

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift

**Band:** 13 (1903)

**Heft:** 3

**Artikel:** Über die Behandlung schwachbegabter Kinder in den öffentlichen Schulen : Vortrag, gehalten am 28. Mai 1902 vor der glarnerischen Kantonallehrerkonferenz

**Autor:** Hafter, Eugen

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-789215>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 31.10.2024

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

## Über die Behandlung schwachbegabter Kinder in den öffentlichen Schulen.

Vortrag, gehalten am 28. Mai 1902 vor der glarnerischen Kantonallehrerkonferenz.

Von Dr. Eugen Hafter, kant. Schulinspektor.

Es ist nicht ganz leicht, in Fragen der Erziehung geistig Zurückgebliebener, diesem modernsten Gebiete der Pädagogik, sich einfach und klar zu äussern. Denn die Erscheinungen, die uns da entgegentreten, sind so kompliziert und mannigfaltig, dass es schon schwerhält, sich nur darüber zu verständigen, welche Gruppe von Schwachbegabten jeweilen gemeint ist, nicht zu reden von der Schwierigkeit, dieselben gemeinverständlich zu charakterisieren. Wir werden das charakteristische Merkmal mehr nur aus einzelnen konkreten Beispielen ahnen lassen können.

Dennoch wollen wir allgemein sagen, dass wir die eigentlichen Idioten, d. h. die Kinder, deren psychische Entwicklung infolge angeborener oder in frühester Jugend erworbener Defekte des Grosshirns schon vor dem schulpflichtigen Alter definitiv stehen geblieben ist, ausscheiden. Wir meinen auch die Schwachsinnigen nicht, deren psychische Entwicklung aus dem gleichen Grunde so stark zurückgeblieben ist, dass nur eine sachverständige Spezialerziehung in einer Anstalt noch einigen Erfolg zu versprechen vermag. Unsere heutige Sorge gilt kurz allen den Schwachen, die nach Ausscheidung jener noch unsern Schulen verbleiben, und es kann unter denselben nicht streng und scharf getrennt werden, wer im Sinne der Idiotie krankhaft veranlagt oder affiziert und wer durch die schädlichen Einwirkungen der allgemeinen Umstände vorübergehend in seiner geistigen und körperlichen Entfaltung gehemmt worden ist. Diese „Schwachsinnigen geringeren Grades“ und diese „in ihrem allgemeinen Gesundheitszustande Herabgesetzten, Apathischen“ fassen wir unter dem Begriffe „Schwachbegabte“ zusammen.

Was geschah bis jetzt von seiten der öffentlichen Schule in der Fürsorge für die Schwachbegabten? Ich habe die volle Überzeugung, dass unsere Lehrerschaft bestrebt ist, den allgemeinen pädagogischen Grundsatz, dass die Schule sich auch der Schwachen annehmen müsse, in die Tat umzusetzen. Aber um einige Zugeständnisse muss ich Sie doch bitten. Sie werden mir zugeben, dass in den wenigsten Fällen energisch den Ursachen der schwachen Begabung nachgeforscht wird. Wir stellen auf Grund zufälliger Beobachtungen die schwache Begabung fest und tun im weitern, was nach den Umständen möglich ist, um ein schwaches Kind zu fördern. So versuchen wir, uns einem schwerhörigen Kinde durch zeitweiliges lautes Vorsprechen verständlich zu machen. Wir geben uns Mühe, einen Stammerler zur richtigen Artikulation, einen Stotterer zum richtigen Fluss der Rede zu erziehen. Aber so wenig wir die tieferen Ursachen dieser Störungen kennen, ebenso wenig sind wir uns der Mittel bewusst, die eine Heilung der Schäden ermöglichen.

Es fehlt ferner unserm erzieherischen Handeln oft die nötige Ausdauer und Beharrlichkeit. Es ist aber klar, dass es sich, zumal bei der Erziehung Schwachbegabter, nicht nur darum handeln kann, die Entwicklung auf die richtige Bahn zu leiten; sondern sie muss, wenn wir es einmal so weit gebracht haben, durch die unabänderliche Macht des erziehenden Willens in dieser Bahn erhalten, an sie gewöhnt werden. In dem zu frühen Glauben an den Erfolg liegt ein gleicher Irrtum, wie in dem zu frühen Verzweifeln am Erfolg.

Ein Wandel in der Behandlung der Schwachbegabten unserer öffentlichen Schulen wird also nur möglich sein, wenn der Lehrer sich über die tieferen Ursachen der schwachen Begabung sowohl im allgemeinen als auch in jedem einzelnen Falle aufklärt, wenn er, des Zieles bewusst, die zweckmässigsten Mittel einer richtigen Behandlung ausfindig macht, und wenn er endlich seine Bemühungen mit der Stetigkeit und Beharrlichkeit fortsetzt, die der Schwere des Defektes und dem Gesamtzustande des Kindes zugleich angemessen sind.

Ich weiss, dass ich Ihnen hier die Beschäftigung mit einem Gebiete zumute, dessen sich die Spezialisten bemächtigt haben. Es bleibt Sache der ärztlichen Wissenschaft, nach den tieferen Ursachen von Funktionsstörungen des Gehirns und der Seele zu forschen, und es ist in erster Linie Aufgabe der Lehrer für Schwachsinnige, die Mittel zur Heilung derselben zu suchen und anzuwenden. Allein da in jeder öffentlichen Schule Kinder sind, denen eine zweckmässige Spezialbehandlung von grundlegender Wichtigkeit für ihr weiteres Gedeihen ist, halte ich es für eine unerlässliche Pflicht jedes Lehrers, sich zum wenigsten in die häufigsten

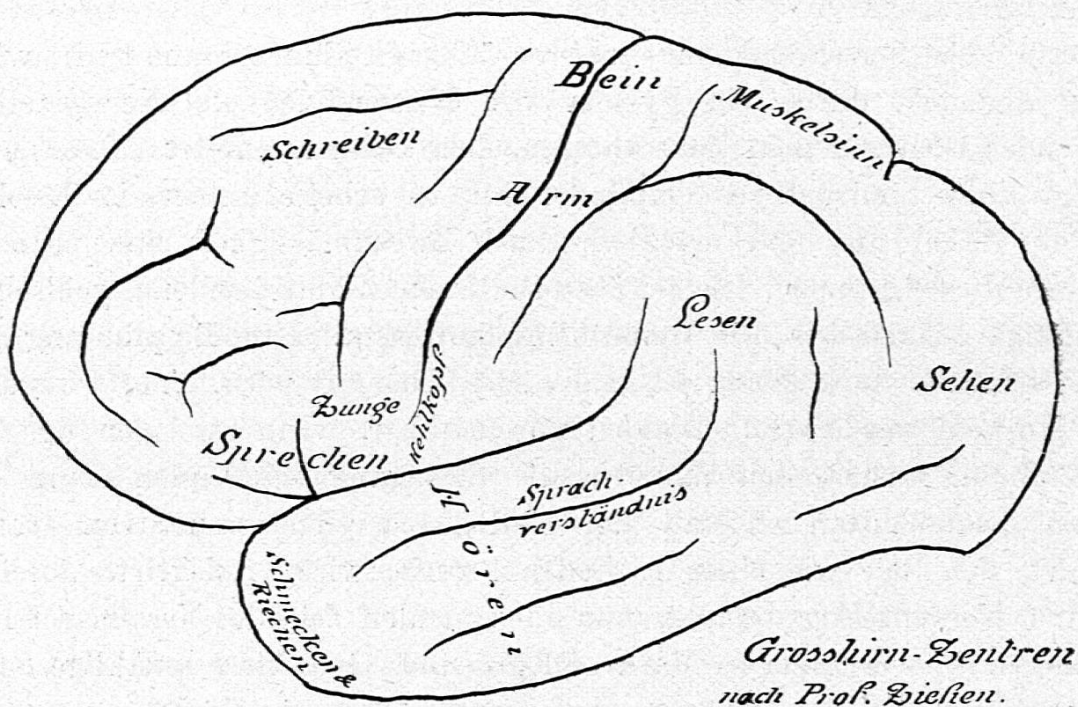
Erscheinungsformen der schwachen Begabung und ihre Behandlung Einsicht zu verschaffen.

