprechen, lesen usw. Er ist indolent, unfähig, unaufmerksam, träge. Um ihn zu charakterisieren, genügt es, die lateinische Vorsilbe „in“ vor alle Adjektiva zu setzen, welche wünschenswerte Eigenschaften bezeichnen. Laßt Euch aber nicht entmutigen! Wenn er liegend lebt, setzt ihn auf, wenn er sitzt, stellt ihn auf; wenn er nicht allein ißt, haltet seine Finger, aber nicht seinen Löffel während der Mahlzeit; wenn er sich nicht bewegt, regt alle seine Muskeln zur Tätigkeit an, und wenn er nichts ansieht und nicht spricht, seht Ihr ihn an und sprecht ihn an! Nährt ihn wie einen Mann, der arbeitet, und zwingt ihn zur Arbeit, indem ihr mit ihm arbeitet; seid sein Wille, sein Geist, seine Tätigkeit, seine Vorsehung! Wenn Ihr ihm im Verlaufe von drei oder vier Jahren weder Intelligenz noch Sprache noch freiwillige Bewegung verleihen könnt, so wird die Summe von Energie, die Ihr seinetwegen verausgabt habt, noch nicht verloren sein. Er wird keinen Fortschritt in pädagogischem Sinne des Wortes gemacht, aber er wird gewiß nach der einen oder der anderen Richtung einen Fortschritt gemacht haben, er wird gesünder, stärker, folgsamer oder moralischer sein. Ist das nichts? Und derjenige, der alles tat, was er tun konnte, hat er nicht alles getan?“ (Traitements S. 228—230.)

Zu dem hier Gesagten vergleiche man die Vorschriften unseres Buches S. 82—84 über die Verhütung der Idiotie und Behandlung in der Jugend, S. 86 f. über die Kleidung und Ernährung und S. 212 über die physische Fürsorge. Die Übungen der Sinne und Muskeln ziehen wir gar nicht heran. Jene Vorschriften sind ärztlicher, mehr durch ärztliche Lehren begründet und auch detaillierter. Die schematischen, nach dem Alter angeordneten Weisungen fehlen, aber es ist auch das Alter der Zöglinge berücksichtigt, soweit es eben Unterschiede aufweist. Ansonst gilt ihm vor allem der Abnorme als Mitglied der Anstalt.

Diese ist in unserem Buche durch einen eigenen ausführlichen Teil vertreten. Dies konnte eben nur in Amerika geschrieben werden und ist aus den Erfahrungen der dort entstandenen Anstalten erwachsen. Das fehlt im Traitements. Auch das Verhältnis des Arztes ist bei uns ein umfassenderes. In Frankreich wollte er ihn nur heranziehen, wenn die Idiotie sich mit akuten Symptomen kurz nach der Geburt zeigt, und in den Anfängen der Imbezillität. Wenn es aber wirklich eine Krankheit gibt, einen akuten pathologischen Zustand, kann ein starkes und geschicktes Heilverfahren eine mächtige Ableitung bieten. (Traitements S. 465.) Er fürchtete die Ärzte der damaligen Zeit, die Blut abzapften und das Wasser aus dem Gehirn nahmen. Zwanzig Jahre später war es besser. Da wollte er, daß man in der Anstalt immer auf den Zustand der Temperatur, Zirkulation und Respiration achte, daß diese Proben und chemisch-mikroskopische sowie andere Untersuchungen über den Zustand der Funktionen und Sekretionen monatlich und in besonderen Fällen öfter vorgenommen und aufgezeichnet werden. Er verlangt, wie aus S. 214 zu entnehmen ist, Achtung auf den physiologischen Grad der Aktivität und entsprechendes hygienisches Eingreifen. Es ist hinzu-

zufügen, daß er diese Aufgaben dem Direktor zuweist, von dem es aber nicht feststeht, ob er einen Arzt im Auge hat, da er ihm vor allem die Führung des Ganges der Schule zuweist. Immerhin finden wir bei uns oft den ärztlichen Rat als notwendig erwähnt. Damit haben wir sicher den ersten Fortschritt in der Behandlung des Gegenstandes festgesetzt. Er resultiert aus den veränderten theoretischen und praktischen Verhältnissen.

In der „moralischen Behandlung“ des Traitements fehlen die Auseinandersetzungen über die Bewertung des Geldes, die Vergnügungen der Zöglinge, ihre Ausflüge und ihr Spielzeug; die über das Essen und die Arbeit stehen im Kapitel über die Erziehung. In den Ausführungen, welche in beiden Büchern gleich sind, haben wir auch gleiche, fast wörtliche Gedanken, Tatsachen, Urteile und Schlüsse. — Die Erweiterung im englischen Buch bedeutet auch einen Fortschritt, denn sie betrifft Gegenstände, welche die ethische und intellektuelle Förderung des Zöglings bezwecken. Die Neuordnung einzelner Ausführungen ist ebenfalls zu billigen, weil die Erziehung zum Essen den Zögling gesellschaftlicher macht, und die Arbeit wird hier nur als Erziehungsmittel behandelt, was sie zweifelsohne ist. Die Erziehung zur Arbeit wurde früher (S. 102) in Verbindung mit dem Werkzeug zur Arbeit, mit der Hand, besprochen.

