15

ULB Düsseldorf

+4060 405 01

# Handbuch

der

# Taubstummenbildung.

Im Vereine mit verschiedenen Fachgenossen

herausgegeben

von

**Eduard Walther,**

Direktor der Königlichen Taubstummen- und Taubstummenlehrer-Bildungs-Anstalt zu Berlin.

I. 7. 15.

**Berlin 1895.**

Verlag von Elwin Staude.

VLB
I J 15
Ke

Alle Rechte vorbehalten.

LANDES-
UND STADT-
BIBLIOTHEK
DÜSSELDORF

# Vorwort.

Als ich im Jahre 1882 die „Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens“ veröffentlichte, verfolgte ich damit zunächst den Zweck, eine möglichst breite historische Grundlage für das Studium der Taubstummenbildung und den weiteren Aufbau der Taubstummen-Unterrichtsmethode zu schaffen, dadurch aber auch zugleich anregend und fördernd auf diese Angelegenheit einzuwirken.

Im Anschlusse an jene Arbeit beschäftigte mich schon damals, besonders veranlafst durch meine Thätigkeit als Bildner von Taubstummenlehrern, der Plan, das, was treuer Fleifs auf dem Gebiete der Erziehung Taubstummer gezeitigt und in methodischen Schriften niedergelegt hatte, zusammen zu tragen und den Amtsgenossen als Ratgeber zu bieten. Dieser Plan gewann festere Gestalt, als ich im Jahre 1885 an die hiesige Königliche Taubstummenanstalt berufen und mir die Aufgabe zugewiesen wurde, Taubstummenlehrer auszubilden. Leider fehlten mir für diese Thätigkeit, so viel Wertvolles die Fachschriften auch enthalten mögen, die rechten Hilfsmittel. Jedenfalls war ich nicht in der Lage, den angehenden Taubstummenlehrern für ihre Vorbereitungsarbeit ausreichende Schriften zu empfehlen, und so sah ich mich genötigt, das erforderliche Material zu sammeln, indem ich das benutzte, was die allgemeine pädagogische wie die Fachlitteratur bot und zugleich aus meiner eigenen Erfahrung schöpfte. So ist nach und nach ein umfangreicher Teil der vorliegenden Schrift aus der Praxis heraus entstanden.

Bei der Bedeutung, die der Sprachunterricht für die Bildung der Taubstummen in sich schliefst, kann es nicht wunder nehmen, dafs sich die Taubstummenlehrer in erster Linie mit diesem Unterrichtsgegenstande beschäftigt haben, und so erklärt sich die Einseitigkeit der Litteratur auf einem Gebiete, das allerdings erst in den Anfängen der Entwickelung steht. Es war mir nicht möglich, mich aus den vorhandenen Abhandlungen über gewisse Zweige des Taubstummenunterrichtes, so über Rechnen, Realien, Turnen, Zeichnen etc. zu informieren, und da dieselben schon seit Jahren meiner praktischen Thätigkeit fern liegen, so war ich, wenn ich das gesamte Gebiet des Taubstummenunterrichtes beleuchten wollte, genötigt, mich nach Fachgenossen umzuschauen, die befähigt erschienen, jene Unterrichtsgegenstände zu bearbeiten. Ich darf es wohl zum Ausdrucke bringen, dafs es mir geglückt ist, solche zu finden, und ich spreche hiermit meinen Mitarbeitern für die erfolgreiche Unterstützung, die sie mir haben zu teil werden lassen, wie auch dem Herrn Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten für die Förderung meiner Bestrebungen den wärmsten Dank aus.

So liegt denn das Ergebnis jahrelanger mühevoller Arbeit in der Gestalt eines alle Zweige der Taubstummenbildung umfassenden Handbuches vor mir, und ich wage es, dasselbe als ein Erstlingswerk in seiner Art mit den Mängeln, von denen ein solches kaum frei sein dürfte, hinaus zu senden zu allen, die berufen sind, an der Erziehung der Taubstummen mitzuwirken.

Das Buch soll zugleich Zeugnis davon ablegen, dafs trotz mancher feindseliger Angriffe, die sich in neuerer Zeit gegen die Stätten der Bildung Taubstummer gerichtet haben, die Taubstummenlehrer nie ermüden werden, für die Sache ihrer Pflegebefohlenen einzutreten und nach Kräften fördernd auf dieselbe einzuwirken, dafs trotz des Ansturmes gegen die Lautsprachmethode die Taubstummenanstalten es für ihre heilige Pflicht halten, die Gehörlosen in den möglichst umfangreichen Besitz unserer Sprache zu bringen, um sie dadurch aus der Vereinsamung herauszureifsen und in den lebendigen Verkehr mit ihren vollsinnigen Mitmenschen zu stellen.

Je vollkommener dieses herrliche Ziel erreicht wird, desto höheren Anspruch hat der Taubstummenunterricht auf Anerkennung. Um dieses Ziel mit Erfolg zu erstreben, dazu möge das vorliegende Buch ein weiteres Mittel bieten!

Der Taubstummenunterricht schliefst in seinen Ausgängen Eigentümlichkeiten in sich, die ihn wesentlich von dem Unterrichte Vollsinniger unterscheiden. Je weiter er jedoch fortschreitet, desto mehr nähert er sich dem Volksschulunterrichte. Die Eigenart der Taubstummenbildung, wie sie in der Erziehung der Gehörlosen im allgemeinen, wie auch in der unterrichtlichen Behandlung der verschiedenen Lehrgegenstände der Taubstummenschule im besonderen hervortritt, in ausreichendem Mafse zu beleuchten und dem Taubstummenlehrer genügenden Anhalt für die gedeihliche Erfüllung seiner Sonderaufgabe zu gewähren, daneben aber auch die Ergebnisse der allgemeinen Pädagogik für den Taubstummenunterricht nutzbar zu machen — dieses Streben wird dem aufmerksamen Leser allseitig entgegentreten.

Schon hierdurch ist eine innige Verbindung zwischen Volksschule und Taubstummenanstalt herbeigeführt. Es sei jedoch noch besonders darauf hingewiesen, dafs das Handbuch nur dann den rechten Wert für die Taubstummenlehrer hat, wenn diese bei ihren pädagogischen Studien und praktischen Arbeiten immer und immer wieder von der allgemeinen Pädagogik ausgehen. In diesem Sinne glauben die Verfasser ihren Amtsgenossen in dem vorliegenden Werke einen Führer zu geben, der die Bildner Taubstummer auf allen Wegen des Unterrichtes und der Erziehung sicher zu leiten vermag. Daneben haben sie es sich angelegen sein lassen, die äufseren Bedingungen für eine erfolgreiche Betreibung des Unterrichtes aufzustellen, die Eigenart der Taubstummen zu charakterisieren, im besonderen auf die Ursachen wie auch die Folgen der Taubheit hinzuweisen und endlich zur Fürsorge für die aus den Taubstummenanstalten entlassenen Zöglinge zu mahnen. Ich darf wohl annehmen, dafs diese Beigaben den Fachgenossen nicht unwillkommen sein werden.

Das Buch ist jedoch nicht ausschliefslich für Taubstummenlehrer geschrieben; es werden in ihm — so hoffe ich — auch alle die-

jenigen, die sich infolge dienstlicher Veranlassung oder aus besonderer Neigung mit dem Taubstummen und seiner Bildung zu beschäftigen wünschen, wie Behörden, Ärzte, Geistliche, Pädagogen etc., einen Ratgeber finden.

So möge denn das Buch seine Wanderung durch die Taubstummenanstalten und durch die Reihen derer, die den Gehörlosen Freund und Helfer sein wollen, antreten; es möge fördernd auf die Mitarbeiter am Werke der Taubstummenbildung einwirken, zu immer erfolgreicherer Ausgestaltung der deutschen Taubstummen-Unterrichtsmethode beitragen und dadurch reichen Gottessegen unter den unglücklichen Taubstummen stiften!

Berlin, den 21. Mai 1895.

**E. Walther.**

# Inhalt.

## Erster Abschnitt.

### Äufsere Einrichtungen der Taubstummenanstalten.

Seite

I. Schulräume . . . . . 1
II. Eintritt der Zöglinge in die Taubstummenanstalt . . . . 5
III. Schuldauer. . . . . 10
IV. Schülerzahl . . . . . 12
V. Lehrkräfte . . . . . 14
VI. Scheidung der Taubstummen nach bestimmten Rücksichten . 16
VII. Klassen- und Fachsystem . . . . . 23
VIII. Internat und Externat . . . . . 26

## Zweiter Abschnitt.

### Der Taubstumme. . . . . 35

I. Die Taubheit und ihre Ursachen.
1. Das Ohr . . . . . 36
2. Ursachen der Taubheit . . . . . 47
3. Heilung der Taubheit . . . . . 61
4. Gesundheitsregeln . . . . . 67
5. Grade der Taubheit . . . . . 68
6. Hörübungen . . . . . 70
7. Verwendung von Hörrohren . . . . . 73
8. Statistik . . . . . 76

II. Die Taubheit in ihren Folgen.
1. Die körperliche Entwickelung und Eigentümlichkeit des Taubstummen . . . . . 78
2. Die geistige und sittliche Entwickelung des Taubstummen . . . . . 86
3. Die Gebärdensprache . . . . . 99

## Dritter Abschnitt.

Der Taubstummenlehrer. . . . . 113

## Vierter Abschnitt.

### Die Bildung der Taubstummen.

A. Die Erziehung der Taubstummen im allgemeinen . . 128
B. Der Unterricht der Taubstummen.
I. Der Sprachunterricht.
1. Einleitung . . . . . 155

Seite
2. Die Darstellung der Laute . . . . . 169
a) Die Sprechwerkzeuge und ihre Thätigkeit . . . 170
b) Die Laute . . . . . 187
3. Der Artikulationsunterricht . . . . . 229
4. Der Unterricht im mechanischen Sprechen . . . . . 275
5. Der Anschauungsunterricht . . . . . 283
6. Der Leseunterricht . . . . . 335
7. Der Sprachformenunterricht . . . . . 378
8. Der Aufsatzunterricht . . . . . 394
9. Der freie Sprachunterricht . . . . . 403
II. Der evangelische Religionsunterricht.
1. Einleitung . . . . . 413
2. Der Unterricht in der biblischen Geschichte.
a) Der vorbereitende biblische Geschichtsunterricht . 425
b) Der biblische Geschichtsunterricht . . . . . 439
3. Das Bibellesen . . . . . 457
4. Die evangelische Religionslehre . . . . . 461
5. Das Kirchenlied . . . . . 471
6. Das Gebet . . . . . 474
III. Der katholische Religionsunterricht. Von A. Bludau 478
1. Liturgik . . . . . 481
2. Religionslehre . . . . . 491
IV. Der Rechenunterricht. Von F. Hilger . . . . . 509
V. Der Unterricht in der Weltkunde. Von F. Köbrich
1. Allgemeines . . . . . 579
2. Der Unterricht in der Erdkunde . . . . . 588
3. Der Unterricht in der Naturkunde . . . . . 600
4. Der Unterricht in der Geschichte . . . . . 614
VI. Der Schreibunterricht. . . . . 628
VII. Der Zeichenunterricht. Von A. Bludau . . . . . 642
VIII. Der Turnunterricht. Von P. Riemann . . . . . 663
IX. Der Knaben-Handarbeitsunterricht. Von W. Weise 684
X. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Von B. Kätzke. . . . . 702

## Fünfter Abschnitt.

### Die Fürsorge für die aus der Schule entlassenen Taubstummen.

I. Schule und Leben . . . . . 708
II. Erwählung eines Lebensberufes . . . . . 711
III. Religiöse Versorgung . . . . . 720
IV. Fortbildung . . . . . 723
V. Vereinswesen. . . . . 728
VI. Heimstätten für Taubstumme . . . . . 730
VII. Rechtsverhältnisse der Taubstummen . . . . . 732
Personenverzeichnis . . . . . 737
Sachverzeichnis . . . . . 743

# Erster Abschnitt.

## Äufsere Einrichtungen der Taubstummenanstalten.

### I. Schulräume.

Für jede einzelne Klasse ist ein besonderer Schulraum nötig.