Ich beabsichtige, Ihnen eine Reihe solcher Erscheinungsformen vorzuführen, dieselben auf ihre Ursachen zu untersuchen und zu zeigen, ob und wie sie korrigirt werden können. Diese Betrachtungsweise setzt aber die Kenntnis gewisser Tatsachen aus der Gehirnlehre voraus. Wenn ich Sie also mit der Organisation und den Funktionen des zentralen Nervensystems vertraut zu machen suche und dabei weitläufiger werden muss, als mir selbst lieb ist, so mögen Sie stets daran denken, dass es im Hinblick auf das Verständnis der zu erörternden Fälle der schwachen Begabung geschieht.

Ein Reiz, der irgend eines unserer äusseren Sinnesorgane trifft, wird ganz allgemein durch ein System von Nervenfasern und Nervenzellen steigender Ordnung zum Zentralorgan, dem Gehirn, geleitet. Dieses empfängt einen Eindruck, es empfindet ihn, es arbeitet seinerseits Befehle (innere Reize) aus und erregt je nach Zweckmässigkeit einzelne oder mehrere Muskelgruppen. Die den äusseren Reizen entsprechenden psychischen Vorgänge nennen wir mit Wundt Empfindungen. Jede Empfindung hat also, wenn sie stark genug ist und nicht gehemmt wird, eine Bewegung von Muskeln zur Folge. Dies ist nur denkbar, wenn zwischen der die Empfindung auslösenden und der die Bewegung erregenden Bahn ein Organ eingeschaltet ist, das, um bildlich zu reden, den Strom transformirt, den Reiz wie einen Lichtstrahl zurückwirft, reflektirt. Solcher Organe, Nervenzellen, besitzen nun die zentralen Teile des Nervensystems, Rückenmark, verlängertes Mark, Klein- und Grosshirn unzählige. Sie werden beständig von dem, was auf unsere Körperoberfläche von aussen einwirkt, insbesondere von den Sinnesreizen in Kenntnis gesetzt und sind stets im stande, diese Kenntnis so zu verwerten, dass der Mensch durch eine einfache oder verwickelte Muskelbewegung sich dem Reize anpasst.

In der Regel wird ein äusserer Reiz von uns nur dann empfunden, wenn er die Grosshirnrinde erreicht. Einfache Reflexbewegungen können zwar vom Rückenmark allein ausgelöst werden, so, wenn ich im Schlafe auf einen Nadelstich hin unwillkürlich die Hand zurückziehe. Ebenso sind bestimmte, im verlängerten Mark entspringende Tätigkeiten, insbesondere der innerste Mechanismus des Atmens und des Blutkreislaufs, der wesentlichen Einwirkung unseres Willens entzogen. Die hierfür nötigen Reize scheinen gar nicht empfunden zu werden, die Bewegungen unwillkürlich zu erfolgen. Wo immer aber eine Empfindung stattfindet und einer Bewegung ein Willensakt zu Grunde liegt, ist die Mitwirkung des gesamten Grosshirns eine unerlässliche Voraussetzung.

Unter den Nervenzellen der Grosshirnrinde, jenen Umschaltstationen, herrscht nun im normalen Gehirn eine wunderbare bestimmte Ordnung. Wird diese Ordnung gestört, so ergeben sich geistige Defekte. Dies ist nicht so zu verstehen, dass eine lokal beschränkte Verletzung oder Zerstörung der Nervenzellen einfach das allgemeine Denkvermögen herabsetze. Vielmehr stellt die Gehirnpathologie fest, dass Verletzungen bestimmter Gebiete der Rinde auch Störungen bestimmter Bewegungen oder bestimmter Sinnesfunktionen zur Folge haben. Demnach hat hinwiederum jeder Muskel und jedes äussere Sinnesorgan seine bestimmte Vertretung in der Rinde.



Stellen wir uns die linke Grosshirnhemisphäre in Seitenansicht vor, so bildet hinsichtlich der Lokalisation der vordere Abschnitt, den Stirnlappen mit den Zentralwindungen umfassend, die motorische Region. Hier sammeln sich die Erregungswellen, die zu einer Bewegung führen, in den Sammelpunkten der Bewegungsnerven, namentlich der wichtigen direkt zu den Extremitäten leitenden Pyramidenbahn, der Leitung unserer willkürlichen Bewegungen. In den Zentralwindungen liegen die Ursprungsstätten derjenigen Nerven, welche die besonders mannigfaltigen und fein differenzierten Bewegungen von Bein und Arm, vor allem aber der Hand vermitteln. Ausfallerscheinungen in diesem Rindengebiet und dadurch bewirkte Bewegungsstörungen lassen mit Sicherheit die Lokalisation der verschiedenen Zentren für Zehen, Knie, Fuss und Hüfte, für Schulter, Ellenbogen, Hand und Finger erkennen. Vermag z. B. ein Patient die allgemeinen, groben Bewegungen des Handschliessens

und -Öffnens auszuführen, jedoch nicht der Reihe nach Zeige-, Mittel-, Ring- und kleinen Finger dem Daumen gegenüberzustellen, so liegt ganz sicher eine Schädigung des Fingerzentrums vor.

Sicher lokalisiert sind auch in der dritten Stirnwindung des linken Stirnlappens (bei Rechtshändern) die Leitungen, welche das Sprechen auslösen (Sprachzentrum). Eine Zerstörung dieses Zentrums hat die Aufhebung der feineren Lippen-, Gaumen-, Kehlkopf- und Zungenbewegungen, die beim Sprechen mitwirken, zur Folge; die groben Bewegungen bleiben erhalten. Endlich befindet sich bei Erwachsenen zwischen der 1. und 2. Stirn- und der vordern Zentralwindung ein besonderes Zentrum für die Schreibebelegungen (Schreibzentrum). Seine Zerstörung bewirkt eine isolierte Aufhebung der Schreibebelegungen.

