Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 76 (1931)
Heft: 10

Anhang: Heilpädagogik : Organ des Verbandes Heilpädagogisches Seminar in Zürich : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, März 1931, Nummer 2
Autor: Rilke, R.M. / Sutermeister, Eugen

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 28.07.2025

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

HEILPÄDAGOGIK

ORGAN DES VERBANDES HEILPÄDAGOGISCHES SEMINAR ZÜRICH
BEILAGE ZUR SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG

MÄRZ 1931 — 1. JAHRGANG • NUMMER 2

Inhalt: Spruchworte – Vom kindlichen Gemeinschaftsleben – Rhythmik als Hilfsmittel bei der Erziehung Anormaler – Die Stummheit nur eine Folge der Taubheit

Spruchworte

„Bei meiner Erziehung, über der kein Plan gestanden hat, und bei der Verschüchterung, in der ich aufwuchs (überall auf Gelächter und Überlegenheit stoßend und von allen in meine Ungeschicklichkeit zurückgedrückt), konnte es geschehen, daß ich viel Vorbereitendes und das meiste Technische des Lebens, das allen später mühelos ist, gar nicht zu lernen bekam; mein Gefühl ist bis an den Rand voll mit Erinnerungen an Augenblicke, da alle Leute um mich etwas konnten und wußten und ohne Hinzudenken mechanisch taten, während ich, verlegen, nichts anzufangen wußte, nicht einmal imstande war, es ihnen abseherisch nachzutun."

R. M. Rilke.

(Briefe aus den Jahren 1902—1906, Insel-Verlag)

Vom kindlichen Gemeinschaftsleben

I. Die Fragestellung.

Die sozialen Verhaltungsweisen treten im menschlichen Leben recht früh auf. Ihre Möglichkeit ist schon gegeben im ursprünglichsten menschlichen Tun, im Reflexverhalten, das ja Antwort bedeutet auf Aufforderungen der Umgebung. Keineswegs aber läßt sich das weitverzweigte Gebiet der zwischenmenschlichen Strömungen einfangen in ein Nurantworten; es liegen ihm weiter zugrunde eigenwüchsige Äußerungen, die ihrerseits Fragen darstellen können. Reaktion und Aktion an sich brauchen noch nicht soziales Tun beschlagen. Aber soziales Tun ist ohne diese beiden Grundweisen menschlicher Verhaltungen nicht denkbar.

Man hat Untersuchungen mit Kindern des ersten Lebensjahres gemacht, so, daß man je zwei und zwei zusammen in ein Kindergitter setzte und beobachtete, wie sie aufeinander, wie sie beide zusammen auf ein Spielzeug reagierten. Viermonatige sitzen gewissermaßen beziehungslos neben einander. Siebenmonatige suchen sich gegenseitig anzuziehen oder abzustoßen. Die Formen der gegenseitigen Beziehung lassen sich etwa mit folgenden Stichworten bezeichnen: Präsenzwirkung, Affektübertragung; Schaukontakt, Berührungskontakt; Blickbegegnung, Anlächeln, Anlallen; Anbieten, Zeigen. Ist die letzte Stufe erreicht, so ist das Kind zur Spielgemeinschaft fähig. Dieser Fall ist aber bei den Kindern jenes Versuches nur einmal festgestellt worden, als ein elfmonatiges und ein achtzehnmonatiges Kind zusammen im Gitter mit einem Spielzeug gemeinsam spielten. Neben diesen Hinzuneigungen waren auch Widerstrebungen zwischen Kindern festzustellen. Es kam nicht nur zu einem Rivalisieren in Form des freien Wettbewerbes, sondern es gestaltete sich häufig eine Art Despotie, eine Gewaltherrschaft heraus, wenn ein Kind mit viel grösserer Aktivität und weiterreichender Entwicklungsreife neben einem schwächeren Kinde saß. Die Überlegenheit äußerte sich allerdings nicht immer in Druck und Qual für das unterworfene Kind. Sie konnte sich auch zeigen in Tröstungen, in Führung oder in Lösung der Zweierbeziehung.