Wenn die Verwaltungsbehörden der Taubstummenanstalten ehedem die Meinung vertraten, dafs es sehr wohl angängig wäre, mehrere Klassen in einem Zimmer unterzubringen,[1]) da sich die Taubstummen beim Unterrichte wegen des Mangels des Gehöres nicht störten, so haben sie sich in einem Irrtume befunden. Sobald in einer Abteilung ein Schüler vortritt, ein Bild vorgezeigt wird, sich aus irgend welchem Grunde eine gewisse Lebendigkeit bemerkbar macht etc., sind die Schüler der Nachbarabteilungen geneigt, ihre Aufmerksamkeit abzulenken und mit den Augen das zu erfassen, was sich ihnen etwa Interessantes bietet. Während das vollsinnige Kind, wenn es nur — wie man zu sagen pflegt — mit halbem Ohr hinhört, immerhin noch das vom Lehrer Gesagte im allgemeinen aufzufassen vermag, ist für das taubstumme Kind von dem Augenblicke an, in welchem es den sprechenden Mund des Lehrers nicht mehr verfolgt, alles, was von letzterem gesagt wird, verloren. Die kleinste Störung des taubstummen Schülers wirkt daher äufserst nachteilig.

Das Nebeneinanderarbeiten mehrerer Abteilungen in einem Raume ist aber auch für den Sprechunterricht bedenklich. Bei der Sorgfalt, die gegenwärtig auf die Erzielung einer guten Aussprache bei den Taubstummen verwendet wird, mufs der Lehrer mit scharfem Ohre das Sprechen der Schüler verfolgen, was kaum möglich ist, wenn unmittelbar neben ihm Lehrer und Schüler anderer Klassen

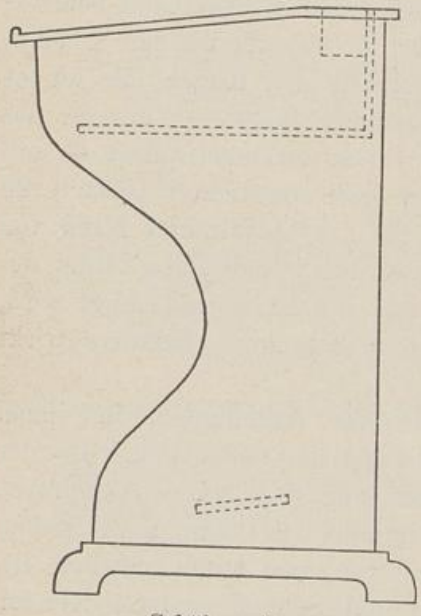
[1]) In der einst berühmtesten Taubstummenanstalt Deutschlands, in der zu Weifsenfels, wurden lange Jahre hindurch sämtliche auf vier Klassen verteilte Zöglinge in einem Saale von bescheidenem Umfange unterrichtet.

laut sprechen. Auch das darf nicht aufser acht gelassen werden, dafs das wirre Durcheinandersprechen, wie es nicht zu vermeiden ist, wenn mehrere Abteilungen in einem Zimmer Unterricht erhalten, die Nerven des Lehrers in hohem Mafse angreift.

Für eine Klasse von 10—12 Schülern empfiehlt sich ein Zimmer von 5 m Breite, 6 m Tiefe und 3,50 m Höhe.

Mit Rücksicht darauf, dafs die Taubstummen nur durch das Auge die Sprache auffassen können, mufs das Klassenzimmer gut beleuchtet sein, wenn auch zu grelles Licht, weil den Augen gefährlich, zu vermeiden ist. Jedenfalls eignet sich diffuses Licht für das Geschäft des Absehens am besten, denn es gewährt eine gleichmäfsige Beleuchtung ohne Bildung tieferen Schattens; die Fenster sind daher — wenigstens in den unteren Teilen — mit geblendeten Scheiben zu versehen. Hat man diese Einrichtung getroffen, so braucht man beim Einfall der Sonne durch die Schulfenster die Vorhänge nicht gänzlich herunter zu lassen, was für die Beleuchtung der Zimmer sehr wertvoll ist.

Die Schulwände müssen in heller Farbe gehalten sein, denn es wird das nicht unwesentlich zur guten Beleuchtung der Klassenzimmer beitragen.

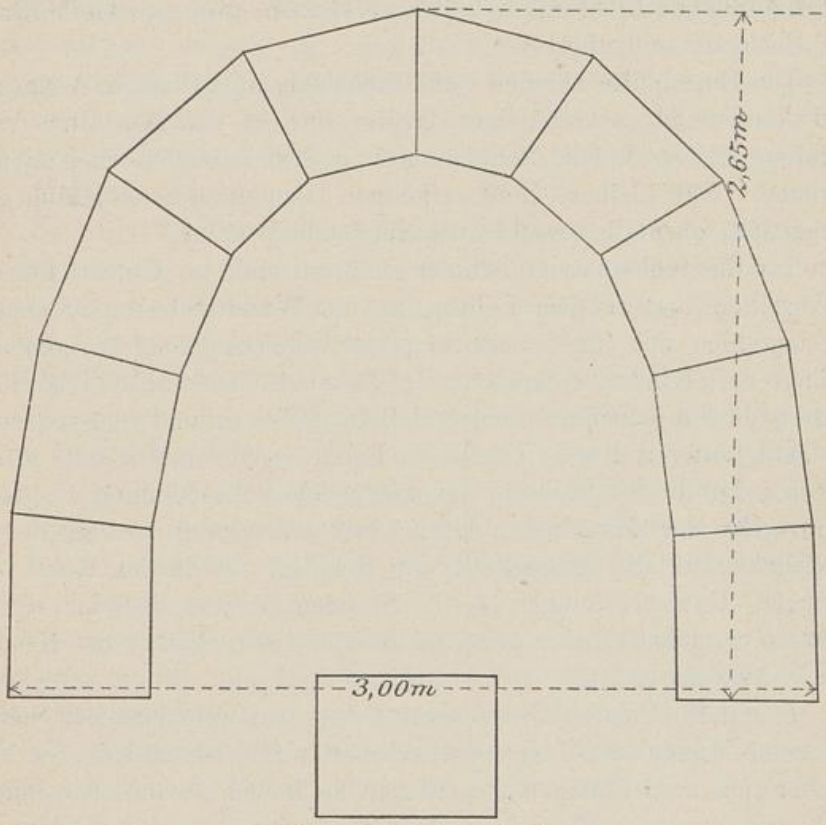


Schülerpult.
(Von der Seite gesehen.)

Da den gesundheitlichen Verhältnissen der Schüler mit Recht die gröfste Sorgfalt zugewendet und besonders auf Sauberkeit der Klassenzimmer mit grofser Strenge geachtet wird, so empfiehlt es sich, den Fufsboden mit Ölfarbe streichen zu lassen. Es werden dadurch nicht nur die Ritzen in den Dielen verschlossen, in denen sich leicht der Gesundheit schädliche Mikroben ansammeln, sondern es ist auch eine bequemere und gründlichere Reinigung des Fufsbodens möglich. Ebenfalls aus gesundheitlichen Rücksichten ist in neuerer Zeit angeordnet worden, dafs die Schutzgarderobe, die leicht Krankheitsstoffe übertragen kann und bei feuchtem Wetter unter Umständen unangenehme Dünste verbreitet,

nicht im Klassenzimmer, sondern auf dem Korridore oder in einem anderen geeigneten Raume aufbewahrt werden soll.

Jeder Schüler erhält ein Pultchen, das seiner Gröfse entspricht, also eine Höhe von 0,70—0,80 m, eine Breite von etwa 0,72 m und eine Tiefe von 0,50 m hat. Die Pultplatte steigt ein wenig, jedoch nicht mehr, als im ganzen um 0,05 m. Auf der höchsten, horizontal gehaltenen Stelle ist eine kleine Rinne zum Einlegen von Feder, Griffel etc. und ein verschliefsbares Kästchen zur Aufnahme des Tintenfasses anzubringen. Unter der Pultplatte mufs sich ein am Eingange mindestens 0,12 m hoher Raum befinden, um hier Tafel, Bücher und andere Lehrmittel unterzubringen. Die Seitenwände des Pultes sind in der Nähe des Fufsbodens mit einer




Pultsatz für zehn Schüler.
(Von oben gesehen.)

Querleiste als Stütze für die Füfse zu verbinden. Um das Hinabgleiten der Unterrichtsmaterialien von der Pultplatte zu verhindern, kann man die Brustseite der letzteren mit einer etwa $^1/_2$ cm über den Rand emporragenden Leiste versehen lassen.

Die Pulte sind derart aufzustellen, dafs die Schüler von ihnen aus das Gesicht von Lehrer und Mitschülern bequem sehen können. Es ist das nur möglich, wenn jene in einem Bogen stehen, der den Abschnitt einer Ellipse bildet. Die Pulte werden daher, da ihre Deckplatten nicht durchgehends symmetrisch sein können, genau aneinander gepafst werden müssen. Das Pult des Lehrers, das am besten wegen etwaigen Aufstellens von Lehrmitteln eine horizontale Deckplatte und darunter einen verschliefsbaren Raum hat, nimmt die Stelle in der Öffnung des Bogens ein und steht den Fenstern gegenüber, so dafs, falls der Lehrer seinen Platz am Pulte einnimmt, sein Gesicht voll beleuchtet ist. Hiervon darf nur dann abgewichen werden, wenn die Augen des Lehrers das vom Fenster aus direkt auf sie fallende Licht nicht vertragen können, also eine Gefährdung der Sehkraft zu befürchten steht.

Die Einzelpulte nehmen verhältnismäfsig viel Platz in Anspruch und können in zweckmäfsiger Gröfse nur in den Anstalten Verwendung finden, welche Schulzimmer in dem bezeichneten Umfange besitzen. Für kleinere Zimmer können Doppelpulte, im Halbbogen aufgestellt, ebenfalls zweckmäfsig verwendet werden.

Da die taubstummen Schüler genötigt sind, im Unterrichte oft aufzustehen und zu dem Lehrer, an die Wandtafel etc. zu gehen, so empfehlen sich für sie als Sitzplätze kleine Stühle, die der Gröfse der Kinder entsprechen (0,36—0,46 m hoch). Die Sitzplatten dürfen jedoch auf keinen Fall zu grofs sein und vom vorderen bis zum hinteren Rande (nach der Lehne zu) höchstens 0,33 m betragen. Ist die Sitzfläche in der angegebenen Ausdehnung zu grofs, dann geht der Zweck der Lehne fast vollständig verloren. Mit Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler, die in der Regel mit geringen Unterbrechungen 4—5 Stunden hinter einander sitzen müssen, erscheint es aber dringend geboten, dem Rücken der Kinder eine Stütze zu bieten.

Damit die Schüler Gelegenheit haben, von verschiedenen Seiten her vom Munde des Lehrers abzusehen, empfiehlt es sich, sie allwöchentlich zwei Plätze weiter rücken zu lassen, so dafs sie innerhalb einer gewissen Zeit einen Turnus um die Pultreihe machen.

An sonstigen für den Schulbedarf erforderlichen Ausstattungsgegenständen sind noch nötig: ein Schrank zum Aufbewahren von Lehrmitteln, im oberen Teile der Thür mit Glasscheiben versehen, um die Lehrmittel jederzeit übersehen zu können, ein Kartenhalter, ein Pult zum Aufhängen bezw. Aufstellen der Bilder und

zwei Wandtafeln, von denen eine ein Liniennetz für die Zwecke des Schönschreibunterrichtes haben mufs.