In der sensorischen Region (Scheitel-, Hinterhaupts- und Schläfenlappen) sind die Aufnahmestätten für das gesprochene und das geschriebene Wort lokalisiert. Diese Felder für die Wortklänge und die Schriftbilder fallen naturgemäss grösstenteils mit dem Gehör-, resp. dem Sehzentrum überhaupt zusammen; immerhin bilden sie innerhalb dieser enger abgegrenzte Bezirke. Ist das Zentrum für das Sprachverständnis zerstört, so hören wir wohl ein Wort, vermögen es aber nicht zu deuten, verstehen es nicht. Fehlt es im Lesezentrum, so sehen wir wohl die Buchstaben, aber die innere Wortbildung ist gehemmt, d. h. wir sind nicht im stande, die Schriftzeichen zu unterscheiden, zu erkennen, und somit auch nicht in Laute umzusetzen.

Nur flüchtig können wir noch auf die Sinneszentren hinweisen. Von der Netzhaut aus verläuft die Sehbahn zunächst zu den primären optischen Zentren, wo das eigentliche Sehen stattfindet, und von hier erst zu dem Hinterhauptsappen der Grosshirnrinde. Wird dieser zerstört, so tritt nicht Blindheit ein, sondern das Unvermögen, die gesehenen Objekte zu erkennen (Seelenblindheit). Ähnlich wie mit dieser Sehsphäre verhält es sich mit der über den Schläfenlappen sich ausbreitenden Hörsphäre, In deren Nähe sind auch Riech- und Schmecksphäre lokalisiert, und schliesslich ist noch, im oberen Scheitelläppchen liegend, die Sphäre des Muskelsinns zu erwähnen, die Kontrollstation der jeweiligen Lage und Bewegungen unseres Muskelapparates. Hier wird kontrolliert, ob die Bewegungen in der durch die Bewegungsvorstellungen bestimmten Reihenfolge und Intensität ablaufen, und diese Bewegungsempfindungen, welche durch unablässige Übung stets feiner ausgebildet werden, nehmen schliesslich den Charakter von unbewusst die Qualität der Bewegungen wesentlich mitbestimmenden Faktoren an.

Das Zusammenspiel aller dieser Zentren und Apparate gleicht einer grossartigen, verwickelten und fein organisirten Maschinerie. Allein was einer blossen Maschine fehlt, das ist, dass dem Gehirn von seinen zahllosen Einzelfunktionen Erinnerungen bleiben. Man glaubt zu wissen, dass diese Erinnerungen oder Erinnerungsbilder der Objekte und vollends die daraus abgeleiteten Begriffe nur unter Mitwirkung der ganzen Grosshirnrinde zu stande kommen, also nicht lokalisiert sind. Gemäss der Entstehung dieser Erinnerungsbilder leuchtet ein, dass dieselben selbst aus verschiedenen Bestandteilen, Sondererinnerungsbildern, zusammengesetzt sind.

Ein Kind sieht z. B. ein Pferd und spricht das Wort „Pferd“ aus, lange Zeit bevor es den Begriff aufgefasst hat. Allmählich entwickelt sich ein Erinnerungsbild von der Grösse, der Farbe, der Gestalt des Pferdes; zu diesem tritt die Wahrnehmung seines Geruches, seiner Rundung, der Straffheit seiner Muskulatur und hinterlässt neue Sondererinnerungen; endlich hört das Kind das Wiehern, den Rhythmus des Trabens und verknüpft in seinem Geiste zuletzt alle diese Vorstellungen mit dem Worte „Pferd“, sie dem Begriff „Pferd“ subsumierend. So vereinigen sich also zwei wichtige Elemente der Sprache, das Wortklangbild und das Wortbegriffsbild. Aber diese allein ermöglichen noch kein Sprechen. Nebenher hat das Kind unermüdlich versucht, „Pferd“ zu sagen. Es hat sein Sprachzentrum in Bewegung gesetzt; es hat den gehörten Klang zerlegt, die Laute und deren Reihenfolge erkannt und die Sprechwerkzeuge spielen lassen; davon ist ihm eine weitere Erinnerung geblieben, das Wortbewegungsbild. So kommt also die Sprache auf einem sehr komplizierten Wege zu stande, wenn wir bedenken, wie viel Arbeit schon ein einzelner Begriff kostet.

Nach diesem Exkurse in die Gehirnlehre gehen wir nun zu der Betrachtung einzelner charakteristischen Erscheinungsformen der schwachen Begabung über und versuchen in jedem Falle zu zeigen, wie ein schwach begabtes Kind zu behandeln ist. Um jedem Missverständnis vorzubeugen, bemerken wir, dass bei Schwachbegabten durchaus nicht immer eine Zerstörung oder Schädigung im Zentralorgan vorzuliegen braucht, sondern dass oft funktionelle Störungen, Hemmungen, Leitungs- und Übertragungswiderstände ursächlich wirken und eine Herabsetzung der Geisteskräfte zur Folge haben. Wir untersuchen zunächst den Stotterer.

Die Sprechweise des Stotterers ist bekannt. Beim Stotternden ist die Auslösung des Bewegungsbildes eines Wortes funktionell gehemmt. Er kennt Begriff und Wort, ja er ist im stande, dieses lautlich richtig

zu schreiben, aber sprechen kann er es nicht. Die Erfahrung lehrt, dass das Stottern regelmässig von Angst- und Beklommenheitsgefühlen begleitet ist. Wir wissen, dass diese im verlängerten Marke entspringen und beim Kinde reflektorisch auftreten. Das kleine Kind hat, wenn es stottert, noch nicht gelernt, diese Reflexempfindungen bewusst zu hindern. Da nun das verlängerte Mark auch der Regulator des Atmens und des Blutumlaufs ist, wirken jene Reflexe hindernd auf diese Tätigkeiten. Die fehlerhafte Atmung ist also in der Regel die tiefere Ursache des Stotterns.

Zur Heilung des Stotterns ist es deshalb vor allem nötig, den Patienten in eine ruhige Stimmung zu versetzen und darin zu erhalten. Man vermeidet alles, was seine Angst wieder hervorrufen könnte, wie rasche, barsche Anrede, Aufforderung, Zwang, Spott und dgl. Ja, es ist gut, ihn zuerst eine zeitlang ganz sich selbst zu überlassen, ohne ihn mündlich mitzubetätigen. Dann ist es die erste, gewöhnlich nicht hoch genug gewertete Aufgabe, ihn atmen zu lehren. Ein zu kurzer Atem, eine zu geringe Luftmenge in der Lunge sind dem Sprechen hinderlich. Vor allem muss daher das langsame und lange, ruhige Einatmen, und zwar durch die Nase, geübt werden. Dann wird man es nach und nach auch zu dem für jede richtige Lautbildung notwendigen ruhigen, gleichmässigen und beherrschten Ausatmen bringen. Welche Bedeutung hiefür gewisse Arm- und Rumpfübungen haben, wenn sie kraftvoll angewandt werden, ist von selbst einleuchtend. Erst wenn diese Atmungsübungen vom Stotterer vollständig beherrscht werden, beginnen die Sprechübungen, und zwar zunächst mit reinen Vokalen. Es wird langsam durch die Nase eingeatmet, bis die Lunge luffterfüllt ist; in diesem Moment des Atemwechsels hält man kurz inne, bringt Zunge und Lippen in Stellung, und versucht nun während eines langsamen, etwas zurückhaltenden Ausatmens den eingestellten Laut zu erzeugen. Bei den Konsonanten ist zu beachten, dass sie im In- und Auslaut leichter gesprochen werden können als im Anlaut.

