Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 31 (1921)
Heft: 8

Artikel: Schwererziehbare Kinder und Volksschule : 1. Teil
Autor: Hanselmann, H.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788826

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: 14.05.2025

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

Schwererziehbare Kinder und Volksschule.

Von Dr. H. Hanselmann, Zürich.

I.

Wenn Eltern und Lehrer nur ganz oberflächlich den Sinn des Wortes schwererziehbar bedenken, so reiht sich in ihrer Vorstellung eine fast unübersehbare Fülle von einzelnen betrübenden Beobachtungen und Erfahrungen aneinander. Es stehen uns eine grosse Zahl von Worten, von mehr oder weniger klaren Begriffen zur Verfügung: Intellektuell schwachsinnig, nervös, hysterisch, psychopathisch, anormal; oder eine andere Reihe: Unfolgsam, widerspenstig, störrisch, trotzköpfig, jähzornig, lügnerisch, faul, lasterhaft usf.

Ich habe nun absichtlich das Wort „schwererziehbar" als Ausgangspunkt meiner Betrachtungen gewählt, weil ich damit einen Standpunkt, eine Stellungnahme andeuten will. Solche Standpunkte gibt es in der Hauptsache zwei: Den theoretisch-wissenschaftlichen und den praktischen, also den psychologisch-pathologischen und den pädagogisch-heilpädagogischen.

Es ist tief zu bedauern, dass diese beiden Gesichtspunkte der Betrachtung der Tatsachen immer wieder mit einander verwechselt, ja dass sie innerhalb einer Betrachtung unvermerkt gewechselt werden. Dadurch kommt die unheilvolle Begriffsverwirrung zustande, die heute leider die Diskussion in psychiatrischen und pädagogischen Kreisen kennzeichnet. Ich betone darum gleich eingangs ausdrücklich, dass wir hier als Erzieher die Tatsachen betrachten und beurteilen und also den praktischen Standpunkt durchweg einnehmen wollen.

Ich möchte zuerst zwei Beispiele erzählen. Ich entnehme sie der Vorgeschichte von zwei schwererziehbaren Jungen, die mir in einer Beobachtungsanstalt für psychopathische Jugendliche, die ich während fünf Jahren geleitet habe, anvertraut waren.

Der Zögling A. Beide Eltern sind ordentliche Leute und körperlich gesund. Der Vater hat früher getrunken; seitdem er aber den Beruf als Küfer mit dem eines Fabrikarbeiters gewechselt hatte, lebt er solid. Es sind sechs Kinder in der Familie. Ein Bruder wurde wegen Diebstahl bestraft, eine Schwester war vor ihrer Verheiratung liederlich, kam etwa nachts nicht nach Hause. A. ist das zweitjüngste Kind.

Er besuchte zuerst die Volksschule drei Jahre lang, dann kam er in eine Hilfsklasse und zuletzt, die Eltern wechselten den Wohnort, in eine eigentliche Hilfsschule. A. machte den Eltern durch

Herumlungern und Lügen schon vor dem Schulbesuch grossen Kummer. Sie vermochten aber nichts über ihn. Seit dem Schulbesuch war er das Kreuz seiner Lehrer. Güte und Strenge hatten gleich wenig Erfolg. Er schwänzte viel, ging zwar immer rechtzeitig von Hause weg, trieb sich aber auf dem Felde oder in der Stadt herum. Er lernte sehr schwer, vergass zehnmal am Tag Wiederholtes bis zum andern Tag. Im Lesen und Schreiben brachte er es zu keiner nennenswerten Fertigkeit. Dagegen ist auffällig, dass er schon in der ersten Klasse besser Geld zählen konnte, als alle übrigen Klassengenossen, er wusste auch ganze Preislisten auswendig für Lebensmittel und für Naschwaren.

Er stahl Geld, wo er nur konnte, z. B. aus der Geldtasche des Vaters, wenn dieser schlief, indem er nachts ins elterliche Schlafzimmer schlich und die abgelegten Kleider durchsuchte. Bei Besorgungen brauchte er oft alles, oft einen Teil des mitgegebenen Geldes für sich, und liess, wo dies möglich war, die Waren aufschreiben. Auch in der Schule stahl er Hefte und Federn und vertauschte sie auf der Gasse an Kinder anderer Klassen gegen Ess- oder Spielsachen.