Im Kapitel über die Erziehung zeigt wieder das Traitements Erweiterungen. Das Rechnen wird als Arithmetique, Numeration, Calcul und Application du Calcul behandelt; Naturgeschichte und Kosmographie, d. h. Geographie, sind als besondere Unterrichtsgegenstände aufgeführt. Bei uns spricht Seguin nur von den Zahlen und nennt Naturgeschichte und Geographie gar nicht. Unter Arithmetik versteht er (Traitements 346) die Wissenschaft von den Zahlen, ihr Ziel sei das Rechnen, ihr Ausgangspunkt die wirkliche oder gedachte Einheit, ihre Basis das Zählen, ihre Mittel oder Operationen die Addition, Subtraktion usw. „Die Anwendung des Rechnens“ entspricht unserer Bewertung des Geldes. Aber vorher setzte er lange auseinander, wie er Zahlen schreiben und lesen, gerade und ungerade Zahlen erkennen lasse, wobei er an Locke („Über den menschlichen Verstand“, I. 250 f.) erinnert, nach dem die Modi der Zahl durch Addition gebildet werden und jedem ein besonderer Name oder ein Zeichen gegeben wird, um ihn unten den vorausgehenden und nachfolgenden erkennbar zu machen und von jeder kleineren oder größeren Menge von Einheiten zu unterscheiden. Er erinnert auch darum an Locke, weil er wie dieser verlangt, daß der Schüler die Namen oder Kennzeichen der verschiedenen Kombinationen von der Einheit bis zur höchsten Zahl im Gedächtnis behalte, und zwar genau in der Ordnung, wie die Zahlen aufeinanderfolgen. Aber Seguin sagte selbst (Traitements S. 351), daß der Fortschritt nicht glänzend sei, jedoch sicher, denn er biete dem Kinde nur sinnfällige Verhältnisse. Viele Idioten werden gar nicht weiter kommen, viele aber auffällig gut die Rechenregeln anwenden und hiebei beobachte man, daß Idioten ihre Aufmerksamkeit auf den Mechanismus der Zählung konzentrieren. Er bringt dieselben Beobachtungen wie in unserem Buche S. 154. Der Unterschied besteht also nur darin, daß

er sich hier mit wenigen Andeutungen begnügt und den einleitenden Satz voranstellt, daß die Mehrzahl der Idioten nicht bis drei zählen kann, doch lange Versuche anführt, um Zahlen zusammenzustellen und zu zerlegen. Schließlich kommt er zum gleichen Resultat. Und da ist es wohl nicht schwer zu entscheiden, wo der Fortschritt liegt.

Was aber die Naturgeschichte und Geographie anbelangt, so ist ihr Zweck nach Seguin (*Traitement* S. 355 und 361), die positiven Kenntnisse des Schülers zu erweitern und ihren Bedürfnissen und Lustgefühlen Genüge zu tun, d. h. sie sollen sich an der Umwelt erfreuen. So soll er nicht die Einteilung der Tiere in Säuger, Fleischfresser und ähnl. Kategorien kennen lernen, wohl aber dem Elefanten Brot reichen, den Kopf der Giraffe tätscheln, den Löwen im Käfig beobachten; das Kind soll mit den Tieren heimisch werden, ihre Namen und ihre Eigenschaften durch Beobachtung beim Essen, Gehen usw. kennen lernen. Ähnlich bei den Pflanzen. Hier kann der Lehrer seine Einbildungskraft, sein analytisches und vergleichendes Talent betätigen. Wenn aber der Zögling zur Nachahmung von Tierstimmen oder mechanischen Bewegungen neigt, halte man ihn ferne. Auch in der Geographie muß der Lehrer die Kunst besitzen, sich auf den Erwerb positiver Kenntnisse aus der Umgebung mittels der Erfahrung zu beschränken. Erinnern wir uns, wie Seguin (s. unser Buch S. 187) den Hanswurst von dem Kinde verbannt, das automatische Bewegungen macht, erinnern wir uns, daß er nicht das Bellen eines Papiermachéhundes neben einem Kinde duldet, das noch nicht in den menschlichen Tönen fest ist! Und dann erinnern wir uns, wie er den Lehrer lobt (unser Buch S. 152), der keine Erbsenschote sehen kann, ohne sie unter geistreicher Zergliederung zu öffnen und dem Geiste der Kinder Nahrung zu entnehmen. — Wir haben also hier, wie dies bei demselben Geiste, der über denselben Gegenstand dachte, natürlich ist, gleiche Gedanken. Sie weisen aber auf das, was Seguin über den Anschauungsunterricht sagte, hin, denn beider Tendenz ist dieselbe. Ausgesprochen ist dies im Satze, daß dieser Unterricht sowohl für die materiellen Ansprüche des Lebens als auch für die moralischen Grundsätze vorbereitet, und in dem oben über den Zweck des Unterrichts Angeführten. Der höhere Begriff des Anschauungsunterrichts trat an Stelle der Einzelgegenstände. Vielleicht wirkte auch die Erwägung mit, daß für sie in der Idiotenanstalt noch nicht der Platz sei, und daß ihre Festsetzung im Unterrichtsplan leicht vom eigentlichen Zwecke beider Gegenstände abführen und sie zu Disziplinen von Fachschulen machen werde. Diese Befürchtung wäre nicht ungerechtfertigt.

Das sind die hauptsächlichsten Veränderungen, die Seguin an seinem ersten großen Werke vornahm. Sie zeigen die weitere, durch Erfahrung und Denken gereifte Erkenntnis über das Wesen, die Erscheinungsformen und die Heilmittel der unglückseligen Idiotie.