Ist so das richtige Sprechen vorbereitet, so bedarf es täglicher monatelanger Übung unter planmässiger langsamer Steigerung der Schwierigkeiten hinsichtlich des Übungsstoffes wie der Umstände, bis das Übel sicher gehoben ist. Einen beachtenswerten Faktor bildet bei diesen Sprechübungen der Rhythmus. Der Rhythmus des Versmasses, des Liedes, ja die taktmässige Bewegung des Fingers, der Hand, des Armes und das Im-Schritt-Marschieren erleichtern dem Stotternden das Sprechen.

Es ist nicht nötig, dass der Lehrer diese ganze Aufgabe allein auf sich nehme. Hier ist es Pflicht des Hauses, den Anweisungen des Lehrers folgend mitzuwirken. Das höchste Ziel aber ist, den Stotterer zu solcher



Kraft der Selbstbestimmung zu erziehen, dass er von sich aus sich übt, sich beobachtet, sich hütet.

Stammeln die Kinder bilden einzelne Laute falsch, oder sie schalten sie ganz aus, oder sie ersetzen sie durch andere, ihnen leichter zu erzeugende Laute. Statt z. B. den Lippenlaut m mit beiden Lippen zu bilden, schieben sie die gewöhnlich zu langen oberen Schneidezähne über die Unterlippe, wodurch der Klang des Lautes leidet. Andere unterdrücken r nach g, also goss statt gross. Viele ersetzen besonders gerne k und g durch t und d: Topf statt Kopf. Der Ort des Fehlers ist in jedem einzelnen Falle feststellbar. Der Stammerler ermangelt eines deutlichen Klangbildes; dadurch wird die innere Wortbildung irregeleitet, so dass die Sprechwerkzeuge unrichtig eingestellt werden, ohne dass sich der Sprechende dessen bewusst ist. Er hat die Sprachstufe der frühesten Kindheit noch nicht überwunden, ist darin zurückgeblieben. Wenn wir ihn unbemerkt beim Reden beobachten, so gewahren wir nichts von Zeichen seelischer Aufregung; er spricht immer gleichmässig. Was am meisten auffällt: Er zeigt lange gar keine Schamempfindung darüber, dass er nicht spricht, wie die Kameraden; er bemüht sich deshalb auch nicht, die ihm bequeme Aussprache aufzugeben. Es ist also keine Frage, dass dem Stammeln die sprachzerstörende Tendenz der Bequemlichkeit zu grunde liegt, eine Tendenz, die allgemein menschlich ist. Nur findet der Stammerler die Energie der Selbstkorrektur nicht. Er muss also darin unterstützt werden.

Wo dies nicht schon mit Erfolg im Elternhause geschehen ist, hat die Schule mitzuwirken. Dabei gilt es zuerst, den richtigen Laut zu erzeugen. Dies kann durch Vorsprechen und Vorzeigen der Lautstellung geschehen. Im Taubstummen-Unterricht benutzen Lehrer und Schüler einen Spiegel, so dass der Schüler in diesem die Stellung der Sprachorgane seines Lehrers sehen und zugleich die Einstellung seines eigenen Mundes, der Lippen, der Zähne, der Zungenspitze usw. kontrolliren kann. Dabei ist es wichtig, einmal die Mundform, die Lage der Zunge und den Ort der Bildung eines Lautes selbst genau zu beobachten, die Bewegungen deutlich vorzumachen, sodann den gesuchten Laut langsam und anfangs ohne viel Kraftaufwand bilden zu lassen. Ist es einmal gelungen, den Laut leise und leicht hervorzubringen, so fasst das Kind bald selbst Mut, ihn zu wiederholen. Für den Lehrer aber entsteht nun die Aufgabe, jeden Rückfall zu verhüten. Man hält das Kind an, zu überlegen, ja zuerst leise zu probiren, was es sagen wolle, und stets ruhig und mässig schnell zu sprechen. Es ist schädlich, wenn es während dieser Periode des Einübens vor andern blossgestellt wird.

Es ist natürlich auch möglich, dass diese Sprachstörungen des Stotterns und Stammelns in anatomischen Fehlern der Sprachwerkzeuge oder des Gehörorgans begründet sind. Wir wollen hier nur auf die Hasenscharte, den Wolfsrachen, die Verletzung des Trommelfells und dgl. hinweisen. Diese Störungen entziehen sich selbstverständlich der pädagogischen Einwirkung und sind vom Arzte zu behandeln.

Wenn wir nun zu der Betrachtung der eigentlichen Schwachbegabten übergehen, so erinnern wir vorerst an die eingangs erwähnte Umgrenzung des Begriffes. Sowohl bei den Schwachsinnigen geringeren Grades als auch den in ihrem allgemeinen Gesundheitszustande Herabgesetzten, Reduzirten, Apathischen ist ein Hauptmerkmal die verringerte oder unstete Aufmerksamkeit.

Für sie bildet das autoritative System der Massenerziehung in den Schulen eine gewisse Gefahr, indem an ihre Leistungsfähigkeit Anforderungen gestellt werden, die zu den Kräften in einem Missverhältnis stehen. Wird dieses nicht zeitig beobachtet und der Natur nicht früh genug Rechnung getragen, so bilden sich daraus mit Notwendigkeit jene verschrobenen Charaktere, die allem Geistigen einen unerträglichen passiven Widerstand entgegensetzen, zu ihrem eigenen und der Mitmenschen Schaden.

Worauf wir Lehrer an unserer Stelle das Augenmerk zu richten haben, das wollen wir an der Hand einzelner charakteristischer Erscheinungen der gestörten Sprachäusserung kurz skizziren.