Wenn er bestraft wurde, was von Seiten des Vaters oft auf sehr rohe Weise geschah, so lief er weg, blieb oft auch nachts aus, bettelte, nächtigte im Wald. Er fürchtete sich nur vor den Gendarmen, denen er in ziemlich weiter Umgebung ein Wohlbekannter war.

Als er mit 14 Jahren zu uns in die Anstalt kam ergab die körperliche Untersuchung folgendes Bild: Kleiner, plumper Wuchs, sehr kleiner Schädel, an Zähnen und Extremitäten Spuren überstandener Rhachitis. Grosse Ohren, auffallend niedere Stirn. Giebelgaumen sehr unsauber, Blick fade, gleichgültig; er nässte allnächtlich das Bett. In psychologischer Hinsicht war neben dem notorischen Schwachsinn mittleren Grades betreffend das Schulwissen vollständige Unkenntnis der Zeitbezeichnung besonders auffällig. (Er nannte jede Zeit „vor dem Essen", „nach dem Essen", er kannte weder Wochentagsnamen noch Monatsnamen; er wusste auch nicht das Jahr, das man damals schrieb.

Er wurde uns zur Beobachtung seines Geisteszustandes überwiesen, weil er wieder einen grösseren Geldbetrag, diesmal durch regelrechten Einbruch in einen Kramladen, gestohlen hatte. Er wurde entdeckt, als er im Begriffe war, fortzugehen. Der Frau, die ihn halten wollte, schlug er mit einem Stock auf den Kopf und verletzte sie nicht ungefährlich. Als die Polizei ihn aufgriff, drohte er mit Schiessen, hatte jedoch keine Waffe.

Auf meine Frage, was aus ihm werden solle, und was wir mit ihm machen sollten, lächelte er mich vergnügt an und meinte, wenn man ihn nicht schlage und ihm genug zu essen gebe, so mache er keine Streiche.

B. Ein anderer Junge wurde uns wegen Verdacht auf beginnende Geisteskrankheit eingeliefert. Von seinem Verhalten während der Schulzeit wird berichtet: Bis zur dritten Klasse war nichts besonders Auffälliges an ihm. Dann aber sei B. sehr flatterhaft geworden und habe oft wie geistesabwesend in das Zimmer hinaus gestiert. Auf Anruf sei er jedesmal sehr heftig erschrocken. Er las zu Hause, seine Eltern waren berufshalber oft bis spät abends abwesend, bis in alle Nacht hinein, zuerst wahllos alle Bücher, die ihm in die Hand fielen, jedoch bevorzugte er vom elften Jahre an Räubergeschichten und bald auch allerlei schlüpfrige Literatur. Seine Leistungen in der Schule waren sehr ungleich, er lernte spielend leicht auswendig und hatte für Zahlen und geschichtliche Stoffe ein erstaunlich gutes Gedächtnis. — Er klagte viel über Magenbeschwerden und brachte auch für seine öfteren Absenzen schriftliche Entschuldigungen, bald vom Vater, bald von der Mutter unterschrieben. Durch Zufall stellte es sich heraus, dass er bei diesen Schreiben die Unterschrift geschickt gefälscht hatte. Der Lehrer entdeckte weiter, dass B. sich sehr enge an ein älteres kinderloses Ehepaar in einem entfernteren Stadtviertel angeschlossen hatte. Er besorgte Ausgänge für die Leute, die ihm dafür Essen und ab und zu kleinere Geldbeträge verabreichten. Wieder durch Zufall erfuhr der Lehrer, dass B. diesen Leuten in ausserordentlich anschaulicher und glaubhafter Weise lange Schauergeschichten über sein Leben zu Hause erzählt hatte und damit ein herzliches Mitleid bei den Leuten zu wecken verstand. Er bat unter Tränen, dass man nicht nachforsche, denn wenn sein Vater erführe, dass er von seinem harten Leben jemandem ein Sterbenswörtchen verraten habe, so würde er ihn halb tot schlagen und die Mitwisser ebenfalls.