Es wird in manchen Anstalten für zweckmäfsig erachtet, die Schulwände mit Bildern, die für den Schulgebrauch bestimmt sind, zu schmücken. Es liegt hierin jedoch eine gewisse Gefahr. Die Forderung, die Sprache an die Sache selbst anzuschliefsen und die Bilder nur zur Reproduktion der bereits an der Wirklichkeit gewonnenen Anschauung zu verwenden, wird immer mehr als die allein berechtigte erachtet. Besonders in der Zeit der ersten zwei Schuljahre dürfte es kaum ratsam sein, Bilder als Lehrmittel zu benutzen. Stellt man sich auf diesen Standpunkt, so wird kein Bedürfnis vorliegen, die Schulräume der unteren Klassen mit Bildern auszustatten. Bilder, die nur als Aushilfsmittel beim Sprachunterrichte dienen, werden am besten im Schulschranke aufbewahrt. Dagegen können die im weltkundlichen Unterrichte zu verwendenden Lehrmittel (Bilder, Modelle, ausgestopfte Tiere, Landkarten etc.) gute Dienste leisten, wenn sie, den Schülern allezeit sichtbar, in der Klasse angebracht sind.

Befinden sich die Taubstummenanstalten in der Lage, einen disponibelen Raum zu besitzen, so möge man denselben zur planmäfsigen Aufstellung von Lehrmitteln verwenden und fleifsig Veranlassung nehmen, die letzteren den Schülern vorzuführen.

Endlich ist aufser den notwendigen Klassenzimmern eine Stube, in welcher sich die Lehrer in den Springstunden aufhalten und event. umkleiden, eine mit genügenden Turngeräten ausgestattete Turnhalle, ein Zeichensaal und womöglich ein Betsaal erforderlich, um in letzterem die sonntäglichen Andachten abzuhalten und die Anstaltsfeste, an denen sich das gesamte Lehr- und Schülerpersonal beteiligt, zu begehen.

Es sind hier nur die Räume näher bezeichnet, deren Notwendigkeit durch die Schulbedürfnisse bedingt ist. Internate bedürfen selbstverständlich weitergehender Räumlichkeiten, als da sind: Wohnzimmer, Schlafsäle, Wasch- und Badezimmer, Krankenstuben, Speisesaal, Küche, Keller und Vorratsräume.

## II. Eintritt der Zöglinge in die Taubstummenanstalt.

In den meisten Ländern Europas besteht Schulzwang, d. h. es ist der Besuch der öffentlichen Volksschule seitens der schulpflichtigen Kinder gesetzlich geboten, wenn diese nicht auf einem

anderen Wege (durch Privatunterricht) eine geeignete Bildung erhalten.

In Preufsen bestimmte schon Friedrich Wilhelm I. (1717), „dafs hinkünfftig an denen Orten, wo Schulen seyn, die Eltern bei nachdrücklicher Straffe gehalten seyn sollen, Ihre Kinder . . . . in die Schuel zuschicken.“ Durch die Principia regulativa (1736) wurde in Ostpreufsen die Schulpflicht zum Gesetz, und Friedrich II. dehnte dieselbe durch das General-Landschulreglement (1763) auf den ganzen preufsischen Staat aus. Das Allgemeine Landrecht, am 1. Juni 1794 in Kraft getreten, schreibt vor (Teil II, Titel 12, § 43): „Jeder Einwohner, welcher den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann, oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken.“ Ferner (§ 46): „Der Schulunterricht mufs so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach dem Befunde seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefafst hat.“ Unter dem Minister von Altenstein wurde unter dem 14. Mai 1825 eine Kabinettsordre erlassen, welche die allgemeine Schulpflicht für diejenigen Landesteile einführte, in welchen dieselbe bisher nicht durch das Allgemeine Landrecht geboten war. Die preufsische Verfassungsurkunde (1850) bestimmt (Artikel 21): „Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist.“ Ähnliche Bestimmungen bestehen auch in den übrigen deutschen Staaten.

Aus den obigen gesetzlichen Bestimmungen läfst sich sehr wohl der Schulzwang auch für taubstumme Kinder herleiten. Thatsächlich verfügte die Königliche Regierung zu Trier (1860), „dafs sämtliche taubstumme Kinder, sofern sie überhaupt bildungsfähig sind, täglich für einige Stunden zum Unterrichte in den Elementarschulen herangezogen werden.“ Auch die Königliche Regierung zu Erfurt (1889) hat die Bestimmung getroffen, „dafs sämtliche blinde, taubstumme und blödsinnige Kinder mit dem Eintritte in das schulpflichtige Alter so lange in die öffentliche Schule aufzunehmen sind, bis sie besonderen Erziehungs- und Bildungsanstalten übergeben werden.“ Die Königliche Regierung zu Merseburg ordnete an (1893): „Die taubstummen Kinder, sofern sie nicht im Hause eine genügende Vorbereitung erhalten, werden der öffentlichen Schule zugeführt, sobald sie das schulpflichtige Alter erreicht haben und körperlich, abgesehen von ihrem Gebrechen, gesund sind. Als wesentliche

Aufgabe des Lehrers diesen Schülern gegenüber ist anzusehen: Gewöhnung an Zucht und Ordnung, Inschutznahme gegen ungehöriges Verhalten der vollsinnigen Kinder, das Beteiligen am Spiele und am Turnen, Unterweisung im Schreiben und Zeichnen. Von Erteilung anderen Unterrichtes, namentlich im Sprechen, ist abzusehen. Ausdehnung der Unterrichtszeit über zwei Stunden ist zu vermeiden."

Nach der gegenwärtigen Gesetzgebung können die Eltern taubstummer Kinder nur gezwungen werden, diese an dem Unterrichte der öffentlichen Ortsschule (Volksschule) teilnehmen zu lassen, falls nicht in anderer Weise für die Bildung der bezeichneten Kinder Sorge getragen wird. Es entstehen dadurch den Eltern weder Kosten erheblicherer Art, noch sind die Angehörigen genötigt, die Pflege und Erziehung der Kinder aus der Hand zu geben. Der vorbereitende Unterricht, den die taubstummen Kinder in der Volksschule geniefsen, und dessen Umfang etwa durch die obenangeführte Verfügung der Königlichen Regierung zu Merseburg bestimmt ist, darf nicht unterschätzt werden.

Litteratur:

Cüppers, Anweisung zur zweckmäfsigen Vorbereitung taubstummer Kinder für den Eintritt in eine Taubstummenanstalt. Trier, 1862. — Hill, Die Geistlichen und Schullehrer im Dienste der Taubstummen. Weimar, 1871. — Radomski, Ratgeber für Eltern und Mahnruf an Lehrer, Geistliche, Behörden und alle Menschenfreunde, betreffend die Taubstummen. Marienburg, 1875. — Röfsler, Anweisung für Volksschullehrer zur zweckmäfsigen Vorbereitung taubstummer Kinder auf den Eintritt in eine Taubstummenanstalt. Osnabrück, 1860. — Vatter, Die Taubstummenpflege. Gotha, 1891. — Walther, Anleitung für Volksschullehrer zur Behandlung taubstummer Kinder vor deren Eintritt in eine Taubstummenanstalt. Berlin, 1881.

Es läfst sich gegenwärtig der Schulzwang für Taubstumme, d. h. der zwangsweise Besuch der Taubstummenanstalten, in den Ländern nicht einführen, in denen noch nicht genügende Anstalten zur Aufnahme aller bildungsfähigen Taubstummen vorhanden sind, und es mufs daher als dringende Aufgabe der Gesetzgebung bezeichnet werden:

a) Taubstummenanstalten in genügender Zahl und Ausdehnung zu schaffen und

b) den zwangsweisen Besuch dieser Anstalten seitens der Taubstummen von einem bestimmten Alter ab und innerhalb einer gewissen Zeit herbeizuführen.

In Preufsen sind dadurch die ersten entscheidenden Schritte zur Erreichung des eben bezeichneten Zieles gethan, dafs aus den durch

Gesetz vom 30. April 1873 den Provinzen überwiesenen Dotationen in Gemäfsheit der Ausführungsbestimmungen vom 8. Juli 1875 Beihilfen für das Irren-, Taubstummmen- und Blindenwesen gewährt werden sollen, und dafs nach der Provinzialordnung vom 29. Juni 1875 der provinzialständischen Verwaltung die Sorge für die Bildung der Taubstummen obliegt.[1])

Nach den bestehenden gesetzlichen Bestimmungen beginnt die Schulpflicht der vollsinnigen Kinder mit dem vollendeten fünften Lebensjahre. Man ist jedoch allgemein hiervon abgewichen und nimmt mit Recht an, dafs die Kinder erst mit dem vollendeten sechsten Lebensjahre in das Alter eintreten, in welchem sie die für die Schularbeit erforderliche körperliche und geistige Reife haben.

Es ist im allgemeinen nicht ratsam, die taubstummen Kinder mit dem sechsten Lebensjahre in die Schule eintreten zu lassen, denn sie bedürfen in der Regel in diesem Alter noch zu sehr der mütterlichen Sorgfalt und Pflege, die ihnen die fern vom Elternhause befindliche Taubstummenanstalt selbst bei der besten Einrichtung kaum zu gewähren vermag. Es ist auch in Erwägung zu ziehen, dafs sich die taubstummen Kinder infolge des Sprachmangels nicht in dem Mafse geistig entwickeln wie die vollsinnigen, und dafs sie daher schwerlich in zu jugendlichem Alter dem sehr hohe Anforderungen an ihre körperliche und geistige Kraft stellenden Unterrichte gewachsen sind und an demselben mit dem Erfolge teilnehmen können, der in dem rechten Verhältnisse zu den aufgewendeten Mühen und Kosten steht. Immerhin ist es dringend wünschenswert, dafs die Taubstummen so früh wie möglich, jedenfalls mit dem vollendeten siebenten Lebensjahre, in die Taubstummenschule eintreten. Es sprechen hierfür sehr gewichtige Gründe.

Auf Grund der deutschen Taubstummen-Unterrichtsmethode lernen die Taubstummen auf künstlichem Wege die Lautsprache.

---

[1]) Es ist bereits Schulzwang für Taubstumme eingeführt und zwar in Deutschland: in der Provinz Schleswig-Holstein (Patent vom 8. November 1805), im Grofsherzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach (Gesetz vom 28. Mai 1874), im Grofsherzogtum Oldenburg (Gesetz vom 18. Januar 1876), im Herzogtum Sachsen-Koburg-Gotha (Gesetz vom 18. Mai 1877), im Herzogtum Anhalt (Gesetz vom 1. April 1884) und im Herzogtum Braunschweig (Gesetz vom 30. März 1894). Auch das für das Königreich Sachsen erlassene Schulgesetz vom 26. April 1873 enthält Bestimmungen, welche eine zwangsweise Unterbringung der taubstummen Kinder in Anstalten zulassen. Ferner besteht Schulzwang für Taubstumme in Dänemark (Patent vom 11. April 1817) und in Norwegen (seit dem 1. Juli 1883).

So lange sie die Schule noch nicht besuchen, bleiben die Sprechwerkzeuge fast gänzlich unthätig, und je länger diese Unthätigkeit andauert, desto mehr werden dieselben steif und unbeholfen und somit für das Sprechgeschäft ungeeignet. Im besondern steht zu befürchten, dafs die Stimmbänder sich nicht genügend entwickeln oder verhärten und es unmöglich wird, bei den Kindern eine klare und natürliche Stimme zu erzeugen.

In der That werden den Taubstummenanstalten Zöglinge zugeführt, die im buchstäblichen Sinne des Wortes stumm sind und nicht einmal einen unartikulierten Laut von sich geben.