Es kommt nicht selten vor, dass ein schwachbegabtes Kind ein Wort „nicht herauszubringen vermag“, wie wir sagen. Wir glauben, es ihm anzusehen, dass es das Wort weiss; das Klangbild desselben liegt ihm im Ohre, ist ihm bekannt; ja, andere Worte lassen erkennen, dass es auch den Begriff des gesuchten Wortes kennt. Aber die Vorstellung der dem Klang- und Begriffsbild zugehörigen Sprachbewegung ist ihm verloren gegangen; es findet den Willensimpuls zum Sprechen nicht, oder es vermag die Sprachwerkzeuge nicht in Bewegung zu setzen. Es erkennt z. B. das vor ihm stehende Tier als Pferd; es äussert dies durch den Ruf „Hü!“ Das Klangbild „Pferd“ kann ihm nicht unbekannt sein; denn es hat dasselbe schon oft gehört, auch das Wort schon gebraucht. Aber es ist nicht im stande, spontan, aus freiem Willen, das Wort auszusprechen, weil das zugehörige Wortbewegungsbild teilweise oder ganz zerstört ist. Diese Erscheinung heisst man motorische Aphasie, oder etwa Wortflucht (auch Wortstummheit). Sie ist die Folge einer Hemmung der Sprachbahn, und diese Hemmung hinwieder beruht auf

einer funktionellen Störung oder mehr oder weniger ausgedehnten Erkrankung der dritten Stirnwandung, des Sprachzentrums.

Unsere Aufgabe ist in diesem Falle, die gehemmte Vorstellung der Sprachbewegung neu zu begründen oder die Sprachbewegung selbst irgendwie zu erregen. Dies kann auf sehr einfache Weise geschehen, indem man das Wort deutlich vorsagt und dadurch den Sprechvorgang von aussen erregt. Nicht immer ist dieses Vorgehen zu verwerfen; ja es bleibt oft als das einzige, das in absehbarer Zeit zum Ziele führt, übrig. Aber ebenso oft wird dadurch das Ziel nur scheinbar erreicht: Das Kind spricht wohl momentan das Wort nach, steht aber nach kurzer Zeit wieder vor derselben Hemmung, weil es nicht gelehrt worden ist, aus eigener Kraft die Ursache der Hemmung zu umgehen. Wie es möglich ist, diese Selbsttätigkeit zu wecken, mag ein Beispiel zeigen. Das Wort „Getreide“ versagt nicht nur unsern (Glarner-) Kindern, die eben keine Kornfelder zu sehen bekommen, sondern auch andern, welchen der mundartliche Ausdruck „d'Frucht“ geläufig ist, oft. Es erscheint ihnen wie ein Fremdwort, das schwer zu behalten ist. Eine Gedächtnisstütze für das schwierige Bewegungsbild bietet hier die Ableitung: „Getreide = was dr Bode treit (treid).“ Anderswo rufen wir ein Verschen in Erinnerung, für „Pferd“ z. B.: „Hopp, hopp, hopp! Pferdchen, lauf Galopp!“ Hier hilft der Rhythmus dem Gedächtnis nach. Oft ist die Erinnerung an den Ort, die Zeit oder bestimmte Umstände, da man ein jetzt gehemmes Wort schon ausgesprochen hat, im stande, die Sprachbahn zu erregen und das gewünschte Wort auszulösen. So wird das Kind angeleitet, sich die mannigfaltigsten Mittel zur Verhütung der Wortflucht dienstbar zu machen.

Es sei besonders hervorgehoben, dass nicht immer oder gar selten der erste Versuch zum Ziele führt; auch ist ein Mittel, das bei dem einen Kinde erfolgreich gewirkt hat, deswegen nicht bei allen andern von Erfolg begleitet. In jedem Falle gilt es, auf verschiedenen Wegen das Ziel zu erstreben. So sind für die genannte Ableitungsreihe „Getreide — treit“ vielleicht nur nahezu normale Kinder empfänglich; das Wort „Getreide“ ist also noch anderswie zu erregen. Bei den einen Kindern kann ein Ährenfeld im Bilde oder die Erinnerung an ein wirklich gesehenes das Wort auslösen; andern verhilft das Vorzeigen einer ihnen bekannten Getreideart, das Berühren dürrer Halme oder der Geschmack eines Kornes zum Sprechen. Die Versuche können also nicht vielseitig genug sein.

Sehr oft erstreckt sich diese Hemmung nur auf einen Teil des Wortbewegungsbildes, nämlich auf die Flexionsendungen. In ganz schweren Fällen dieser Art ist der sprachliche Ausdruck stark verstümmelt. Statt:

„die Kinder lasen die Ähren zusammen“ spricht der Schwachsinnige: „Kind Ähr lesen zusammen.“ Für uns handelt es sich nur um weniger schwere Schädigungen. Einige Beispiele!

Häufig beeinflusst die Mundart die Form der Schriftsprache, so in den Bildungen: „Der Garte, die Gärte, die Bäum, die Kind, mit den Einer, zu den Zehntel, den Knabe“ und dgl. Es sind die Vorstellungen der entsprechenden mundartlichen Formen, die infolge der Gemeinsamkeit des Wortstammes auch eine Ausgleichung in der Endung veranlassen und die richtige schriftdeutsche Form hemmen. Auf dieselbe Ursache sind auch Formen wie „die Better, Hefter, Pünkte, gebrungen, übergekomen (für: bekommen)“ und dgl. zurückzuführen. Nicht im Dialekt begründet hingegen sind Fehler wie: „er rufte, riefte, komnte, bringte; des Birnes, während des Nachtes und dgl. Einem Schüler, der so spricht, sind die Funktionen und Bedeutungen der Endungen — te für die Mitvergangenheit und — es für den Genetiv bekannt, nicht in grammatischem Sinne, sondern als Teil seines Sprachgutes; meistens kennt er auch die richtigen Formen: rief, kam, der Birne etc. Aber deren Bewegungsbilder sind momentan gehemmt, weil andere ähnliche Formen mit gleicher Funktion, vorangehend oder nachfolgend, Einfluss gewannen, so die Form: „sagte“ auf „rufte“, des „Apfels“ auf des „Birnes“, „des Tages“ auf „des Nachtes.“ Hier wirken also benachbarte Formen mit gleicher Funktion hemmend.

Man bezeichnet diese Erscheinungen mit dem Namen *Agrammatismus*; denn sie haben alle das Merkmal der Regelwidrigkeit gegen die hochdeutsche Grammatik. Wie der Wortflucht durch Einstellung des unsicheren Wortes in rhythmische, inhaltsverwandte, Erfahrungs- oder Ableitungsreihen vorgebeugt wird, so sind auch die Mittel gegen den Agrammatismus in Eigenschaften des Sprachlebens selbst zu suchen. In der Sprachentwicklung der Völker spielt die Analogiebildung eine grosse Rolle, so dass z. B. starke Verben wie „weben, wob, gewoben“ aus Analogie zu „leben, lebte, gelebt“ in die schwache Konjugation „weben, webte, gewebt“ überzugehen im Begriffe sind. So kann uns die Analogiebildung auch im Kampfe gegen den Agrammatismus eine wertvolle Helferin sein. Immer geht aber die Erfassung der Begriffsinhalte und ihrer Verhältnisse dem Bilden der richtigen Form voran. Erst wenn das Kind weiss, was ein Baum, die Wurzel, der Stamm, der Ast, der Zweig, das Blatt, die Blüte, die Frucht ist, und ferner weiss, dass der Baum eine Wurzel, einen Stamm usw. hat, kann mit Erfolg der Baum als Besitzer, Eigentümer der Wurzel, des Stammes, des Blattes hingestellt werden, wie etwa der Vater als Besitzer des Hauses gilt, und nun muss es auch