Mit 13 Jahren hatte er eine alleinstehende Frau, die er nie zuvor gesehen hatte, auf der Strasse angesprochen und mit seinen jammervollen Schilderungen dazu zu bewegen vermocht, ihn zu adoptieren. Er wusste aber lange zu hintertreiben, dass sie offizielle Schritte tat oder Nachfrage hielt. — Erst als sie entdeckte, dass der Junge ihr auf sehr raffinierte Weise Schmuckstücke gestohlen und verkauft hatte, ging sie auf die Polizei. — Als man nach mehreren vergeblichen Versuchen, ihn festzunehmen, endlich seiner habhaft wurde, stellte er sich ohnmächtig, täuschte einen epileptischen Anfall vor so ähnlich,

dass man ihn von der Unfallstation ins Krankenhaus einlieferte, von wo er am darauf folgenden Morgen durchbrannte. Er hatte vermutlich ein heimliches Geldversteck, jedenfalls machte er eine Bahnfahrt in eine weitentfernte Stadt und wusste dort auf eine Art zu betteln, dass er mehr als drei Wochen nicht gefasst werden konnte. Er kam dann in eine Anstalt, wo er sich mehr als ein Vierteljahr lang musterhaft benahm, sich auszeichnete durch Fleiss und Leistungen in der Schule und zum Liebling seiner Vorgesetzten wurde. Er wurde mit Vertrauensaufträgen bedacht und berützte endlich eine besonders günstige Gelegenheit, um wieder durchzugehen. Er hatte den Plan von langer Hand vorbereitet. Bei seinem vierwöchigen Herumtreiben verübte er mehrere Diebstähle, phantasierte wahre Schauergeschichten dort, wo er Glauben fand. Zumeist nächtigte er im Freien, in Hütten, etwa auch in Möbelwagen.

Als er wieder in die gleiche Anstalt eingeliefert wurde, klagte er über Kopfweh und Schwindelgefühl. Er brachte eine grosse Reihe von Krankheitssymptomen in sehr gut beobachteter Weise zum glaubhaften Ausdruck, so dass ihn auch der Hausarzt während Wochen ernst nahm. Er äusserte Selbstmordgedanken und klagte über Visionen und Stimmen, die ihn nachts quälten. Er konnte stundenlang ins Leere hinausblicken und gab verstörte Antworten. Erst eine ganz genaue Überwachung stellte fest, dass er seine Umgebung mit alledem betrogen hatte.

Bei der Einweisung in unsere Anstalt gab er zuerst während zwei Tagen keine Antwort auf Fragen, weinte viel, verweigerte alle Nahrungsaufnahme. Glaubte er sich jedoch unbeobachtet, so stieg er aus dem Bett und untersuchte Tür und Fenster auf ihre Ausbruchssicherheit. Dabei ertappt, stellte er sich sofort wieder stumm und geistesabwesend.

Auf langes Zusehen hin wurde er allmählich geradezu redselig und versprach, ein ganz neues Leben beginnen zu wollen. Er wollte Schauspieler werden. Nach sehr vielen Wechselfällen in seinem Verhalten war er mit 19 Jahren, als wir zuletzt von ihm hörten, in einem Geschäft als Kaufmannslehrling tätig mit sehr guten Erfolgen.

A und B sind schwererziehbare Kinder gewesen; ich habe gerade sie aus einer grossen Zahl beobachteter Fälle herausgegriffen, weil ihre geistige Verfassung in gewissem Sinne typisch ist. Jeder Lehrer wird aus seiner eigenen Erfahrung Beispiele kennen, die, wenn auch nicht so ausgeprägt, wenigstens einzelne der beschriebenen Züge aufweisen.

Für uns entsteht nun die schwierige Frage, wie wir als Erzieher solche Sonderart erkennen, benennen und behandeln lernen.

Erkennung und Bezeichnung. Der Arzt hat für solche Formen der seelischen Verfassung bestimmte Bezeichnungen, die zwar fast von Klinik zu Klinik wieder wechseln oder doch mindestens einen speziellen Sinn bekommen. In den Akten der beiden Zöglinge fand sich von Seiten der Lehrer hingegen sehr oft die lakonische Bezeichnung: Er ist „anormal".