Aber nicht allein die Erlernung des Sprechens wird beim verspäteten Eintritte der Taubstummen in die Schule erschwert, wenn nicht unmöglich, sondern es verkümmern auch die geistigen Kräfte der Gehörlosen nach und nach, wenn dieselben nicht die rechte Anregung erfahren, und diese Anregung wird den taubstummen Kindern in den seltensten Fällen zu teil. Aufserdem geht ein gut Teil der für die geistige Ausbildung der Kinder geeignetsten Zeit verloren, und — was ebenfalls wohl zu berücksichtigen ist — bereits im Alter vorgerückte Zöglinge können nur wenige Jahre in der Anstalt verbleiben. Ihre Ausbildung wird daher nur eine sehr mangelhafte und unsichere sein können und das mühsam Erworbene entschwindet unter Umständen alsbald nach dem Verlassen der Schule wieder. Selbst wenn die Angehörigen verspätet in die Schule eingetretener taubstummer Kinder wünschen, diese möglichst lange im Unterrichte zu belassen — was übrigens erfahrungsmäfsig selten der Fall ist —, erscheint es in den meisten Fällen nicht ratsam, diese Kinder über ein gewisses Alter hinaus in der Anstalt zu behalten, weil es Bedenken hat, wenn sie in vorgerückten Jahren erst in die Erlernung eines Lebensberufes eintreten, und weil es in sittlicher Beziehung nicht empfehlenswert ist, in der körperlichen Entwickelung weit vorgeschrittene Zöglinge mit kleineren Kindern zusammenleben zu lassen.

In vielen Landesteilen Deutschlands befindet sich die Bildungsangelegenheit der Taubstummen allerdings noch in einer Notlage, da die vorhandenen Anstalten dem Bedürfnisse nicht genügen, und so kann aus der Reihe der Bewerber immer nur eine kleine Zahl in die Anstalten eintreten. Die Verwaltungsbehörden nehmen nun in der Regel die älteren Bewerber an, und die im geeignetsten Schulalter befindlichen werden zurückgestellt, und so kommt es, dafs sich manche Anstalten in der traurigen Lage befinden, nur alte

Kinder aufnehmen zu müssen. Jene Praxis der Behörden kann daher nicht als eine der Förderung des Taubstummenunterrichtes dienliche bezeichnet werden, zumal der vorhandene Notstand durch Zurückstellen der jüngeren Bewerber nicht beseitigt wird.

Auch wenn nur einzelne zu alte Kinder mit solchen, die im geeignetsten Alter stehen, eintreten, wird es dem Lehrer ungemein schwer werden, die Schüler gleichmäfsig zu fördern, weil bei ihnen zu erhebliche Unterschiede in der körperlichen und meistens auch in der geistigen Entwickelung hervortreten.

Noch ein weiterer Übelstand, dem man leider noch vielfach begegnet, sei hervorgehoben: manche Aufsichtsbehörden überweisen die taubstummen Kinder den Anstalten nicht an einem bestimmten Tage, sondern je nach der Anmeldung zu allen Zeiten des Jahres. Dafs hierdurch gerade in der Taubstummenschule die gröfsten Störungen entstehen, dafs der Lehrer nicht zur ruhigen, gleichmäfsigen Arbeit kommen kann und die ganzen Unterrichtserfolge in Frage gestellt werden, ist unzweifelhaft. Für die Taubstummenanstalt mufs ebenso wie für die Volksschule alljährlich ein bestimmter Aufnahmetermin festgesetzt werden, zu welchem die Schüler in den Unterricht einzutreten haben.

## III. Schuldauer.

Der Wunsch der Taubstummenlehrer, die taubstummen Kinder so frühzeitig in die Schule eintreten zu sehen, als es deren körperliche Beschaffenheit und geistige Entwickelung gestattet, steht in inniger Beziehung zur Frage der Schuldauer.

Von den vollsinnigen Kindern verlangt man allgemein, dafs sie in der Zeit vom sechsten bis vierzehnten Lebensjahre, also acht Jahre hindurch, die Volksschule besuchen, wenn sie das dieser gesteckte Ziel erreichen sollen. Die Taubstummenschule verfolgt im allgemeinen dasselbe Ziel wie jene; sie bedarf daher jedenfalls zur Ausbildung ihrer Zöglinge dieselbe Zeit. Es ist das eine Forderung, die man wunderbarer Weise bis in die neuere Zeit hinein noch immer nicht recht hat anerkennen wollen oder können, die aber um so berechtigter erscheint, als sich die kleinen Taubstummen bei ihrer Überweisung an die Schule meist in sehr trauriger geistiger Verfassung befinden, als sie an Kenntnissen so gut wie nichts mit in die Schule bringen, als sie auf höchst mühsame und umständliche Weise die Lautsprache nach der lautlichen Seite sowohl als auch nach der inhaltlichen und grammatischen zu erlernen haben, als

durch die ganze Schulzeit hindurch auf die Erzielung einer guten Aussprache ungemein viel Zeit verwendet werden mufs, als das Absehen der Sprache ein nicht ganz zuverlässiges Mittel der Auffassung dieser ist und zu vielerlei Mifsverständnissen führt, als daher der Unterricht nur sehr langsam und unsicher fortzuschreiten vermag. Zieht man alle diese Hindernisse in Betracht, die sich der Bildung der Taubstummen entgegenstellen, so dürfte die Forderung, der Ausbildung der Gehörlosen bei Erstrebung gleicher Ziele mehr Zeit zuzuweisen als der der Vollsinnigen, eine durchaus berechtigte sein. Die Taubstummenlehrer haben sich jedoch bisher im Hinblicke auf die erheblichen Kosten, die die Unterhaltung der Taubstummenanstalten erfordert, mit einem achtjährigen Unterrichtskursus für ihre Pflegebefohlenen begnügt, zumal ihnen die kleine Zahl von Schülern, die ihnen überwiesen wird, die Möglichkeit gewährt, dem einzelnen Kinde mehr Sorgfalt zu widmen und dadurch die Zuführung von Kenntnissen und Fertigkeiten verhaltnismäfsig schnell zu fördern.

Noch ein sehr schwer wiegender Grund spricht gegen eine zu beschränkte Schulzeit. Der Taubstummenunterricht sucht seine erste und vornehmste Aufgabe dadurch zu erfüllen, dafs er die Taubstummen in den Besitz einer „Elementarsprache“ bringt. In erster Linie sind die einzelnen Laute und Lautverbindungen festzustellen, eine Arbeit, die das erste Schuljahr fast ganz in Anspruch nimmt. Das fortwährende Bessern an der Aussprache der Kinder, die mühevolle Einprägung der Wörter unserer Sprache auf Grund der Anschauung, die Erstrebung der richtigen Anwendung der sprachlichen Formen — alles das erfordert ungemein viel Zeit. Erst nachdem die Schüler die Sprache in einem gewissen Grade beherrschen, können neben den sprachlichen Disziplinen nach und nach Rechnen, Religion, Geographie etc. auftreten. Bei Behandlung dieser Unterrichtsgegenstände vermag man wegen der Beschränktheit des Sprachschatzes der Schüler sowie der Unsicherheit und Unbestimmtheit der Verständigung nur sehr langsam fortzuschreiten. Es kann daher nicht ausbleiben, dafs die sprachlichen und sonstigen Kenntnisse, welche sich die Taubstummen in den ersten Schuljahren aneignen, verhältnismäfsig beschränkt sind. Erst wenn die Schüler die Sprache mit einiger Sicherheit beherrschen, wenn also eine Unterrichtsweise möglich ist, wie man sie in der Volksschule findet, das ist etwa nach vier- bis fünfjähriger Schulzeit, vermag der Unterricht schneller und sicherer fortzuschreiten. Für die Befestigung der Sprache und

die Übung in der richtigen Anwendung dieser, für die Erzielung der Fertigkeit im sicheren und geläufigen Absehen und für die Zuführung von Kenntnissen sind die weiteren Schuljahre von der gröfsten Wichtigkeit. Gehen diese für die Taubstummen verloren, so fehlt der Schularbeit der Abschlufs, so geht für die Zöglinge die für deren geistige Ausbildung fruchtbarste Zeit verloren, so bleibt die Bildung der taubstummen Kinder eine mehr denn mangelhafte. was für diese um so bedenklicher ist, als sich ihnen nach dem Verlassen der Schule nur äufserst geringe Gelegenheit bietet, die erworbenen Kenntnisse zu befestigen und zu erweitern, also die Gefahr nahe liegt, das in der Schule unter vielen Mühen und schweren Opfern Erworbene wieder zu verlieren. „Wer baut denn, um ein Haus herzustellen, möge dasselbe auch nur auf die bescheidensten Ansprüche berechnet sein, nur das Fundament?“ (Hill.)

Daher:

Die Taubstummen bedürfen ebenso wie die Vollsinnigen für ihre Ausbildung einer achtjährigen Schulzeit.[1])

## IV. Schülerzahl.

Der Volksschulunterricht ist fast durchgängig Klassen-, der Taubstummenunterricht vorherrschend Einzelunterricht. Besonders in der ersten Schulzeit, wenn die taubstummen Kinder die Laute unserer Sprache lernen müssen, wie in den Stunden, denen die Aufgabe zufällt, Trübungen der Laute zu begegnen und die Deutlichkeit und Natürlichkeit der Aussprache zu fördern, vermag der Lehrer fast immer nur einzelne Schüler zweckmäfsig zu unterrichten, während die übrigen in der Regel auf andere Weise beschäftigt werden. Selbst bei einer niederen Zahl von Schülern in einer Klasse wird bei der bezeichneten Eigentümlichkeit des Taubstummenunterrichtes auf das einzelne Kind innerhalb der Schulstunden immer nur eine sehr beschränkte Zeit zur Verwendung kommen können.

Einzelne Schüler machen dem Taubstummenlehrer ungemein viel Schwierigkeiten was sowohl die Erlernung der Laute als auch

---

[1]) Wie dringend notwendig die Forderung eines achtjährigen Unterrichtskursus noch erscheint, möge man daraus schliefsen, dafs in Deutschland der Kursus in 1 Anstalt neunjährig, in 34 Anstalten acht-, in 5 sechs- bis sieben-, in 36 sechs-, in 1 fünf- und in 1 vier- bis sechsjährig ist. Für 6 Anstalten sind keine näheren Bestimmungen in betreff der Ausdehnung der Schulzeit getroffen. Aus dieser Übersicht geht hervor, dafs in nicht viel mehr als dem dritten Teile der vorhandenen deutschen Taubstummenanstalten ein normaler Unterrichtskursus besteht.

die Befestigung derselben anbetrifft. Stundenlang mufs sich der Lehrer ausschliefslich mit ihnen abmühen, um zu dem gewünschten Ziele zu gelangen. Anderen Kindern wiederum bereiten die Befestigung und richtige Anwendung der Sprache unendliche Mühe. Der Taubstummenunterricht ist eben eine Sisyphusarbeit im eigentlichen Sinne des Wortes. Zieht man nun noch in Erwägung, dafs die taubstummen Zöglinge die Lautsprache nicht allein verstehen, sondern auch sprechen lernen sollen, und dafs letzteres nur möglich ist bei fortwährendem unmittelbaren mündlichen Verkehre mit den Schülern, durch stete Rede und Gegenrede, durch ständige Anregung jedes einzelnen Schülers zum Sprechen; bedenkt man ferner, dafs die Taubstummen nur dann dem Unterrichte folgen können, wenn sie das von dem Lehrer und den Mitschülern Gesprochene mit dem Auge zu erfassen vermögen, was doch nur innerhalb eines kleinen Kreises möglich ist, so mufs die Forderung als eine berechtigte anerkannt werden, dafs die Schülerzahl in einer Klasse zehn nicht überschreiten darf, soll der Unterricht überhaupt von einigem Erfolge begleitet sein.