möglich sein, die Genetivform „des Baumes“ mit den dem Baume zugehörigen Teilen in sprachlich richtige Beziehung zu setzen: die Wurzel des Baumes, der Stamm des Baumes, der Ast, der Zweig, das Blatt, die Blüte, die Frucht des Baumes. Dadurch wird das Klangbild „des Baumes“ mit der stofflichen Reihe: Wurzel, Stamm bis Frucht nicht nur inhaltlich, sondern auch formal verknüpft. Im Sprechen aber muss sich die Lautreihe, welche die Wortform „des Baumes“ ausmacht, so deutlich einprägen, dass im Sprachzentrum für jeden Laut, jede Silbe, ja das ganze Wort eine deutliche Lageempfindung entsteht. Ist diese Lageempfindung geschaffen und wahrgenommen, so tritt unter irgend welchen gleichen, oder ähnlichen Umständen die sog. Analogiebildung ein, d. h. das Kind bildet im Anschluss an die ihm nun bekannte Form „des Baumes“ sicher Genetive wie „des Raumes“, „des Schaumes“, wozu es schon durch den Reim angeregt werden kann, oder andere wie: „die Wurzel des Strauches, der Stiel des Blattes, die Rinde des Stammes, usf.“, wobei die gleiche Funktion und Bedeutung zur gleichen Form treibt.

So wird die richtige Vorstellung einer Sprachbewegung, einer Wortform, befestigt, einer Hemmung derselben wirksam vorgebeugt. Aber auch hier ist wieder zu betonen, dass nur durch das Zusammenwirken aller Mittel der Erfolg sicher und dauernd ist, um so mehr, als es sich hier um die abstraktesten Vorstellungen der Sprache handelt. Eines dieser Mittel ist das Sprechen, d. h. das bewusste Üben der Sprachbewegung, wie wir es eben beschrieben haben. Ein anderes, indirekt wirkendes, ist das Schreiben: Einmal hilft die zur Hervorbringung des Schriftbildes nötige Reihe von feinsten Hand- und Fingerbewegungen zur Befestigung des richtigen Wortbildes mit; sodann verknüpft sich das Wortbewegungsbild leicht mit dem Gesichtseindruck, den das geschriebene Wort erzeugt hat.

Einer neuen Kategorie gehören diejenigen Schwachbegabten an, welche oft Worte, die sie soeben gehört haben, nicht verstehen. Dies erfährt der Lehrer besonders deutlich beim Rechnungsunterrichte, wo es aufs Wort ankommt. Ein Kind hört z. B. die Aufgabe:  $70 - 14 = ?$  Es rechnet:  $70 - 10 = 60$ ; nun aber weiss es nicht mehr, was weiter zu subtrahieren ist, und zählt, beeinflusst durch 70, noch 7 weg. Unvermerkt ist ihm der Wortklang 4 in 14 verloren gegangen. Oder eine Aufgabe handelt von Metern und Dezimetern und verändert sich dem Kinde unter der Hand zu einer solchen mit Metern und Centimetern, weil ihm die letzteren geläufiger sind als die Dezimeter. Aus dem gleichen Grunde hört es statt Dekaliter Deziliter usf. Es ermangelt die Fähigkeit, die Wortklänge exakt aufzunehmen und zu differenzieren, somit auch die sichere

rasche Erkenntnis. Oft ist dabei die Wahrnehmung eines Wortes im ganzen richtig und vollständig, der Wortklang ziemlich erfasst, aber das zugehörige Begriffsbild versagt, taucht nicht auf. Einige ganz einfache Beispiele! „Die Mütze schwang er“, sagt der Lehrer; die Schüler denken an einen Stock, weil ihnen bei dem Wort „Mütze“ die Vorstellung der betreffenden Kopfbedeckung nicht „in den Sinn kam;“ denn sie nennen die Mütze eben gewöhnlich „Kappe.“ Eine durch den Gesichtssinn vermittelte Vorstellung bleibt hier aus; es ist zwischen ihr und dem sie bezeichnenden Wortklangbilde noch keine oder keine vollständige Assoziation eingetreten. In andern Fällen, die diesem analog sind, ist eine Gehörs- wahrnehmung psychisch nicht bis zur festen, deutlichen Vorstellung verarbeitet worden, in wieder andern eine Wahrnehmung des Tastsinns. So, wenn ein Kind die Wörter „knistern, knarren, Geknatter“ oder „lau, rau, schwül“ nicht versteht, obgleich sie schon erklärt worden sind.

Dieses Nichtverstehen gehörter Worte nennt man *sensorische Aphasie* oder *Worttaubheit*.\*) Ihre Ursache liegt in einer Störung oder Verletzung der linken Hörsphäre (Schläfengegend), verbunden mit Leitungswiderständen im Grosshirn überhaupt.

Auf die schwereren, im Zusammenhang mit der Worttaubheit stehenden Formen der Aphasie, wie die Unfähigkeit, einen gesehenen Gegenstand, ein gehörtes Geräusch, ein getastetes Objekt richtig mit Namen zu benennen, obgleich dies möglich sein sollte, kann ich nur hinweisen. Die schwersten dieser Formen gehören nicht zu dem Kreis unserer Aufgabe, da sie das Kind als eigentlich schwach- oder gar blödsinnig erscheinen lassen. Nur eine Erscheinung dieser Art sei angedeutet: die *Alexie*, d. h. das Unvermögen eines Kindes, Geschriebenes zu lesen, meist zugleich Unfähigkeit, zu schreiben. Es dürfte uns nach dem bisher Gesagten bald klar sein, dass hier die optischen Erinnerungsbilder der Buchstaben mangelhaft sind oder fehlen, sei es dass die Form der Buchstaben niemals richtig wahrgenommen, sei es, dass sie wohl wahrgenommen, aber nicht apperzipiert, d. h. nicht zu einem seelischen Inhalt als Formvorstellung geworden ist. Wo auch das Schreiben versagt, fehlt es in gleicher Weise an der Apperzeption der Tastvorstellungen.

Wie die Wortflucht zum Agrammatismus führen kann, so kann aus der Worttaubheit die *Alogie* entstehen. Ich möchte damit die Fälle bezeichnen, wo die grammatische und syntaktische Form äusserlich korrekt gebildet wird, aber infolge Nichtverstehens der logischen Elemente der Sprache dem Kind der Sinn für den logischen Zusammenhang verloren

\*) *Ann.* In meinem Vortrage brauchte ich dafür den Ausdruck „Gedankenflucht“, ziehe nun aber den im Texte angegebenen vor.

geht, so dass seine Sprache unverständlich wird. So begegneten mir folgende Beispiele: „Der Knabe fiel durch den Felsen hinüber“ (statt: über den Felsen hinunter); „die Schüler freuten ihn schon sehr auf sich“ (statt: die Schüler freuten sich schon sehr auf ihn, nämlich: den Ausflug); „wo ist nichts, kommt nichts hin“ (statt: Wo nichts ist, kommt nichts hin) u. dgl. Es sind namentlich die Präpositionen, die Pronomina und die Konjunktionen, welche als logische Elemente der Sprache bezeichnet werden und die dem Verständnis der Schwachbegabten in erster Linie Schwierigkeiten bereiten. Dazu gesellen sich aber noch alle abstrakten Ausdrücke, Wendungen, Umschreibungen, Bilder als Sprachteile, welche oft nicht oder falsch verstanden und deswegen auch sinnlos gebraucht werden.