Bei der Rolle, die gerade dieses Wort heute spielt, erscheint es mir wichtig, seinen Sinn zu untersuchen und den Nachweis zu liefern, dass uns mit diesem Worte praktisch nicht gedient ist, wobei ich mich anlehne an Untersuchungen von W. Stern (Differentielle Psychologie). — Gerade die naturwissenschaftlich Denkenden führen dieses Wort als ein sehr bequemes Klassifikationsmittel für die Menschen viel im Munde und verbinden damit allerdings die recht wenig wissenschaftliche Auffassung, dass das Normale durch einen einzigen Wert eindeutig fixiert werden könne. Man berechnet aus einer mehr oder weniger grossen Zahl von Fällen einen Durchschnittswert und sagt normal statt durchschnittlich. In einer grösseren Reihe von Abweichungen nach oben und unten wird also ein einziger Punkt als normal angesprochen. Aber nach dem heutigen Stand der Variationen-Lehre besteht kein innerer, notwendiger Zusammenhang zwischen Normalität und Häufigkeit. Zwar ist in der Regel das „Normale" auch das Häufigere, aber wir können auch das Umgekehrte gelegentlich konstatieren, wo in einem Ort z. B. die weitaus grössere Einwohnerzahl ein Verhalten gezeigt hat, das wir nicht als normal zu betrachten geneigt sind. Wir sprechen da sofort von etwas Verkehrtem, Anormalem, z. B. von einer Massensuggestion. Der Weltkrieg hat hierfür genug Beispiele gebracht.

Derartige Versuche, den Begriff normal zu bestimmen, haben alle dieselbe irrtümliche Voraussetzung, dass nämlich normal ein rein quantitativ-statistischer Begriff sei.

Eine weitere Einschränkung hinsichtlich der Geltung des Begriffes normal-anormal als Prinzip der Einteilung der Menschen in verschiedene Gruppen ergeben folgende Erörterungen.

Man stellt den einzelnen Menschen dar als eine gewisse Summe von körperlichen und seelischen Einzelmerkmalen. Von diesen Einzelmerkmalen lassen sich nun wohl eine ganze Reihe experimentell-psychologisch messen und zählen. Andere wichtige Merkmale des Seelenlebens, namentlich Gefühle und Willenserscheinungen, aber sind

einer Messung und Zählung überhaupt nicht oder — sagen wir bescheidener — noch nicht zugänglich. Der Begriff normal ist also im Sinne eines rein quantitativ-statistischen Begriffes auf den Menschen gar nicht anwendbar. Oder wir können anders sagen, dass die Einteilung der Menschen in normale und anormale, mit der uns die naturwissenschaftlich Denkenden imponieren wollen, in diesem Sinne immer eine grosse Willkür in sich schliesst, und dass eine solche Einteilung daher niemals den Anspruch auf strenge Wissenschaftlichkeit erheben kann.

Das Wort normal ist abgeleitet aus dem Wort Norm. Norm aber ist ein Zweckbegriff. Normal ist daher, wer einem bestimmten Zwecke zu entsprechen vermag. Dieser Zweck bedeutet in unserem Falle wieder eine Zielsetzung. Auf den einzelnen Menschen übertragen, lautet das Ziel: Selbsterhaltung, Höherentwicklung des Selbst und Einordnung des Selbst in seine Um- und Mitwelt. Ein Mensch, dessen körperliche und geistige Eigenschaften und Verhaltungsweisen jenen Zielen angepasst sind, dauernd entsprechen, benimmt sich zweckentsprechend, d. h. er ist normal. Nicht normal, anormal ist der Mensch, dessen Eigenschaften und Verhaltungsweisen jenen Zielen dauernd zuwider sind, der Verbrecher, der Idiot, der Geisteskranke. Das wesentlichste Merkmal des Begriffs normal ist also das Angepasstsein an den Zweck der Selbsterhaltung und die selbsttätige Einordnung des Ichs in eine Gemeinschaft. Nicht ein bestimmtes Durchschnittsmass der Intelligenzleistung ist das Mass für die Normalität eines Menschen, sondern die Tatsache seines Angepasstseins an jenen Zweck. „Denn das, was allen ‚Normalen‘ gemeinsam zukommt, ist nicht mehr ein absolutes Mass der Leistung, sondern die Angepasstheit an einen allgemeinen Zweck. Diese Angepasstheit aber kann auf verschiedenen Wegen und mit sehr verschiedenen absoluten Leistungsgraden erreicht werden; denn bei dem Zusammenwirken der Menschen untereinander und mit der Umwelt bildet sich eine Arbeitsteilung heraus, in der irgend ein X an einer besonderen Stelle und mit seinen besonderen Mitteln ebenso dem gemeinsamen Zwecke dienen kann, wie ein Y an anderer Stelle mit anderen Mitteln. Alle diese Verhaltungsweisen aber sind innerhalb der Breite, in der überhaupt eine Angepasstheit an den Zweck vorliegt, normal.“ (Stern.)