Damit ist aufgezeigt, wie früh schon das Gewebe der menschlichen Zu- und Gegenlinien, der Zusammenhangs- und Auflösungsstrebungen sich darbietet. In den folgenden Lebensjahren wird wohl dies alles feiner in die einzelne Psyche hineiniziseliert werden – sofern sie entwicklungsreiche Anlagen hat und sich lebensoffen hält, oder halten kann. Es kommen größere Verbände und nehmen das Individuum auf: der Kindergarten, die Schule. Diese Gebilde, und unter ihnen namentlich die Schulklasse, sind in der Gegenwart in vermehrtem Maße unter soziologischen Gesichtspunkten betrachtet worden. Eine erzieherische Einstellung, wie sie Rousseau an Emil betätigt, den er abgeschieden von anderen Kindern aufwachsen läßt, wäre in unserer Zeit eine Ausnahme. Mit dem Ruf nach Selbstverwaltung der Jugend... ein Erziehungsziel und als solches nur annähernd erreichbar!... hat der soziologische Gedanke sichtbare Wirkung im Bereich der Pädagogik angenommen. Neben die Forderung, daß die Schulklasse eine Lebensgemeinschaft zu bilden habe, muß aber auch immer wieder die Fragestellung treten: Kann eine Schulklasse eine Gemeinschaft bilden?

Sie wird, so weit ich sehe, für Normalklassen bestimmten Alters und bestimmter Schichtung mit Ja beantwortet. Wie antworten Sonder- und Spezialklassenlehrer? Wie antworten Leiter von Heimen für schwererziehbare Kinder? Einige Feststellungen mögen folgen.

II. In einer Beobachtungsklasse.

Hier ist das gesellschaftliche Gefüge ein tägliches Problem. Liegt es einem gesunden Kinde gewissermaßen selbstverständlich, daß Ordnung und Führung sei, so streben Beobachtungsklassen-Kinder kreuz und quer, vereinigen sich heute zu einer gemeinsamen Handlung, fühlen sich für einen Augenblick geeint, um im nächsten Moment in betonte Einzelwesen zu zerfallen. Beobachtungen dieser Erscheinungen lassen sich am besten gruppieren um bestimmte Erlebnisse. Da ist das freie Spiel, welches die Pausen füllt. Fast ausnahmslos sonderten sich während fünf Jahren Beobachtungszeit die jeweiligen Mädchen von den Knaben ab. Kam eine kurze Zeit gegenseitigen Neckens auch in Frage, so verlor es sich doch wieder und verdichtete sich nicht zum gemeinsamen Spiel. Die nämliche Erscheinung bestätigte sich auch im selbstgewählten Turnen. Die 9–12jährigen Mädchen, die immer in starker Minderheit in der Klasse vertreten waren, suchten spontan einen anderen Winkel der Turnhalle als die Knaben für ihre Betätigung aus. Im angeordneten Turnspiel verteilten sie sich widerstandslos unter die Knaben, fühlten sich aber offenbar nicht in ihrem Element. Zwei Mädchen machten hievon eine Ausnahme. Es handelte sich um