Während es sich bei der Wortflucht und dem Agrammatismus in erster Linie um die Befreiung der gehemmten Sprachbewegung handelte, kommt es bei der Worttaubheit und der Alogie vor allem auf die richtige, dauerhafte Begründung des Wortklangbildes an. Da die Worttaubheit im Grunde auf einer blossen Wahrnehmungsstörung oder auf einem zu raschen Entschwinden und Vergessen des Wortklanges beruht, so ist zu bedenken, dass ein Wortklangbild nur dann behalten werden kann, wenn es mit irgend einer andern Vorstellung, sei es ein anderes Wortklangbild, sei es ein Sprachbewegungsbild, sei es ein Begriffsbild, verknüpft, diesen assoziiert wird. Sodann ist es von Bedeutung, zu wissen, dass das eine Kind seine Wortklangbilder vorwiegend an optische Erinnerungsbilder anschliesst, das andere an „akustische“ oder solche des Tastsinnes, das dritte an Wortreihen, wie es bei der Wortflucht gezeigt worden ist. Dementsprechend ändert sich auch die Behandlung dieser Fälle.

Es leuchtet ein, dass wir bei Worttauben zunächst der ungenauen Auffassung des Wortklanges vorbeugen müssen. Nur eines auf einmal: wird die Regel sein, und dieses eine mit allem Nachdruck. Das wiederholte Hören und Sprechen des Wortes ist aber bloss das äussere Ziel. Unsere höchste Aufgabe ist vielmehr, den Begriff zu festigen, um das Wort auf diesen festen Grund aufzubauen. Hierbei kommt jenes äussere Ziel von selbst zur Geltung. Aber es genügt nicht, durch blosses Vorzeigen und Anschauen des Objektes oder durch blosses Erzeugen und Hören des betreffenden Geräusches oder endlich durch blosses Vorführen und Betasten eines entsprechenden Gegenstandes dem Wortklangbild eine Stütze zu geben, sondern es gilt auch hier wieder der Grundsatz, die Vorstellung, den Wortinhalt von allen Sinnen her, d. h. unter ausgiebiger Betätigung aller Sinne zu begründen. Einen Gegenstand „begreifen“, d. h.

geistig ergreifen, bedeutet: ihn besehen und besprechen, belauschen und beriechen, betasten und befühlen. Ja, das Betasten muss zu einem wirklichen „Behandeln“ werden, d. h. erst wer ein Objekt in die Hand nimmt, sich selbst oder die Hand in Bewegung setzt, um es zu ergreifen, es in der Hand dreht und wendet, vielleicht zerlegt, zusammensetzt und neu schafft, begreift es vollständig.

Jeder Lehrer weiss, wie schwierig es für Schwachbegabte ist, die Verhältnisse der Zahl, der Form, der Grösse, der Farbe, der Lage und des Raumes zu unterscheiden. Das blossе Zahlwort führt nie zum Zahlbegriff, die Zahlwortreihe ebensowenig, Finger und Kugeln als Anschauungsmittel, als Rechenobjekte schon eher. Aber auch mit diesen Mitteln ist die Begriffsbildung noch einseitig auf Gesichtswahrnehmungen gegründet. Man plagt ein Kind damit vielleicht bis zum Überdruß, während ihm — wiederum vielleicht — Glockenschläge, sichtbar und im verborgenen erzeugt, Töne der Tonleiter, rhythmisches Klatschen mit den Händen, rhythmisches Schreiten, Treten, Stampfen u. dgl. eher als alles andere zum gesuchten Begriffe verhelfen könnte. Und wenn auch diese Gehörs wahrnehmungen nicht zum Ziele führen, so bleibt noch die Hoffnung auf ein besser entwickeltes Tastgefühl. Ein Kind, das angehalten wird, am Morgen 6 Steine, am Nachmittag 6 Blumen und weiter 6 Scherben, 6 Späne u. s. w. in die Schule zu bringen, oder besser 6 Papierstücke zu schneiden, 6 Kugeln zu formen, 6 rote, 6 blaue, 6 gelbe Marken aufzukleben, 6 lange und 6 kurze Stäbchen zu sortiren, gewinnt für seine Begriffsfähigkeit mehr, als wenn es hundertmal 6 Finger emporstreckt oder 6 Striche zeichnet. Erst das vielseitige Erfahren der Zahl verschmilzt diese mit dem Vorstellungsleben des Kindes ganz. Dabei wird von selbst der Wortklang so oft wiederholt, die äussere und innere Wortbildung so nachdrücklich geübt, dass Aphasie fast nicht mehr möglich ist. Deutlich erfasste konkrete Verhältnisse bilden aber auch die reale Grundlage für alles begriffliche Beziehen; je sicherer und fester deren Vorstellungen begründet werden können, desto erfolgreicher wird auch die Alogie bekämpft.

Ich habe gesucht, Ihnen eine Reihe von charakteristischen Erscheinungsformen der schwachen Begabung zu zeichnen. Sehr oft sind dieselben kompliziert. Aber auch wo sie ganz einfach sind, ist es nicht leicht, sie scharf zu unterscheiden. Der Erzieher steht eben da vor einem verschlossenen Buche; auch der Arzt. Wir vermögen wohl bestimmte Symptome zu erkennen, aber eben nur durch indirekte Schlüsse aus dem Sprachleben; in das Getriebe des Gehirns selbst sehen wir nicht hinein.



Gewisse für die Praxis wichtige Folgerungen lässt aber unsere Betrachtung doch zu.

Wir haben bisher zwischen den in ihrem allgemeinen Gesundheitszustande Herabgesetzten, den Apathischen, und den eigentlich Schwachsinnigen geringeren Grades nicht unterschieden. Beide Kategorien von Schwachbegabten fallen eben dadurch auf, dass ihre Sprachäusserung physisch oder psychisch mangelhaft oder gehemmt ist. Die Ursache aber ist verschieden: Bei den Apathischen besteht sie in einer vorübergehenden Schwäche des gesamten körperlichen Zustandes, bei den Schwachsinnigen in einem bleibenden Gehirndefekt. Daraus geht hervor, dass das Sprach- und Geistesleben des Apathischen einer Korrektur fähig ist, wenn auch die Zeit der natürlichen Kräftigung abgewartet werden muss. Beim Schwachsinnigen hingegen stehen wir einem unheilbaren Gehirndefekt gegenüber. Indessen ist, wer ein Auge verloren hat, noch nicht ein Blinder. Das menschliche Gehirn ist so fein organisirt, dass ein kleiner Fehler desselben die Freiheit des Willens nicht aufzuheben vermag. Wenn also der Defekt nicht geheilt werden kann, so steht doch fest, dass er umgangen werden kann. Da muss der Erzieher ansetzen. Auf dem Prinzipie der naturgemässen Korrektur beruht demnach die Erziehung des Apathischen, auf dem Prinzipie des Ersetzens diejenige des Schwachsinnigen.