Dem könnte man entgegen halten, dafs der Einzelunterricht in der Taubstummenschule in dem Mafse zurücktritt, als die Sprache der Schüler sich erweitert, dafs nach und nach im Taubstummenunterrichte das Verfahren zur Anwendung kommt, wie es in der Volksschule gebräuchlich ist, und dafs somit die Schülerzahl in den oberen Klassen jener Schule erhöht werden kann. In diesen Klassen vermag man ja allerdings eine gröfsere Reihe von Kindern mit Erfolg zu unterrichten als in den unteren; das notwendige Bessern an der Sprache jedes einzelnen Kindes, die wünschenswerte Übung der Schüler im Sprechen und die Beseitigung der dem Taubstummenunterrichte ununterbrochen entgegen tretenden Hindernisse sprechen jedoch dafür, auch für die oberen Klassen die angegebene Schülerzahl festzuhalten.

Auch die Sonderung der Taubstummen nach der Fähigkeit kann kein Grund sein, einer Klasse mehr als zehn Schüler zuzuweisen. Bei der Teilung der Kinder nach der angegebenen Rücksicht steigert sich selbstverständlich die Schwierigkeit der Arbeit bei den Schwachbefähigten ungemein. Dem entsprechend müfste auch die Schülerzahl in den mit solchen Kindern besetzten Klassen vermindert werden; es würden sich aber dadurch die an sich schon bedeutenden Kosten der Ausbildung der Taubstummen nicht unwesentlich erhöhen, und es dürfte immerhin fraglich erscheinen, ob die Erfolge den aufgewendeten Mitteln entsprechen würden. Es ist

darum empfehlenswert, das von minder begabten Kindern zu verarbeitende Pensum zu beschränken und die Normalschülerzahl festzuhalten.

An die Klassen mit gut beanlagten Schülern dagegen ist man berechtigt, höhere Anforderungen zu stellen. Man denke aber immer daran, dafs man es auch hier mit Viersinnigen zu thun hat, und dafs auch mit den Genannten die unzähligen Hindernisse zu überwinden sind, welche der Unterweisung und Ausbildung der Gehörlosen in den Weg treten. Eine Erweiterung des Klassenbestandes über die als Normalzahl bezeichnete Schülerzahl hinaus würde auch bei den begabten Taubstummen die Unterrichtserfolge in störendster Weise beeinträchtigen, während im andern Falle mit diesen Kindern ungemein Erfreuliches zu leisten möglich ist.

## V. Lehrkräfte.

Für jede Klasse einer Taubstummenanstalt ist eine besondere Lehrkraft erforderlich.[1])

Es dürfte befremdlich erscheinen, diese Forderung überhaupt aufzustellen; weist man doch jeder Volkschulklasse in der Regel einen Lehrer zu. Leider kostet die Ausbildung der Taubstummen viel Geld, und für jede Klasse einen Lehrer zu bestellen, ist eine kostspielige Einrichtung. Um nun zu sparen, hat man sich bis in die neueste Zeit hinein nicht gescheut, einem Lehrer zwei, in einzelnen Fällen sogar drei Klassen zugleich zur Unterweisung zu übergeben; besonders in kleineren Anstalten findet man das vielfach. Der geplagte Lehrer läuft nun von Klasse zu Klasse, in der einen eine Aufgabe mündlich behandelnd und dann eine schriftliche Arbeit gebend, um alsdann in der andern die gleiche Thätigkeit aufzunehmen. In einer Volksschulklasse mit mehreren Abteilungen mag eine derartige Einrichtung unter Verwendung eines verständigen Helfersystemes noch mit Erfolg durchgeführt werden können, in der Taubstummenschule nicht. Der Volksschullehrer kann bei der Sicherheit der ihm zu Gebote stehenden Verkehrsmittel in kürzerer Zeit eine gröfsere Aufgabe lösen und für die schriftliche Beschäftigung der Kinder schnellere und sichere Weisungen geben als der Taubstummenlehrer, auf dessen langsames, unsicheres und mit vielen

---

[1]) Auf der III. deutschen Taubstummenlehrer-Versammlung zu Augsburg (1894) wurde der Antrag, dafs in jeder Taubstummenanstalt so viel ständige (ordentliche) Lehrer vorhanden sein sollen wie Klassen, zum Beschlufs erhoben.

Hindernissen kämpfendes Fortschreiten im Unterrichte wiederholt hingewiesen ist. Selbst wenn wir die Gefahr für diesen Lehrer, sich bei der Leitung von zwei bis drei Klassen aufzureiben, aufser Betracht lassen, würde jedenfalls der Unterrichtserfolg bei dieser Einrichtung ein mangelhafter sein.

Es mufs auch hier wieder hervorgehoben werden, dafs die Taubstummen sprechen lernen sollen, und dafs das nur bei unausgesetztem mündlichen Verkehre mit den Schülern möglich ist. Sollten während der Unterrichtsstunden schriftliche Übungen, die übrigens der Regel nach der Privatbeschäftigung der Kinder zu überlassen sind, notwendig sein, so bedürfen auch jene der Beaufsichtigung und Leitung des Lehrers. Es wird in vielen Fällen notwendig sein, dafs die Zeit, in welcher die Schüler schriftlich beschäftigt sind, für die schwachen Kinder zur Verwendung kommt, um die bei den Nachzüglern hervorgetretenen Mängel und Schwächen auszugleichen und damit eine gleichmäfsige Förderung der ganzen Klasse zu ermöglichen.

Für kleinere Anstalten empfiehlt es sich, nicht alljährlich, sondern in längeren Zwischenzeiten neue Schüler aufzunehmen, um auf diese Weise die Zahl der Klassen zu beschränken und letztere zur Zahl der vorhandenen Lehrer in das rechte Verhältnis zu bringen. Die Vereinigung von verschiedenen Schülerjahrgängen zu einer Klasse hat immer etwas Bedenkliches, da nur gleichmäfsig geförderte Schüler mit dem rechten Erfolge neben einander unterrichtet werden können.

Es ist aber nicht nur notwendig, dafs jede Klasse einen besonderen Lehrer erhält, sondern dafs dieser Lehrer auch die Fähigkeit besitzt, mit Erfolg in einer Taubstummenanstalt zu unterrichten. Leider hat man in vielen Anstalten aus Sparsamkeitsrücksichten die Einrichtung getroffen, junge, oftmals im Lehrfache überhaupt noch gänzlich unerfahrene Männer als Hilfslehrer anzunehmen. Nun aber hat der Taubstummenunterricht, besonders in seinen Ausgängen, so grofse Eigentümlichkeiten, dafs selbst ein brauchbarer Volksschullehrer ohne Kenntnis dieser ratlos in der Klasse einer Taubstummenanstalt stehen wird. Ist es aus finanziellen oder andern Rücksichten unmöglich, das Hilfslehrerwesen fallen zu lassen, so mag man wenigstens die Einrichtung treffen, die in den Taubstummenunterricht neu eintretenden Lehrer eine Zeitlang hospitierend und nur hie und da aushelfend zu beschäftigen und sie daneben planmäfsig in die Theorie und Praxis dieses Unterrichtes

einzuführen. Erst wenn sie sich an den Verkehr mit Taubstummen gewöhnt haben und den Standpunkt der ihnen zu überweisenden Klasse nach allen Seiten kennen, vermögen sie unter fortgesetzter Leitung seitens des Anstaltsvorstehers in die Stelle eines Taubstummenlehrers einzutreten, was schwerlich im ersten Jahre ihrer Thätigkeit in einer Taubstummenschule möglich ist.

## VI. Scheidung der Taubstummen nach bestimmten Rücksichten.

Es ist kaum einem Lehrer gelungen, sämtliche zu gleicher Zeit in die Schule eintretende Schüler gleichmäfsig zu fördern und gemeinsam an das der Schule gesteckte Ziel zu führen. Ungleiche Begabung, ungleicher Fleifs und ungleiche Unterstützung und Anregung sind die Ursachen für diese Erscheinung. In den Volks- wie in den höheren Schulen bleiben die schwächeren und nachlässigeren Schüler zurück und müssen die Stätte ihrer Bildung verlassen, ehe sie die oberen Klassen erreicht haben. Dadurch tritt eine Aussonderung der befähigteren Schüler ganz von selbst ein, und die natürliche Folge ist, dafs diese, des hemmenden Ballastes entledigt, um so schneller und sicherer fortschreiten können.

Dafs das immerwährende Zurückdrängen der Schwachbefähigten für deren Erziehung und geistige Ausbildung von gröfstem Nachteile ist, und dafs es auch für die Begabteren nicht vorteilhaft sein kann, wenn der Unterricht mehr auf jene als auf diese Rücksicht nimmt, bedarf nicht der Erwähnung. Um den Armen am Geiste in geeigneter Weise zu dienen, hat man in verschiedenen Orten Klassen für schwachbefähigte Kinder eingerichtet. Es ist das ein erfreulicher Fortschritt auf dem Gebiete der Organisation der Volksschule zur Lösung einer brennenden Frage.[1])

Im Taubstummenunterrichte tritt die Nebeneinanderbeschäftigung der begabteren und schwächeren Schüler noch viel störender hervor als in den Schulen für Vollsinnige, weil sich bei jenen unüberbrückbare Unterschiede in der geistig-sprachlichen Entwickelung herausstellen.

Die Taubstummenbildung hat leider bisher noch mit vielen anderen Schwierigkeiten zu kämpfen gehabt, als dafs ihre Vertreter

[1]) In neuerer Zeit haben sich freilich, besonders in ärztlichen Kreisen, Stimmen geltend gemacht, welche mahnen, bei der Ausscheidung der sogenannten Schwachbefähigten mit Vorsicht zu Werke zu gehen, da Nasenkrankheiten, Schwerhörigkeit etc. bei einzelnen Schülern sehr wohl die Ursache sein können, dafs diese dem Unterrichte nicht genügend zu folgen imstande sind.

es gewagt hätten, sich — wir möchten sagen — mit einer Art Luxus, wie man unter den bestehenden Verhältnissen die Sonderung der Taubstummen nach gewissen Rücksichten wohl nennen könnte, zu befassen. Noch bleiben in Deutschland — Gott sei es geklagt! — gar viele Taubstumme ohne jeglichen herz- und geistbildenden Unterricht, noch sind Aufnahmezeit, Schuldauer, das Verhältnis der Lehrkräfte zur Zahl der Schüler, die Vorbildung der Taubstummenlehrer etc. nicht geregelt. Nur in den Landesteilen, in welchen nach der beregten Seite ein Notstand nicht mehr besteht, sowie in grofsen Anstalten, in denen man immer mehrere Klassen zugleich aufnimmt, war man bis jetzt imstande, der Frage der Sonderung der Taubstummen nahe zu treten.

„So lange eine Klassifikation der Taubstummen nicht durchgeführt ist, so lange ist die deutsche Methode nicht konsequent, so lange leidet das ganze Taubstummen-Unterrichtswesen an einem Krebsschaden, welcher jeder wahren Bildung (der Taubstummen im allgemeinen) am innersten Marke zehrt.“ (Jörgensen.) Dieser Satz ist unzweifelhaft richtig. Die geringe geistige Anregung, welche die Taubstummen in den meisten Fällen im Elternhause erfahren haben, und die sich hieraus ergebende Verkümmerung des Geistes, sowie die psychischen Störungen, welche oftmals die das Gehör vernichtende Krankheit herbeiführt, sind die Veranlassung, dafs sich unter den Gehörlosen verhältnismäfsig viele unfähige Schüler vorfinden. Jedenfalls ist der Unterschied in der geistigen Entwickelung der taubstummen Kinder beim Eintritte in die Schule meistens ein sehr erheblicher, und doch hat der Taubstummenlehrer mit Beginn des Sprachunterrichtes gleich hohe, die geistige Kraft in erheblichem Mafse anspannende Anforderungen an alle seine Zöglinge zu stellen. Es werden sich daher von Anfang des Unterrichtes an sehr bedeutende Unterschiede in den Leistungen der Schüler herausstellen.