Hieraus wird erstens klar, dass die Normalität niemals ein Punkt sein kann, sondern immer eine Strecke ist. Diese Strecke ist von grosser Breite und hat Platz für eine Mannigfaltigkeit von einzelnen Graden oder Stufen des Angepasstseins. An dem untern Ende der Strecke

wird es immer Menschen mit Eigenschaften und Verhaltungsweisen geben, deren Angepasstsein an den allgemeinen Zweck man bezweifeln kann. Bei der Gedankenlosigkeit, mit der man heute mit dem Wort „normal" umgeht, ist es für uns eine Pflicht, uns mit besserer Erkenntnis dieses Scheinbegriffes zu wappnen.

Wir fassen das Ergebnis so zusammen: Es ist falsch, zu behaupten, dass z. B. der Schwachbegabte oder der Psychopath wegen seiner sogenannten Anormalität unter allen Umständen von der Gesellschaft ausgeschlossen und in besondere Bewahranstalten eingeschlossen werden müsse. Der Schwachbegabte kann trotz seiner schwachen Gaben an seinem rechten Orte ebenso an jenen allgemeinen Zweck angepasst sein, wie der sogenannte Normale. Wir haben also nicht nur das Recht, ihn in die menschliche Gesellschaft hineinzustellen. Wir würden ein Verbrechen begehen, wollten wir es versäumen oder gar verhindern.

Absolut versorgungsbedürftig sind — wie unter den intellektuell Vollbegabten — natürlich aber jene Schwachbegabten, deren Eigenschaften und Verhaltungsweisen jenem allgemeinen Zwecke dauernd widersprechen. — Ähnlich wie mit den Worten normal und anormal ergeht es uns mit andern fachtechnischen Bezeichnungen, insbesondere mit den Fachausdrücken wie sie die Psychiatrie aufstellt. Wir können sie in der Praxis nicht sicher anwenden, weil erstens einmal die verschiedenen Psychiater diesen Begriffen einen verschiedenen Inhalt geben, und weil zweitens die Spielarten der einzelnen seelischen Anlagen und Abarten so viel individuelle Sonderheiten neben der allgemeinen Symptomen aufweisen, dass die meisten Bezeichnungen zuletzt doch wieder nicht stimmen.

Wir müssen aber, um unsere Meinungen austauschen und begründen zu können, uns auf gewisse Grundbegriffe einigen. Man kann nun zwei Hauptgruppen von Störungen des Seelenlebens im Kindesalter unterscheiden, die sich in wenigen charakteristischen Momenten deutlich von einander abgrenzen lassen. — Die eine grosse Gruppe umfasst Störungen vorwiegend auf dem Gebiete der Verstandestätigkeit. Die Fähigkeit, Begriffe und Urteile zu bilden, ist herabgemindert, das Gedächtnis ist geschwächt. Wir sprechen vom intellektuellen Schwachsinn. Wir unterscheiden gewöhnlich drei Grade: Einen leichten, einen mittleren und einen schweren, und haben dafür die Fremdworte: Debilität, Imbezillität und Idiotie. Welches sind nun die Kennzeichen des intellektuellen Schwachsinns?

Da ist zunächst darauf hinzuweisen, dass mehr oder weniger deutlich immer gewisse grobe körperliche Veränderungen bei den verschiedenen Formen des Schwachsinns wahrnehmbar sind. Der Hirnschädel ist entweder sehr gross oder auffallend klein. Daneben sehen wir starke Formabweichungen, wie Schiefschädel und Turmschädel. Bedeutsamer jedoch sind Erscheinungen, die unmittelbar mit der Funktion des Nervensystems zusammenhängen: Die willkürlichen Bewegungen der Hände, Beine und Füsse sind ungeschickt und verlangsamt, namentlich auch das Sprechen wird viel später erlernt. Ich verzichte im übrigen darauf, jene grosse Reihe von sogenannten körperlichen Degenerationszeichen hier aufzuführen, weil diese, abgesehen von schweren Missbildungen, sich auch bei Kindern finden, die durchaus nicht intellektuell schwachsinnig, überhaupt nicht geistig gestört sind.

Die weitaus grössere Bedeutung kommt den seelischen Merkmalen zu, die im Gegensatz zu den körperlichen Defekten sehr oft erst während der Schulzeit entdeckt werden. Die drei Hauptleistungen der Intelligenz sind: Behalten, Begriffe bilden und urteilen. Jeder Lehrer ist imstande, nach einiger Erfahrung gewisse Durchschnittsleistungen als Mass für die Beurteilung dieser drei Fähigkeiten aufzustellen.