zwei sexuell sehr hemmungslose Kinder. Sie wirkten aufreizend auf die Bubenschar und ließen sie schwer zu irgendwelchen Spielen unter sich kommen. Ihr Zusammenspiel klaffte bald auseinander. Man gewann den Eindruck, daß die Buben, in einer Eifersuchtswelle stehend, die Mädchen auf dem Spielplatz herumjagten, ohne Spielsinn und Spieldisziplin weiter zu beachten. Nachdem beide Mädchen die Klasse verlassen hatten, und anders geartete an ihre Stelle getreten waren, nachdem auch ein bestimmter, sehr primitiver Knabe ausgetreten war, zeigte sich die Lage in der Spielsituation wieder entspannter und ganz von den Kindern aus erstrebt, zerfiel die Klasse je in Knaben- und Mädchengruppen. Die Knabengruppen scharten sich meistens um zwei miteinander rivalisierende Führer; ein Häuflein Außenseiter blieb außerdem für sich. Eine typische Spielzeit sei mit ein paar Hinweisen festgehalten. Unter den Knaben befand sich eine Despotennatur, welche dank gewalttätiger Drohausführungen und höhnischer Krittelei die furchtsameren Buben an sich zog. Nur auf die Eigenbrötler hatte er keinen Einfluß. Sein Gefolge machte mehr als einmal den Versuch, von ihm abzurücken, sei es, daß sich einzelne beklagten über seine Gewalttätigkeiten, sei es, daß sie Anstoß nahmen an seiner Spielpraxis, die sich immer zu seinen Gunsten wenden mußte. An solchen Tagen vermehrte sich das Grüpplein- und Einsiedlerwesen. Den größten Stoß bekam aber das Führertum, als ein zweiter, ebenso alter, charakterologisch ausgeglichener, unterrichtlich mehr leistender Knabe in die Klasse trat. Es setzte einen harten Kampf ab. Führer A, der eingesessene, wollte nicht freiwillig weichen; Führer B, der neue, sammelte mit seiner Geschicklichkeit eine eigene Spielpartei. Die eine Gruppe bekämpfte die andere. Führer B ließ es nicht bewendet sein an negativen Schmähungen. Er brachte einen eigenen, guten Spielball mit. Er verteilte selbstgeschriebene Karten an jene Knaben, die er bei seiner Spielgruppe haben wollte. Er suchte sich einen guten Platz aus! All diese organisatorischen Maßnahmen bewirkten, daß die spiel- und gemeinschaftsfreudigen Knaben mit frohlockender Stimme verkündeten: „Ich darf mit B.s Gruppe spielen!" Als die Lage so weit gediehen war, ließ ich einmal im Schulzimmer versuchsweise die Kinder sich nach Spielgruppen zusammenstellen. Unter den 10 Knaben hielten 2 zu Führer A; 4 zu Führer B und die beiden andern Knaben blieben für sich; der eine, weil keine Gruppe ihn haben wollte; der andere, weil er sich von selbst und ganz entschieden absonderte. Gruppe B erkannte an dieser Zusammenballung, daß einer der ihren wieder zu Führer A übergegangen war. Sie beschrie ihn spontan mit: „Pfui, du M...! Dich wollen wir nie mehr." In der weiteren Entwicklung ging Führer A zeitweise selber zu B über; offenbar fühlte er sich von ihm besiegt und ordnete sich unter. Aber dies geschah nur zeitweise; ohne geringen Anlaß loderte sein Haß auf den Eindringling und dessen Macht wieder auf und konnte in solchen Augenblicken auch wieder ähnliche Naturen in der Klasse zu sich hinüberziehen.