In die Beobachtung und Untersuchung der Schwachbegabten müssen sich Arzt und Erzieher teilen, wenn sie zu annähernd richtigen Schlüssen gelangen wollen. Aber auch dann, wenn man glaubt, die Ursache der schwachen Begabung untrüglich sicher gefunden zu haben, bleibt die Hauptaufgabe des Lehrers, das Sinnes- und Geistesleben des Kindes allseitig und bewusst zu erregen, den Zögling durch die mannigfaltigsten Mittel zur Selbsttätigkeit im weitesten Sinne zu führen und so nicht nur die reale Grundlage alles Begreifens zu schaffen, sondern vor allem die Aufmerksamkeit zu wecken, sie in feste Bahnen zu lenken und darin zu erhalten. Erinnern wir uns dabei, dass es im frühesten Kindesalter Monate und Jahre bedarf, bis sich das Gehirn zur Reife entwickelt hat, so dürfen wir daran einen Massstab nehmen, wie auch wir bei der Behandlung schwachbegabter Kinder alle Wege ausprobiren, die besten und individuell angemessensten wählen und so langsam, so stetig und so lange gehen sollten, bis positive Resultate erzielt sind. Das Wesen der Methode besteht also in dem allseitigen, bewussten Erregen der verschiedenen Sinne zu dem einheitlichen Zwecke der aufmerksamen Bildung von Assoziationen.

Es ist die alte Wahrheit des Übens, die wir von neuem verkünden; aber dieses Üben soll ein allseitiges sein, nicht nur in Beziehung auf den Stoff, das Objekt, sondern auch in bezug auf das Kind, das Subjekt. Das Kind muss sich üben im richtigen Sehen, Hören, Tasten, Fühlen, Schmecken, Riechen; es muss richtig sprechen, schreiben, lesen, richtig schreiten, gehen, laufen, richtig Rumpf und Kopf und Auge bewegen und richtig seine Hand gebrauchen lernen. Alle diese Tätigkeiten aber erhalten erst ihren Wert durch die höhere psychische, von der sie ausgehen, und umgekehrt wird die Seelentätigkeit wiederum bestimmt durch das Sinnesleben. Daher gilt es, diese Sinnestätigkeiten zu üben im steten Hinblick auf die psychische Bildung. Dass die Übung dieses Ziel erreiche, bedarf sie zunächst der sicheren Führung des Lehrers, und je mehr diese zurücktritt, der Aufmerksamkeit des Kindes selbst. Aber diese Führung darf nicht nur eine äusserlich den Regeln der Didaktik entsprechende, nicht ein blosser Drill sein; sonst erstickt sie gerade das, was man erstrebt: Die freie Aufmerksamkeit des Kindes. Es ist genug betont worden, dass allseitig das Sinnesleben geweckt werden muss; im Interesse klarer, deutlicher, wahrer Begriffe ist auf die wichtige Stellung der Selbsttätigkeit im Unterricht hingewiesen worden. Aber es gibt noch ein gewisses Etwas, das jede Sinneswahrnehmung, jede Vorstellung, jedes Wort begleitet, wenn sie selbst wahr sind: Es ist ihr Gefühlswert, d. h. ihr ihnen eigentümliches Verhältnis zu unserem Fühlen. Dass sich der Lehrer beim Unterricht stets dieses Gefühlswertes bewusst bleibe; dass seine Rede eine Kette nicht nur folgerichtiger Gedanken, sondern auch solcher Gefühlswerte darstelle, darüber hat er zu wachen. In ihnen liegt der Anker, der in der Seele des Kindes Boden fasst, mit Hilfe dessen es wahrnimmt, was ihm seine Sinne darbieten, und an dem es das Wahrgenommene psychisch zu verarbeiten vermag. Auf diesem Grunde allein ist ein Behalten der Erinnerungsbilder, ein Reproduzieren der Vorstellungen möglich; auf ihn gründet sich die Fähigkeit des Kindes, über seinen Vorstellungsschatz frei zu verfügen, die Fähigkeit des Aufmerksamseins. Die Begründung dieser Aufmerksamkeit ist das Ziel einer richtigen Behandlung Schwachbegabter.

Sie haben vielleicht mehr praktische, für Ihre Arbeit unmittelbar dienliche Winke und Ratschläge zur Behandlung schwachbegabter Kinder erwartet, als ich Ihnen geboten habe. Allein es lag mir daran, in erster Linie die Grundzüge festzustellen, welche sich für die Erziehung dieser Kinder aus der Erforschung und Kenntnis ihres Hirn- und Seelenlebens ergeben. Wir sprechen so oft von der harmonischen Ausbildung unserer Kinder. Mehr als sonst sollte diese bei der Erziehung Schwachbegabter

unsere Richtschnur sein. Wissen wir, dass ein ausgebildetes Geistesleben auf der Grundlage eines vollständig entwickelten Gehirns beruht, und halten wir fest, dass sich die höchsten Teile dieses Gehirns nur allmählig und nur unter dem Einfluss stetiger Betätigung ihrer mit der Aussenwelt in Verbindung stehenden Organe bis zur Vollkommenheit entwickeln, so leuchtet ein, dass nur ein bewusstes systematisches Üben aller dieser Organe jene harmonische Ausbildung wirklich erzielen kann. Nicht nur Sehen und Hören, Sprechen und Schreiben, Zeichnen und Turnen müssen in ausgiebiger Weise diesem Ziele dienen, sondern vor allem auch das Tastgefühl im weitesten Sinne und das Körpergefühl, jene Grundlage des Selbstbewusstseins, bedürfen der bewussten Förderung durch die Erziehung, damit diese eine harmonische werde. Wir haben einige dahin zielende Veranstaltungen, wie namentlich den Handarbeitsunterricht in elementarster Form, berührt. Je erfinderischer der Lehrer in den dem einheitlichen Zwecke der harmonischen Erziehung dienenden Massnahmen ist, je geschickter er ein schwachbegabtes Kind gerade von seiner individuell schwachen Seite zu fassen versteht, desto sicherer wird der Erfolg sein. Alle diese Massnahmen erfordern aber vor allem Geduld und Beharrlichkeit. Nicht immer alle, aber viele sind auch bei unserer bestehenden Schulorganisation möglich, wenn wir nur stets das Wort beherzigen: Denke daran!

\* \* \*

**Benutzte Literatur:** Demoor, Die anormalen Kinder.  
v. Monakow, Gehirnpathologie.  
Atlas der topogr. Anatomie v. Bardleben & Häckel.  
Wundt, Menschen- und Tierseele.  
Flechsig, Gehirn und Seele.

---