Ein modernes Hilfsmittel ist bekanntlich der Fragebogen, die sogenannte Intelligenzprüfung, wie sie zu Hunderten, Tausenden angestellt wird in den verschiedensten wissenschaftlichen Anstalten. Ich habe mit diesen Intelligenzprüfungsmethoden merkwürdige Erfahrungen gemacht, die mich allmählich dazu brachten, ihnen bei der Beurteilung eines Zöglings eine sehr untergeordnete Bedeutung zuzumessen. Ich prüfte nämlich mit den gleichen Bogen und Tests erwachsene Menschen, Erzieher, Handwerker der Anstalt und im Nachbardorfe, vorwiegend solche, die es zu etwas gebracht hatten im Leben. Und siehe, ich hätte die Mehrzahl unter ihnen nach dem Ergebnis solcher Untersuchungen zu den Schwachsinnigen mittleren Grades rechnen müssen. — Ich behaupte, dass man mit solchen Intelligenzprüfungen vornehmlich das Schulwissen und das Gedächtnis, nicht aber den Verstand prüft. Unser Zögling A z. B. hat bei seinen VerfehlungenÜberlegungen gebraucht und fertig gebracht, die eine relativ gute Urteilsfähigkeit zur Voraussetzung haben.

Ich füge diese Betrachtungen hier ein, um vor allzu grossem Vertrauen in das psychologische Laboratorium, in die praktische Bedeutung derartiger Experimente zu warnen. Gewiss gehört es zu

unserer Aufgabe, die Verstandesleistungen der Schüler zu prüfen, gewiss ist hierfür ein Massstab erforderlich. Man verlasse sich aber nicht allzu sehr auf eine bestimmte Methode, sondern mehr auf die Erfahrung und — auf den eigenen Verstand. (Schluss folgt.)

Frauenpädagogik und Mädchenerziehung einst und jetzt.

(Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik.)

Von Anton Weis.

Ein Chaos hat der unselige Weltkrieg geschaffen nicht nur auf den verschiedenen Gebieten des materiellen, sondern auch auf denen des geistigen Lebens, und gar viele Probleme harren nun ihrer Lösung — in erster Linie das der Jugenderziehung und Unterrichtskunst; denn über allen anderen Gebieten edler und nützlicher Tätigkeit steht die Erziehungsarbeit, weil alle Fragen auf religiösem, sowie politischem oder sozialem Gebiete nur gelöst werden können als „Erziehungsfrage", d. h. wenn etwas von Erfolg und für die Dauer zustande gebracht werden soll, muss es durch die Erziehung der Jugend vorbereitet werden.

Dass wir nun vor einer grundlegenden Neuschaffung unserer gesamten Jugenderziehung im allgemeinen und der Mädchenerziehung im besondern stehen, ist allen Erziehern und Lehrkräften klar; weshalb auch von den verschiedensten Seiten in dieser Beziehung fortwährend neue Vorschläge gemacht werden, neue Ideen auftauchen.

Wollen wir alle diese Reformvorschläge und Versuche, die gegenwärtig allenthalben mit mehr oder weniger Aussicht auf günstige Resultate und Durchführbarkeit in Angriff genommen werden, recht verstehen und würdigen, so müssen wir sie in ihrem Zusammenhang mit ähnlichen Bestrebungen früherer Zeiten, d. i. im Lichte der Geschichte der Pädagogik betrachten; denn betrachten wir sie unabhängig von einander, so können wir niemals recht klar werden über ihren wirklichen Inhalt — so wie wir uns ja nie recht klar werden können über eine Sache, wenn wir nicht ihre Entwicklung im Laufe der Zeit verfolgen. Wir werden dann auch finden, dass extreme, überhastete, von Vorurteilen oder gar irrigen Anschauungen beeinflusste Bestrebungen und Massnahmen stets eine Reaktion hervorrufen.

Wenn es sich nun darum handelt, die Reformideen und tastenden Reformversuche unserer Zeit auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung in der richtigen Beleuchtung zu sehen, so kann es keinem Zweifel unterliegen, dass wir uns an jene Periode in der Geschichte der Pädagogik erinnern müssen, welche die Periode Rousseaus und Pestalozzis genannt werden kann; um so mehr als gerade die