Als mir eines Tages – ich hatte wieder meine von den Kindern unbemerkten Pausenbeobachtungen gemacht – die Stimmung ziemlich ausgeglichen erschien, ließ ich die Klasse eine Rangliste anfertigen. Die Kinder sollten denjenigen Mitschüler, diejenige Mitschülerin, an erster Stelle nennen, der (die) ihnen als „Klassenmeister" am besten zu taugen scheine; hierauf müsse der (die) zweitbeste, drittbeste usw. genannt werden, bis die 13 Kinder untergebracht seien. (Die Anregung zu dieser Aufgabenstellung erhielt ich aus einer Untersuchung von K. Reininger: „Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät".) Es bestätigte sich, daß Führer B von allen Kindern am meisten an erster Stelle genannt wurde; ihm fiel also auch im Bewußtsein der Klasse die Meisterschaft zu. An zweite Stelle rückte Führer A. Zwischen beiden Nennungen lag ein Unterschied von 10 Punkten. Die dritte Stelle nahm ein Knabe ein, welcher sich durch Handgeschicklichkeit auszeichnete, der aber gerne allein spielte und turnte. Wenn Witze und Geschichten erzählt wurden, war er allerdings immer eifrig mit der Gruppe zusammen. Darauf folgte ein friedfertiger, wenig aktiver Knabe. „Man hat nicht viel Streit mit ihm", lauteten einige Begründungen zu seiner guten Stellung. Interessant waren die letzten drei Nennungen. Zwei davon waren als sehr gereizte Kinder bekannt. Sie wurden beim Spiel gerne ausgeschlossen, weil man nicht mit ihnen auskommen konnte, einer war gleich mit den Fäusten bei der Hand; er wollte alles besser wissen als die anderen und doch stellte es sich meistens als falsch heraus. Man konnte kein Vertrauen in seine Weisheit und in sein hin- und herschwankendes Verhalten haben. Einzig bei Streichen ließ man ihn mitlaufen, denn er war hemmungslos verwegen und machte mit seiner kaltschnauzigen „Frechheit" schaudernden Eindruck! Aber er war erst der zweitletzte unter den Klassenmeistern. Die letzte vielmehr war ein Mädchen, das sehr viel Obst und andere Dinge in der Klasse verschenkte und von dem man meinen konnte, die anderen Kinder höben es an einen einflußreicheren Klassenplatz! Aber es sei faul; es glaube alles, was man sage; es schwatze dumm. – Wenn man aus diesen Begründungen und aus denen für die Führer der Klasse ein Klassenideal herauslesen darf, so ist dasjenige Kind für die Schüler einer Beobachtungsklasse maßgebend, das aktiv und voller Einfälle ihre Motilität einspannen, ihrem Geiste Anregungen, ihrem Charakter Richtung und Halt geben kann. Dies alles muß in unmittelbarer Spielwirklichkeit lebendig werden.

Wie beim Spiel, so wären nun die Zu- und Gegenkräfte des sozialen Verhaltens der Beobachtungsklassen-Kinder auch zu zeigen während der Vorbereitung auf den Schulsilvester, oder auf andere Feiern. Sie wären zu zeigen bei Wanderungen, beim Unterricht, bei der körperlichen Betätigung und bei der freigewählten Beschäftigung. Ich verzichte heute auf diese weiteren Nachweise und bleibe noch stehen bei den Abseitigen. Es kann grundsätzlich jedes Kind der Beobachtungsklasse während längerer oder kürzerer Zeiten ein abseitiges Kind sein. Wenn die Klasse jeweilen eines besonderen Führertyps ermangelte, wenn die älteren Kinder ausgesprochen unharmonische Naturen waren, fehlte in der Kindermasse der Zug zur Gemeinsamkeit; Pausen, freie Betätigungen usw. zerfielen in Einzelaktionen oder Gegenhandlungen der Individuen untereinander. (Von dem Einfluß der Lehrkraft sehe ich in dieser Darstellung bewußt ab.) Und gerade diese Erscheinung des häufigen Abseitsstehens betrachte ich als eine Eigentümlichkeit meiner Sonderklassenschüler. Ihre Ausschläge in Freude und Schmerz entbehren der wohligen Gruppierung um eine annehmbare Mitte. Ihre psychische Zerrissenheit läßt sie die heitere Geselligkeit fliehen oder doch stören. Gewisse Triebregungen verlangen Alleinsein. Aus diesen psychischen Grundtönen will sich eine Symphonie, wenn auch mit Dissonanzen,

nicht leicht gestalten. W. z. B. mag sein bescheidenes Tönchen nicht von sich aus mitschwingen lassen. Er flieht in eine äußerste Ecke des Spielplatzes! Die anderen schreien zu laut; sie springen zu heftig; sie äußern sich zu sehr bewegt. Nur, wenn durch irgend eine Gunst des Schicksals W. in einen gewissen Mittelpunkt gerückt wird, sucht er sich damit abzufinden und hält eine Zeit lang aus. Bei eigener Entscheidung gleitet er fort vom gemeinschaftlichen Leben in seine Selbstwelt hinein. W. ist körperlich ein überaus zarter Knabe. Seine mageren, kalten Hände möchte man immerfort in warme, behütende Mutterhände legen. Wie er psychisch verletzbar ist, zeigt jede Pause, da er dennoch mit den andern Kindern zusammensein muß. Er weint leicht, er lacht selten, meistens liegt ein unkindlicher Ernst über seinem Gesicht. Freunde hat er auch in den früheren Schulklassen nicht gehabt. Sein einziger, ihm sehr lieber Umgang ist eine kleinere Schwester, mit welcher er lange selbsterfundene Spiele spielen kann.