Diese Unterschiede steigern sich bei den verschiedenen Zöglingen je nach ihrer Befähigung für das Sprechgeschäft. Es treten Kinder verschiedenster Art in die Taubstummenanstalten ein. Die von Geburt an gänzlich Tauben haben nie einen Laut vernommen; sie besitzen daher auch keine Lautvorstellung und werden, wenn sie wenig begabt und wenn ihre Sprechwerkzeuge ungeschickt und steif sind, nur unter grofsen Schwierigkeiten das mechanische Sprechen überwinden. Andere Kinder dagegen haben noch einen gewissen Grad von Gehör, der ihnen die Auffassung der Laute, besonders der wichtigsten, der Vokale, unter Umständen ganzer Wörter er-

möglicht, und wieder andere sind erst taub geworden, nachdem sie die Sprache in einem gewissen Umfange erlernt hatten, und besitzen beim Eintritte in die Schule vielfach noch gröfsere oder geringere Sprachreste, zuweilen auch noch Gehörreste. Diese beiden letzten Arten von Taubstummen, die noch etwas hörenden und sprechenden, die man im Gegensatze zu den gänzlich gehörlosen oder eigentlichen Taubstummen uneigentliche nennt, werden aus nahe liegenden Gründen im Sprechen schnell fortschreiten.

Neben der Sprechfertigkeit ist als gleichwertig mit dieser die Absehfertigkeit zu entwickeln. Das Absehen des Gesprochenen vom Munde wird aber denen sehr schwer fallen, deren Sehkraft nicht normal ist. Derartige Kinder giebt es aber in Taubstummenanstalten ungemein viele, da in verschiedenen Fällen die das Gehör zerstörende Krankheit auch das Auge geschädigt hat, und auch diese Kinder werden bei der Bedeutung des Absehens für die Erlernung der Sprache mit ihren glücklicheren Genossen nicht gleichen Schritt halten können.

Die Unterschiede, die sich in den Leistungen der Taubstummen von der ersten Zeit des Unterrichtes ab geltend machen, müssen für beide Arten von Taubstummen — für begabte und uneigentliche auf der einen Seite und unfähige und eigentliche auf der andern — nachteilig sein. Die ersteren werden zurückgehalten, vermögen ihre geistige Kraft nicht zu entfalten und verlieren die Arbeitsfreudigkeit; die letzteren erlahmen unter dem Drucke, der auf ihnen lastet, wie unter dem unaufhörlichen Drängen und Treiben des Lehrers; sie kommen nicht zur ruhigen Arbeit, und ihre Leistungen bleiben klägliche. Schliefslich verliert wohl der Lehrer Lust und Geduld, läfst die Kinder vorübergehend unberücksichtigt, und sobald erst in ihrem Wissen und Können einige Lücken entstanden sind, vermögen sie dem Unterrichte nicht mehr zu folgen. Sie werden alsbald gänzlich vernachlässigt und lernen nichts mehr. Ein Zurückversetzen in eine niedrigere Klasse, wenn es zur rechten Zeit erfolgt, kann unter Umständen für diese Kinder günstig sein. In der Regel aber werden diejenigen, denen der Stempel der Unfähigkeit auf die Stirn gedrückt ist, in der neuen Klasse ungern angenommen, und es wiederholt sich hier nicht selten die alte Erscheinung. Das Zurückversetzen, wenn es nicht unter sorgfältigster Erwägung geschieht, kann übrigens für die Lehrer leicht die Veranlassung werden, sich der weniger begabten Schüler zu entledigen. Man findet in den Anstalten daher auch nicht selten, dafs sich die

oberen Klassen immer mehr leeren, während sich die unteren übermäfsig füllen.

Bei den Vollsinnigen werden die Unterschiede in den Leistungen nicht so grell hervortreten wie bei Taubstummen, denn jene sprechen sämtlich, und auch mit den Schwachen kann man sich immerhin bequem unterhalten. Bei den unbegabten Taubstummen dagegen ist, wenn dieselben nicht besonders berücksichtigt worden sind, das Sprechen meist sehr mangelhaft.

Selbst angenommen, es wäre dem Lehrer möglich gewesen, die gleichzeitig eingetretenen und zu einer Klasse vereinigten Schüler auf der Stufe des Artikulationsunterrichtes gleichmäfsig zu fördern, so ist damit keineswegs die Sicherheit des gemeinsamen Fortschreitens im Verlaufe des weiteren Unterrichtes geschaffen. Es bleiben nicht nur die Unterschiede in der Fassungskraft der Schüler bestehen, sondern „die Anforderungen an die geistige Thätigkeit steigern sich auch mit dem Eintritte der Urteilsbildung und der verschiedenen Sprachformen; sie wachsen mit dem Übergange vom anschauenden zum vorstellenden Denken, zur Begriffsbildung, zur logischen Verknüpfung der Gedanken", und in der That bleiben schwachbefähigte Kinder von der Zeit ab in ihren Leistungen zurück, in der es gilt, die Sprache nicht blofs mit dem Gedächtnisse, sondern mit dem Verstande zu erfassen und sie selbstthätig zu verwenden, in der Unterrichtsgegenstände auftreten, die an die Denkkraft der Schüler hohe Anforderungen stellen, in der sich der Wissensstoff häuft und der Unterricht sich mehr und mehr abstrakten Gebieten zuwendet. „Ein wahrhaft bildender Unterricht ist nur möglich, wenn sich derselbe nach Stoff und Form dem jedesmaligen Entwickelungsstande der Schüler anschliefst, wenn Lehre und Übung dem Bedürfnisse resp. der Fassungskraft derselben entsprechen und mit der allmählichen Steigerung dieser fortschreiten. Ein erfolgreicher gemeinsamer Unterricht kann nur dann stattfinden, wenn alle Schüler einen im wesentlichen gleichen Entwickelungsstand und die Fähigkeit haben, durch Lehre und Übung in der Bildung gleichmäfsig fortzuschreiten." (Röfsler.)

Soll der Unterricht für alle Taubstummen fruchtbringend sein, so kann das schwerlich auf Grund gemeinsamer Arbeit der zu gleicher Zeit in die Schule Eingetretenen, sondern mufs durch Trennung nach dem Grade der Bildungsfähigkeit geschehen.

Bei der Beurteilung der Bildungsfähigkeit der Taubstummen wird innerhalb der deutschen Schule in erster Linie die Be-

fähigung für Erlernung der Lautsprache maſsgebend sein. Taubstumme mit Gehör- und Sprachresten werden im allgemeinen die Sprache viel leichter erlernen als Taubgeborene oder in frühster Jugend Ertaubte ohne jegliches Gehör, wenigstens was den phonetischen Teil betrifft. Die Erfahrung hat jedoch gelehrt, daſs es unter den zuletzt bezeichneten Taubstummen sehr viele giebt, welche, nachdem sie den Artikulationsunterricht glücklich überwunden haben, in der gedächtnismäſsigen Aneignung, in der geistigen Erfassung und selbständigen Verwendung der Sprache sichere und schnelle Fortschritte machen, während man dies bei manchen Taubstummen, die noch im Besitze einer gewissen Hörfähigkeit und eines Sprachschatzes sind, nicht beobachtet. Ähnliche Erfahrungen macht man, wenn im Laufe der Unterrichtszeit an die Denk- und Gedächtniskraft der Schüler immer höhere Anforderungen gestellt werden. Bei der Sonderung der Taubstummen wird daher nicht allein die Befähigung für Erlernung der Lautsprache, sondern auch die allgemeine geistige Befähigung als Teilungsgrund zu betrachten sein.

Beim Eintritte der Kinder in die Schule ist es selbstverständlich unmöglich, die Scheidung sofort vorzunehmen. Es bedarf mindestens einer einjährigen Unterrichtsarbeit und Beobachtungszeit, um mit einiger Sicherheit die begabteren Schüler und die unfähigeren unterscheiden zu können, und da die erste Schularbeit der Taubstummen mehr mechanischer Natur ist, als daſs sie die Denkkraft der Kinder in Anspruch nimmt, so empfiehlt es sich, am Schlusse des zweiten Schuljahres noch einmal Musterung zu halten, um die Sonderung definitiv abzuschlieſsen.

Die Taubstummenlehrer werden sich damit einverstanden erklären können, daſs die von ihnen unterrichteten Zöglinge in zwei Arten, in befähigtere (Gruppe A) und in weniger befähigte (Gruppe B), geschieden werden. Wenn bei einer derartigen Sonderung auch immerhin innerhalb der einzelnen Gruppen nicht unerhebliche Unterschiede in der Befähigung und somit in der Leistungsfähigkeit der Schüler noch vorhanden sein werden, so läſst sich doch annehmen, daſs durch die Zweiteilung eine wesentliche Vorbedingung für eine gleichmäſsige Arbeit und ein gleichmäſsiges Fortschreiten der Schülergruppen geschaffen ist. Selbstverständlich wird der Lehrplan der Leistungsfähigkeit der Zöglinge angepaſst werden müssen, d. h. für die A-Abteilungen ist ein höheres Ziel als für die B-Abteilungen festzustellen.

Wo es die Verhältnisse gestatten, empfiehlt es sich, auf Grund der Bildungsfähigkeit der Schüler eine Dreiteilung vorzunehmen.

Die Taubstummen-Bildungsverhältnisse in Preufsen sind einer Scheidung der Taubstummen in der dargelegten Weise besonders günstig. Die einzelnen Provinzen stehen, was beregte Angelegenheit betrifft, unter einheitlicher Verwaltung, und die einzelnen Verwaltungsbezirke haben einen derartigen Umfang, dafs alljährlich eine gröfsere, immer mehrere Klassen umfassende Anzahl von Schülern zur Aufnahme gelangt, und sie sind doch nicht so ausgedehnt, als dafs bei Überleitung sämtlicher Kinder einer Jahresgruppe nach einer Anstalt die Entfernung zwischen Elternhaus und Anstaltsort eine zu grofse wäre. Im Notfalle müfste die Aufnahme der Zöglinge alle zwei Jahre stattfinden, wie dies an einzelnen Anstalten, z. B. an der für die Provinz Schleswig-Holstein, längst Brauch ist.

Um die Teilung der Taubstummen nach der Leistungsfähigkeit vornehmen zu können, sind bis jetzt folgende Einrichtungen getroffen worden:

a) Die einzelnen Anstalten nehmen immer mehrere Klassen auf und scheiden die Zöglinge in A- und B- bezw. weitere Klassen, diese nebeneinander fortführend.

b) Die Zöglinge treten in eine Anstalt ein, machen hier eine Probezeit durch und werden dann gesondert. Die A-Klassen kommen in eine besondere, von jener in demselben Orte räumlich getrennte Schule, während die B- bezw. C-Gruppen in der Mutteranstalt verbleiben. Der gesamte Schulorganismus steht unter einer einheitlichen Leitung.

c) Sämtliche Zöglinge werden zunächst einer Anstalt überwiesen und hier gemeinsam unterrichtet, um sie innerhalb einer gewissen Zeit auf ihre Befähigung zu prüfen. Nach Feststellung dieser werden sie 1. in uneigentliche, 2. in eigentliche und 3. in schwachsinnige geschieden, und jede Art kommt in eine besondere Anstalt mit besonderem der Leistungsfähigkeit der Schüler entsprechenden Lehrplane.