Oftmals ist auch jenes Mädchen ein Eigenbrötler, welches von der Klasse für die Meisterrangliste an drittletzter Stelle genannt wurde. Die Ursachen liegen hier neben der hitzigen Reaktionsart des Mädchens in einer großen Unordentlichkeit. Seine Schuhe sind selten gereinigt, die Haare hängen wirr um den Kopf, die Kleidung trägt vielfach Löcher und Schmutzflecken. Die Kinder sind keineswegs verwöhnt durch ein vornehmes Äußeres; aber sie halten auf ordentliche Frisuren, geputzte Schuhe und saubere Kleider. L. muß viele Bemerkungen hören, weil sie diesen Anforderungen nicht entspricht. Dies errichtet eine Schranke zwischen den Knaben und ihr; aber auch die Mädchen wenden sich von Zeit zu Zeit von ihr ab, wenn sie wieder einmal gar zu schlampig erscheint und aus beleidigtem Geltungsstreben mit Fäusten Macht zu gewinnen sucht. Daheim ist niemand, mit dem sie Gemeinschaft pflegen könnte. Sie hängt sich aber oft an ganz fremde Erwachsene, denen sie Geschichten von sich erzählt.

Im letzten Grunde ist auch Führer A ein abseitiger Knabe. Sein Führertum zeigt so krasse asoziale Züge, daß er nur bei schwächeren Kindern gruppenbildend wirkt und selbst sie erkennen seine egoistischen Motive und wenden sich von ihm in solchen Augenblicken ab. Er aber erträgt auf die Dauer die Vereinzelung nicht, da sie ihm keine Gelegenheit zur Geltung darbietet. Er nähert sich wieder, fällt neuerdings ab und zeigt jene umtriebige Art, die stimmungslabilen Menschen eigen ist. – Man könnte die Reihe der einsamen, der paarigen Außenseiter fortsetzen; man könnte ihr früheres Leben nach ähnlichen Haltungen durchforschen; man könnte die Mittel angeben, die man anwendete, um sie in das Klassengemeinschaftsleben einzugliedern und man käme damit wieder zu der Ausgangsforderung zurück: Die Schulklasse hat eine Gemeinschaft zu bilden, weil ihre Glieder dadurch nach und nach in ihre menschliche Erwachsenenaufgabe hineinwachsen.

(Schluß folgt)

Rhythmik als Hilfsmittel bei der Erziehung Anormaler

Vortrag von *M. Scheiblauer*, gehalten an der Jahresversammlung der Schweizerischen Gesellschaft zur Erziehung Geistesschwacher, Sektion Zürich, am 6. Dezember 1930.

Da die Bezeichnung rhythmisches Turnen sehr verschieden aufgefaßt werden kann, möchte ich Ihnen vor den Probelektionen einen kurzen Überblick über die Entwicklung der rhythmischen Gymnastik und über ihre Übungsarten geben, und Ihnen zugleich die Gründe darlegen, welche die Rhythmik der Dalcroze-Methode für den Unterricht der Anormalen als besonders geeignet erscheinen lassen.

Als vor zirka dreißig Jahren der Genfer Musikpädagoge Jaques-Dalcroze aus dem Bedürfnis nach Erneuerung des im Intellektualismus erstarrten Musikunterrichts heraus versuchte, durch das Umsetzen von Musik in Bewegung das musikalische Empfinden zu vertiefen, betrat er absolutes Neuland. Wohl konnte er sich auf Aussprüche und kleine Versuche bedeutender Pädagogen, wie Pestalozzi und Froebel, stützen, welche bereits zu ihrer Zeit auf die erzieherische Bedeutung von Musik und Bewegung hingewiesen hatten; aber die Ausnützung der Verbindung von Musik und Bewegung praktisch erprobt zu haben, ist unbedingt das Verdienst von Jaques-Dalcroze.

Im Laufe der ersten zehn Jahre baute er seine Methode in musikpädagogischer Richtung aus. Im weiteren Verlaufe aber entdeckten und erfuhren er, wie auch seine auf verschiedensten Gebieten arbeitenden Schüler, immer mehr den erzieherisch so wertvollen Einfluß der durch Musik angeregten und begleiteten Bewegung. So wurde die vorerst nur dem Musikunterricht dienende Rhythmik zu einer Methode der allgemeinen Erziehung erweitert.

Gewiß kann allein durch das Anhören von Musik eine psychische Beeinflussung stattfinden; ich erinnere Sie an Ihre eigenen Erlebnisse, an das Mitschwingen und Gehobensein beim Anhören von Meisterwerken, an das Mitvibrieren, Nervöswerden durch die Klänge aufreizender Tanzmusik.

Diesbezügliche Versuche wurden in verschiedenen Erziehungsanstalten zum Beispiel durch Lucy Corvinus in Berlin und Karl Isemann in Nordhausen unternommen und zeitigten ermunternde Resultate. Wir haben auch in Albisbrunn bei Sonntagsmusiken, in welchen zu diesem Zwecke besonders passende Musik dargeboten wurde, einen entschieden günstigen Einfluß auf Nervöse und Psychopathen feststellen können.

Soll aber die Beeinflussung nicht nur momentan, sondern nachhaltend wirken, soll sie nicht nur seelisch, sondern auch geistig und körperlich ausgenützt werden, so muß gleichzeitig mit dem Anhören ein aktives Beteiligtsein verbunden werden.

Da aber aktives Mitmachen, durch Singen zum Beispiel, sehr oft auf Ablehnung stößt, durch Spielen auf einem Instrument meistens aus rein technischen Gründen nicht möglich ist, setzen wir an Stelle des Instrumentes die Körperbewegung. Wir wissen ja, daß das Kind sich gerne bewegt; indem wir diese Bewegungsfreude ausnützen, sie durch Musik steigern, erhalten wir die gewünschte Vertiefung eines Eindruckes und die Verstärkung der Beeinflussung, welche wir bei der Erlernung neuer Begriffe, wie bei der Entwicklung des sozialen Sinnes, welcher dem Anormalen meistens fehlt, verwenden.

Indem wir den Körper zum Instrument machen, treiben wir zugleich aber auch Körperbildung, und zwar geschieht dieselbe unter dem Einflusse der Musik so zwingend und doch so unbewußt für den Schüler, daß bewegungsgehemmte Kinder, ja sogar schwere Katatoniker sich in Bewegung versetzen lassen, und wir nach und nach auf diese Weise den Körper schulen können.

Die Annahme, daß durch die Lockerung des Körpers und durch die Disziplinierung der Bewegungen auch eine Lockerung seelischer Hemmungen und eine Dis-

ziplinierung des Geistes ausgelöst werden, hat sich zu wiederholten Malen bestätigt.

Die Lockerung hat zur Folge, daß nunmehr der Körper auch eigene Impulse in rhythmisierten, geordneten Bewegungen wiedergeben kann und zum Instrument der Phantasie wird. Daß dies auch bei Schwachsinnigen tatsächlich eintritt, habe ich besonders bei den Zöglingen der Anstalt Regensberg gesehen. Die dort unterrichtende Rhythmiklehrerin versteht es glänzend, die Kinder durch die Körperbewegung zur eigenen Phantasietätigkeit anzuregen.

Die Disziplinierung des Geistes und durch ihn die Beherrschung des Körpers, geschieht durch die Inhibitionsübungen, die ein charakteristischer Bestandteil der Dalcroze-Rhythmik sind.

Durch spontane Zurufe „hop", die den Schüler zu fortwährender Bereitschaft anspornen, und von ihm irgendwelche Änderungen eines Bewegungsablaufes verlangen, erziehen wir das Nerven- und Muskelsystem und schulen, ohne allzugroße Anspannung, wiederum unter dem Einflusse der Musik, die Konzentration.