Welcher Einrichtung der Vorzug zu geben ist, bleibt bis zur Einsammlung weiterer Erfahrungen eine offene Frage, deren sachgemäfse Beantwortung jedoch schwerlich von weittragendem Werte ist, denn in der beregten Angelegenheit wird immer das von entscheidender Bedeutung sein, dafs überhaupt eine Scheidung

der Taubstummen nach dem Grade ihrer Bildungsfähigkeit erfolgt.

Es giebt auch Gegner der Scheidung der Taubstummen auf Grund der Befähigung derselben, und es läfst sich nicht ableugnen, dafs die empfohlene Sonderung auch mancherlei Bedenkliches in sich schliefst. Jene machen folgendes geltend:

Die Sonderung der Taubstummen erfordert einen sehr komplizierten Verwaltungsapparat, und dadurch steigern sich die Kosten für die Ausbildung der Gehörlosen;

es ist eine geisttötende Arbeit, immer die geistig schwächsten Kinder zu unterrichten, während der Taubstummenlehrer auf seiner Wüstenwanderung in den uneigentlichen Taubstummen eine Oase findet, auf der er sich erholen hann;

der Lehrer wird, wenn er Kinder verschiedenster Begabung zu unterrichten hat, vor Überstürzung bewahrt, was gerade für den Taubstummenunterricht von grofser Bedeutung ist;

es ist für den Lehrer der Schwachen die Gefahr nicht ausgeschlossen, diese Kinder von Hause aus zu vernachlässigen, weil er von seiner Arbeit wenig Erfolg erwartet;

innerhalb eines nicht fest gegliederten und geleiteten Schulorganismus liegt für die Lehrer die Versuchung nahe, sich nach Möglichkeit der wenig leistenden Kinder zu entledigen und dadurch ein fortwährendes Zurückversetzen der Zöglinge in Klassen mit niedrigerem Ziele herbeizuführen;

das Zusammenleben der Armen am Geiste mit dem geistig regen Kindern wirkt auf jene vorteilhaft, während bei einer Sonderung die Schwächlinge, weil lediglich auf sich angewiesen, mehr und mehr abstumpfen;

es ist eine Härte und mufs auf die betreffenden Kinder nachteilig einwirken, wenn ihnen durch Aussonderung der Stempel der Unfähigkeit aufgedrückt wird.

Es haben diese Einwände manches für sich; sie sind jedoch nicht von so weittragender Bedeutung gegenüber den grofsen Vorteilen, welche die Scheidung der Taubstummen nach Mafsgabe der Befähigung sowohl für die wenig begabten als auch für die intelligenten Schüler in Aussicht stellt, als dafs man von der empfohlenen Einrichtung absehen müfste, und wo sich aus irgend welchen Gründen eine Teilung nicht durchführen läfst, trage man wenigstens dafür Sorge, dafs Lehrkräfte und Geldmittel vorhanden sind, um den Nachzüglern Nachhilfestunden erteilen zu lassen

und dadurch die Mängel und Lücken, die bei schwachbegabten Kindern im Unterrichte hervortreten, einigermafsen auszugleichen.

Litteratur:

Heidsiek, Der Taubstumme und seine Sprache. Breslau, 1889, S. 239 ff. — Jörgensen, Aufruf an die Lehrer und Freunde der Taubstummen. Kopenhagen, 1876. — Roentgen, Die Trennung unserer taubstummen Schüler nach ihrer geistigen Befähigung. (Im Berichte über die III. deutsche Taubstummenlehrer-Versammlung. Augsburg, 1894, S. 101.) — Röfsler, Beiträge zur Förderung des Taubstummen-Bildungswesens. Leipzig, 1877. — Stolte, Über die Erziehung des Taubstummen zur Religiosität und Sittlichkeit. Soest, 1891, S. 74—82. — Streich, Sollen Taubstumme nach dreierlei Rücksichten in dreierlei verschiedenen Anstalten unterrichtet werden? (Organ 1879, S. 97.) — Walther, Herr Jörgensen und der deutsche Taubstummenunterricht. (Organ, 1877, No. 1, 2, 3.)

## VII. Klassen- und Fachsystem.

In der Artikulationsklasse einer Taubstummenschule dreht sich der gesamte Unterricht um die Entwickelung der Laute. In dieser Klasse wird daher in der Regel nur ein Lehrgegenstand betrieben; hier kann somit die Frage, ob Klassen- oder Fachsystem einzurichten ist, gar nicht in Betracht kommen. Erst nach und nach sondern sich die einzelnen Unterrichtsfächer aus dem Sprachunterrichte aus; auf den Unterstufen beherrscht dieser Unterricht jedoch noch alles Übrige. Die sprachlichen Disziplinen aber, wenn sie auch die verschiedenen Seiten der Sprache berücksichtigen, werden immerhin innig ineinander greifen, eine die andere ergänzend und unterstützend. Dieselben einem Lehrer zu überweisen, ist daher dringend geboten. Hält man hieran fest, so würden auf den bezeichneten Stufen im wesentlichen Klassen- und Fachsystem zusammenfallen. Erst mit dem selbständigen Auftreten der verschiedenen religiösen und weltkundlichen Fächer, was mit dem Eintritte des vierten Schuljahres geschieht, kann die Frage, welchem Systeme der Vorzug zu geben ist, in Erwägung gezogen werden. Die Eigentümlichkeit des Taubstummenunterrichtes weist somit darauf hin, mindestens für die ersten drei Unterrichtsjahre das Klassensystem festzuhalten und die einzelnen Klassen von einem und demselben Lehrer durchführen zu lassen.[1]) Es schliefst das nicht aus, dafs

[1]) „Das Klassensystem (d. h. hier das System, nach welchem jede aufsteigende Klasse einen neuen Lehrer erhält) zerreifst den Faden des Unterrichtes bei jeder Versetzung. Nun mufs aber der Unterricht ein Continuum sein. Folglich taugt das Klassensystem nichts.“ (Herbart)

gewisse Fächer, die zu dem Sprachunterrichte in keiner oder nur sehr loser Beziehung stehen, wie Schreiben und Zeichnen, unter besondern Verhältnissen auch Rechnen, von einem andern als dem Klassenlehrer übernommen werden können, ohne dafs das bedenklich erscheinen dürfte.

Die dargelegte Einrichtung empfiehlt sich aus erziehlichen und unterrichtlichen Gründen.

Die kleinen taubstummen Schüler haben meistens im Elternhause eine ungenügende Erziehung genossen. Es ist für sie daher doppelt notwendig, dafs sie nach ihrem Eintritte in die Schule in sicherer Weise geleitet werden, dafs Wort und Beispiel des Erziehers sich in dauernder Übereinstimmung befinden, und dafs bei der Leitung des Pfleglinges ein einheitliches und nachhaltiges Streben zur Geltung kommt, in dem Kinde immer wieder dieselben Eindrücke zu erzeugen, die schliefslich zur Gewöhnung zum Guten führen. Dafs dieses Ziel am sichersten erreicht werden kann, wenn die Erziehung der Zöglinge in einer Hand ruht, ist einleuchtend. Befinden sich die Taubstummen in einem kleinen Internate, das Familiencharakter an sich trägt, und das die Eigenart eines jeden einzelnen Kindes zu berücksichtigen imstande ist, liegt also der Schwerpunkt der Erziehung im Erziehungshause, dann wird es weniger von Bedeutung sein, ob der Zögling in der Schule einen oder mehrere Lehrer hat. Anders liegt die Sache, wenn die Taubstummen in Pflegehäusern untergebracht sind, welche sich nicht liebevoll um das sittliche Gedeihen ihrer Pflegebefohlenen mühen, oder wenn sie in grofsen Internaten leben, in denen man nur Massenerziehung kennt. „Für die Erziehung von Kindern und Blumen ist eine der ersten Bedingungen Stabilität.“ (von Kügelgen.)

In unterrichtlicher Beziehung ist es ebenfalls von grofser Bedeutung, dafs eine Klasse in den ersten Unterrichtsjahren von einem Lehrer geführt wird. Wie notwendig dies gerade für die Artikulationsklasse erscheint, wird an anderer Stelle nachgewiesen werden. Soll der Lehrer in den unteren Klassen mit dem rechten Erfolge arbeiten, so mufs er den Sprachschatz der Kinder bis ins kleinste hinein kennen. Nur wenn er mit der sprachlichen Grundlage seiner Schüler vollständig vertraut ist, vermag er sicher weiter zu bauen. Lehre und Übung müssen auf den unteren Stufen besonders innig in einander greifen, denn nur der absolut sichere Besitz der Sprache hat für die Taubstummen Wert. Hieraus ist ersichtlich, dafs die erste Unterrichtsarbeit an den taubstummen Kindern eine durchaus ein-

heitliche sein und dafs sie daher vorherrschend in der Hand eines Lehrers liegen mufs. Diese Notwendigkeit ergiebt sich auch in Betreff der Erzielung einer guten Aussprache.

Ist es nun aber auch zweckmäfsig, das Klassensystem im Verlaufe des weiteren Unterrichtes, also vom vierten Schuljahre ab, beizubehalten?

Das Klassensystem in einer Taubstummenanstalt strikte durchzuführen, hat mancherlei Bedenken. Auch der beste Lehrer wird mit der Zeit gar leicht einseitig: er gewöhnt sich an bestimmte Ausdrucksformen; er berücksichtigt gewisse Seiten der Sprache auf Kosten anderer; er bearbeitet in erster Linie Lieblingsthemen; sein Unterricht nimmt nach und nach wohl gar einen trocknen Schematismus an; sein Ohr stumpft sich allmählich gegen die Sprechfehler seiner Schüler ab etc. Liegt diese Gefahr schon für einen tüchtigen Lehrer nahe, um wieviel gröfser mag sie für einen weniger guten sein! Leider giebt es in der Reihe der Lehrer auch solche, die nur bescheidene Fähigkeiten besitzen und solche, die nicht mit der rechten Gewissenhaftigkeit arbeiten. Ist nun eine Klasse in der traurigen Lage, dauernd einen minderwertigen Lehrer zu haben, so wird sie nur wenig lernen, während andere Klassen mit tüchtigen Lehrern Vortreffliches leisten werden. Es gebietet somit schon die Gerechtigkeit, innerhalb der einzelnen Abteilungen einen Lehrerwechsel eintreten zu lassen. Auch die Absehfertigkeit kann kaum in wünschenswerter Weise entwickelt werden, wenn die Kinder immer nur einen und denselben Lehrer haben, zumal wenn dieser nicht mit aller Sorgfalt auf seine Sprachbewegungen achtet, wenn er beim Sprechen auffallende Mundbewegungen macht und das Gesicht ungehörig verzerrt,

Auf der andern Seite ist es nicht ratsam, das reine Fachsystem durchzuführen. Der Fachlehrer wird es ja auf dem ihm zugewiesenen Gebiete zu einer gewissen Vollkommenheit bringen; es darf aber nicht aufser Betracht gelassen werden, dafs derselbe, wenn er nur wenige Stunden in einer Klasse zu unterrichten hat, kaum in der Lage ist, den sprachlichen Standpunkt seiner Schüler gründlich kennen zu lernen, dafs er gar leicht dahin kommt, den Hauptwert immer auf die Aneignung eines bestimmten Wissensstoffes zu legen, und die sprachliche Aufgabe, die jeder Unterrichtsgegenstand zu erfüllen hat, zu versäumen, dafs er bei dem an sich löblichen Streben, in dem ihm überwiesenen Lehrfache möglichst Vorzügliches zu leisten, das mechanische Sprechen vernachlässigt.

Einem Lehrer wird immer die Verantwortung für eine Klasse übertragen werden müssen. Derselbe kann jedoch nur dann für die Klasse verantwortlich sein, wenn die Hauptfächer in seinen Händen liegen und er mindestens die Hälfte der Unterrichtsstunden erhält. Das Bewufstsein, dafs gute Leistungen der Klasse ihm zur Ehre gereichen, schlechte dagegen auf Rechnung ungenügender Arbeit gesetzt werden, wird in ihm das Gefühl der schweren Verantwortung erwecken, die er mit der Leitung einer Klasse übernimmt.