Dadurch aber, daß die meisten Übungen mit Musikbegleitung ausgeführt werden, wird zugleich der akustische Sinn entwickelt und verfeinert. Selbstverständlich müssen auch der visuelle und der taktische Sinn ausgebildet werden, wofür sich auch eine Reihe von Übungen in der Rhythmik finden. Auch das Gedächtnis wird ausgebildet.

Damit glaube ich die wesentlichsten Punkte der Rhythmik berührt zu haben. Hervorgehoben sei aber noch, daß dem Lehrer durch die rhythmischen Übungen Gelegenheit zur unauffälligen Beobachtung seiner Klasse geboten wird, und daß durch die Vielseitigkeit dieser Übungen die seelischen, geistigen und körperlichen Fähigkeiten so stark zu Tage treten, daß der Erzieher sich ein besseres Bild von der Gesamtpersönlichkeit seines Schülers machen kann, als dies beim gewöhnlichen Schulunterricht der Fall ist.

Die Stummheit nur eine Folge der Taubheit

und etwas über die Behandlung vorschulpflichtiger taubstummer Kinder

Sprechen wir zuerst von der angeborenen Taubheit. Das gehörlos geborene Kind vernimmt nichts, daher fehlt ihm jeder Impuls, die Laute ringsum nachzuahmen, welcher Trieb sonst in jedem Kinde steckt. An einzelnen Beispielen ist sogar erwiesen, daß ein vollsinniges Kind, wenn es ausschließlich unter Tieren aufgewachsen ist, deren Laute nachahmt.

Die natürliche Folge des Nichthörens ist also die Stummheit, da fehlt es weder an den Sprachorganen noch am Verstand. (Die Blödsinnigen schließen wir aus.)

Vollsinnige ABC-Schützen bringen in die Schule schon eine gut entwickelte Elementarsprache mit, die als vollkommen hinreichende Grundlage für den Unterricht dient und durch welche sie schon in den Besitz einer nicht unbedeutenden Verstandes- und Gemütsbildung gelangt sind.

Bei den taubgeborenen Kindern jedoch fehlt diese Grundlage ganz. Sie bringen zwar auch etliche, aber schwache Fertigkeiten und Kenntnisse mit, sie haben Anschauungen gesammelt, die aber nicht über ihre unmittelbare Umgebung hinausgehen. Sie haben innerliche Eindrücke empfangen und Empfindungen durchlebt, die eine nur kleine Welt umschließen. Allein, da sie weder selbst sprechen, noch die Zusprache anderer verstehen, so bleiben sie auf das beschränkt, was sich ihnen durch das Auge offenbart und durch die höchst dürftige und unsichere Gebärdensprache vermitteln läßt. Daher stehen sie — im Vergleich mit vollsinnigen Kindern — beim Eintritt in die Schule auf einem sehr niedrigen geistigen Standpunkt und ihr Unterricht ist doppelt mühsam und zeitraubend. Muß man ihnen doch erst die einzelnen Laute alle beibringen, bevor man mit dem eigentlichen Sprachunterricht beginnen kann.

Diese Erziehung könnte aber ganz bedeutend erleichtert werden durch richtige Behandlung der taubstummen Kinder im Elternhause. Das taubstumme Kind, das ja, wie oben gesagt, nur infolge seines Gehörmangels der gewohnten erziehlichen Einwirkung des gesprochenen Wortes unzugänglich ist, wird zu Hause nicht selten ganz verkehrt erzogen dadurch, daß es anders behandelt wird, als seine hörenden Geschwister. Im einen Fall wird es in liebeleerer herzloser Weise als zu nichts brauchbares, lästiges, widerwärtiges, „gefehltes" Kind ganz auf die Seite gestellt, sich selbst überlassen und vernachlässigt. In andern und weitaus den meisten Fällen wird dem taubstummen Kind um seines Gebrechens willen alles gestattet, alles entschuldigt, bis man endlich — oft zu spät — einsieht, wie viel man versäumt hat durch unüberlegte Verzärtelung oder Hintansetzung. Es kam sogar vor, daß solche Kinder beim Eintritt in die Taubstummenanstalt (im 7. Lebensjahr) nicht einmal sich selbst aus- und anzuziehen vermochten, und daß man sie erst richtiges Gehen lehren mußte!

Und gerade die „Mutterschule" kann es durch verständige Behandlung der taubstummen Kinder so weit bringen, daß sie nicht nur in äußeren, leiblichen Dingen wohlgezogen sich benehmen, sondern auch imstande sind, vom Munde der mit ihnen Sprechenden abzusehen, ohne daß die Kinder selbst sprechen können. Eine schätzenswerte Vorschulung in der eigenen Familie!

Noch größere Dienste würde freilich ein Kindergarten für Taubstumme leisten. Hier werden durch weise Steigerung der Anforderungen die körperlichen und seelischen Kräfte des Kindes gestärkt und auf die große Arbeit der Spracherlernung vorbereitet. Durch sorgfältige Pflege der Gesundheit der Kinder, durch all die tausend Tätigkeiten, die in jedem Kindergarten getrieben werden, lernen die kleinen Schüler unter sachverständiger Leitung (durch Taubstummenlehrer!) beobachten, denken, urteilen. Ihre Phantasie, ihr Nachahmungs-, Tätigkeits- und Gestaltungstrieb werden geweckt, ihr Wollen in die richtige Bahn geleitet. Sie werden gewöhnt an Ordnung, Gehorsam, Reinlichkeit, Aufmerksamkeit und gesittetes Betragen, während sie zu Hause oft zu „Göttern" oder „Teufeln" geworden sind durch verkehrte Behandlung. Im Kindergarten —wie übrigens auch zu Hause — soll man langsam mit ihnen sprechen, wohlartikuliert und in einfachen Sätzen, obwohl sie nicht hören. Aber wenn man sie gewöhnt, auf den Mund zu sehen, wenn man ihnen etwas zu sagen hat, so ahnen sie nach und nach den Zweck der für sie noch unverständlichen Mundbewegungen, und es entsteht bei ihnen ein inneres Verlangen, diese Sprache verstehen und auch gebrauchen zu können. Das erleichtert dann den Lautsprachunterricht in hohem Maß.

Nun kommen wir zu der erworbenen Taubheit. Wohl die meisten Gehörverluste sind einer Krankheit zu verdanken, nicht wenige auch einem Unfall. Nun ist es Regel. daß ein Kind, wenn es zwischen dem ersten und vierten Lebensjahr das Gehör verliert, auch der Sprache verlustig geht, selbst dann, wenn es schon geläufig sprechen konnte. Vom 5. oder 6. Lebensjahr an kann diese Verstummung nicht mehr eintreten, höchstens verschlechtert sich die Aussprache, wenn nicht aufgepaßt wird. Da ist der Verstand schon zu stark entwickelt, das Sprechen schon zu geläufig. Wie kommt aber das Stummwerden bei früher Ertaubung zustande? Das Kind spricht immer weniger, weil es nicht mehr sprechen hört und seine Äußerungen scheinbar kein Echo finden. Schließlich vergißt es das Sprechen ganz und gar, denn es wird ja nie zum Sprechen angeregt. Sein Sprachschatz verringert sich immer mehr aus Mangel an frischer Zufuhr und seinem Mund entwinden sich nur noch verstümmelte Worte, bis auch diese untergehen.

Es ist aber nicht naturnotwendig, daß dieser trostlose Zustand eintritt. Liebevolle, persönliche Hingabe der Eltern an das taubgewordene Kind, fleißige Unterhaltung mit ihm und Anspornen desselben, seine Zunge fleißig zu gebrauchen, es in der Übung des Sprechens zu erhalten, kann es vor der Verstummung retten!

Was oben vom „Kindergarten für Taubstumme" gesagt wurde, gilt auch für die taubgewordenen Kinder, nur daß sie dort naturgemäß schneller zum geistigen Leben erwachen als Taubgeborene. *Eugen Sutermeister.*

Redaktion: Dr. MARTHA SIDLER, Zürich 7