Bei Übernahme der verantwortlichen Führung der verschiedenen Klassen wie bei der Verteilung der Fächer ist Rücksicht auf die eigentümliche Begabung und Leistungsfähigkeit der Lehrer zu nehmen. Mancher Lehrer eignet sich mehr für die Unter-, ein anderer mehr für die Oberklasse; ein Lehrer zeigt besonderes Talent für Erteilung des Rechenunterrichtes, ein anderer wiederum erteilt den Religionsunterricht mit besonderem Erfolge.

Für die Mittel- und Oberstufe empfiehlt es sich nach dem Gesagten,

a) weder das reine Klassen-, noch das reine Fachsystem einzuführen,

b) nach den oberen Klassen zu das Fachsystem in beschränktem Umfange anzuwenden,

c) die Leitung der einzelnen Klassen nicht dauernd einem und demselben Lehrer zu übergeben, sondern während der Schulzeit mindestens einmal einen Wechsel eintreten zu lassen.[1])

Litteratur:

Müller, Klassen- oder Fachsystem im Taubstummenunterrichte. (Organ, 1881, S. 41.) — Riemann, Fach- oder Klassensystem oder beides. (Organ, 1883, S. 82.) — Stolte, Klassen- oder Fachsystem. (Blätter für Taubstummenbildung, IV, S. 225.)

## VIII. Internat und Externat.

„Die Geschichte der Pädagogik zeigt uns das Internat als die Geburts- und Pflegestätte jeder Bildung, als die Zufluchtsstätte derselben in schweren politischen Zeiten und als den Begründer und Bahnbrecher neuer Methoden.“ (Bergmann.) Das trifft im allgemeinen auch bezüglich der Taubstummenbildung zu: die ersten

[1]) „Weniger als zwei Jahre bei einem Lehrer sind zu wenig, mehr als vier zu viel.“ (W. Lange.)

Bildungsstätten für Taubstumme waren Internate. Bei der Einrichtung derselben ging man allerdings von dem Gedanken aus, dafs der Taubstumme, wesentlich verschieden von dem Hörenden, eine eigentümliche Behandlungsweise erfahren, dafs der Taubstummenunterricht ein von dem gewöhnlichen Unterrichte vollständig abweichendes Gepräge an sich tragen müfste, und dafs die Bildung der Gehörlosen nur dann in der rechten Weise gedeihen könnte, wenn diese, gesondert von den Vollsinnigen, in abgeschlossenen Anstalten unterhalten würden. Das Isolierungssystem ging so weit, dafs man empfahl, Taubstummenkolonien zu errichten,[1]) und wenn die bezüglichen Vorschläge sorgfältiger begründet und energischer verfolgt worden wären, so hätte man seiner Zeit sicher die Einrichtung von Taubstummengemeinden in Angriff genommen.

Die Berührung des Taubstummenunterrichtes mit den Bestrebungen der allgemeinen Pädagogik und der dadurch angeregte Plan, wenn irgend möglich, allen bildungsfähigen Taubstummen einen geeigneten Unterricht — unter Umständen in der Volksschule — zu gewähren, war die Veranlassung, kleine Taubstummenschulen (Externate) einzurichten,[2]) und von nun an bestanden Internate und Externate neben einander. Letztere sind jedoch infolge einzelner vortrefflicher Leistungen und geschickter Vertretung durch Jahrzehnte hindurch als die für die Taubstummenbildung geeignetsten Anstaltseinrichtungen angesehen worden;[3]) erst in neuerer Zeit hat man den geschlossenen Anstalten bezw. dem gemischten Systeme wieder besondere Aufmerksamkeit zugewandt.[4])

Es seien zunächst die Vorteile und Nachteile der Internats- und Externatseinrichtung, wie sie im Austausche der Meinungen hervorgehoben worden sind, angeführt.

Angebliche Vorteile der geschlossenen Anstalten:

a) Man bringt den Internaten, in denen die Zöglinge unter sachverständiger Aufsicht und unter einer planvollen Tagesordnung

---

[1]) Grafshoff, Beitrag zur Lebenserleichterung der Taubstummen durch Gründung einer Taubstummengemeinde. Berlin, 1820.

[2]) Die Vorteile, die sich aus dieser Einrichtung für den Taubstummenunterricht ergaben, sind dargelegt in Walthers Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, Bielefeld und Leipzig, 1882, S. 224—228.

[3]) Man vergleiche die Bestrebungen Hills in Weifsenfels, Schulz' in Erfurt und Gronewalds in Köln.

[4]) Im Jahre 1892 bestanden in Deutschland 49 Externate mit 2959, 34 Internate mit 1824 und 12 gemischte Anstalten mit 1627 Zöglingen.

stehen, und die ausreichende Beköstigung gewähren, im allgemeinen mehr Vertrauen entgegen als den Externaten.

b) Da die Kinder unter ständiger Aufsicht stehen, mögen sie sich innerhalb oder aufserhalb der Anstalt befinden, so entgehen sie vielen körperlichen und sittlichen Gefahren.

c) Die die Aufsicht führenden Personen haben besonderes Verständnis für das Geschäft der Erziehung, und diese selbst erfolgt nach einem einheitlichen, pädagogisch richtigen Plane.

d) Die eben bezeichneten Personen — in der Regel Lehrer und Lehrerinnen — vermögen sich in geeigneter Weise mit den taubstummen Kindern zu verständigen, diese bei ihren häuslichen Arbeiten zu unterstützen oder letztere wenigstens zu kontrollieren.

e) Die älteren Schüler sind den jüngeren eine Stütze und treue Gefährten; schwach begabte Kinder erhalten in den begabteren bezw. in den Aufsehern Helfer.

f) Kränklichen und schwächlichen Kindern vermag man im Internate eher geeignete Pflege zu gewähren als im Externate.

Nachteile der geschlossenen Anstalten:

a) Die Kinder sollen für das Leben erzogen werden. Das vermögen die Anstalten, die ihre Zöglinge abschliefsen, nicht. Die letzteren werden, weil immer geleitet, unselbständig, und wenn sie die Anstalt auch vor mancherlei Gefahren behütet, so fehlt ihnen auf der andern Seite, sobald sie ins Leben treten, der rechte Halt.

b) Die Massenerziehung ist für die Kinder nachteilig; nur die Berücksichtigung der Individualität vermag gute Erziehungserfolge zu zeitigen. Im besonderen geht bei der Massenerziehung das Gemüt leer aus.

c) Die Internate sind Zucht-, nicht Erziehungshäuser.

d) Je mehr Ordnung in einer Anstalt herrscht, desto gleichmäfsiger und einförmiger wird sich das Leben für die Zöglinge gestalten. Nichts sagt aber der Kindesnatur weniger zu, als das Leben nach einer unwandelbaren Schablone.

e) Der Aufsicht führende Lehrer ist beim besten Willen nicht annähernd imstande, die Mutter zu ersetzen und den Kindern die Liebe und Rücksichtnahme zuzuwenden, welche für die rechte Erziehung notwendig ist.

f) Das Leben mit seinen mannigfachen Anschauungen und Abwechselungen berührt die Zöglinge im Internate zu wenig. Diese erhalten daher nicht nur zu geringe geistige Anregung, sondern sie

haben auch keine Veranlassung, Neigung für einen ihrer Natur zusagenden Lebensberuf zu gewinnen.

g) In Internaten, besonders in ausgedehnten, ist es nicht möglich, die Zöglinge aufserhalb der Schulzeit zweckmäfsig zu beschäftigen und an eine ständige Arbeit zu gewöhnen, und so kann es nicht ausbleiben, dafs die Schüler, wenn sie in die Lehre eingetreten sind, keine Ausdauer im Arbeiten zeigen, und dafs sich in ihnen die Neigung regt, den Lebensberuf zu wechseln.

h) Durch den fortwährenden Verkehr der Taubstummen unter sich entwickelt sich eine höchst umfangreiche künstliche Gebärdensprache, die mit Vorliebe von den Taubstummen als Verkehrsmittel angewendet wird und die Erlernung der Lautsprache beeinträchtigt.

i) Die Aufsicht über die Zöglinge liegt meistens in den Händen junger, unerfahrener Lehrer, die diese Nebenarbeit als eine Last ansehen und den Kindern daher kein Interesse entgegenbringen.

k) Die Lehrer werden im Internate überbürdet, da sie neben der Schule noch die Aufsicht zu führen haben. Sie ermüden infolgedessen leicht in ihrem Berufe, und tüchtigere Lehrkräfte ziehen es vor, an Externate zu gehen.

l) Die Internate erfordern einen grofsen Verwaltungs- und Ausstattungsapparat und sind daher in ihrer Unterhaltung kostspieliger als die Externate.

Für das Externat sprechen folgende Gründe:

a) Es ist naturgemäfs, dafs taubstumme Kinder einer Familie, die ihm Vater und Mutter ersetzt, zur Erziehung übergeben werden.

b) Das Leben in der Familie mit seinen vielen Abwechselungen und seinen mannigfachen Anregungen sagt dem Kinde besonders zu.

c) Zwischen dem Pflegehause und dem taubstummen Pfleglinge entwickelt sich vielfach ein Verhältnis, das für das ganze Leben bestehen bleibt und für die Taubstummen zu einem grofsen Segen wird.

d) Die Zöglinge des Externates stehen mitten im wechselvollen Leben mit seinen vielseitigen Anschauungen, welche bildend auf jene einwirken.

e) Der vielseitige Umgang mit hörenden und sprechenden Menschen, der schon an sich nicht ohne Nutzen für die Taubstummen sein wird, giebt diesen Veranlassung, die gewonnene Sprache zu verwenden, somit die sprachliche Selbstthätigkeit zu fördern und die Fertigkeit im Absehen zu steigern.

f) Die Taubstummen des Externates lernen das Leben, in das sie nach dem Verlassen der Schule eintreten sollen, nach allen Seiten

hin kennen. Die Knaben gewinnen Interesse für einen ihrer Neigung und Befähigung zusagenden Lebensberuf und erhalten vielfach in ihrem Pflegevater einen Lehrmeister, und für die Mädchen sind die mannigfachen Beschäftigungen im Pflegehause von grofsem Vorteile.

g) Die Familie kann 1—2 taubstumme Kinder besser beaufsichtigen und erziehen, als das in Anstalten mit einer grofsen Zahl von Zöglingen möglich ist.

h) Die Erweiterung des Externates, falls eine solche notwendig wird, ist viel eher zu bewerkstelligen, als die des Internates.

i) Lehrer, die nicht immer unter Taubstummen leben, werden nicht so leicht einseitig, erhalten sich geistig und leiblich frischer, als die im Internate thätigen.

k) Die Externate sind bedeutend billiger als die Internate.

Gegen das Externat wird folgendes geltend gemacht:

a) Die Pflegeeltern nehmen die taubstummen Kinder nicht aus Barmherzigkeit, sondern lediglich um des Gewinnes willen auf, und dem entsprechend ist die Behandlung der Pfleglinge.

b) Die meisten der Pflegeeltern sind ungebildet und für das Erziehungsgeschäft nicht geeignet; ihr Vorbild wirkt nachteilig auf die Kinder.

c) Es finden sich selten Familien in ausreichender Zahl, denen die Anstalten taubstumme Kinder sorglos anvertrauen könnten.

d) Die Pfleger gebrauchen bei dem Verkehre mit den taubstummen Kindern nicht die Laut-, sondern die Gebärdensprache, und letztere erfährt daher eine ungebührliche Ausbildung.

e) Der Weg vom Pflegehause nach der Schule ist besonders in verkehrsreichen Städten nicht ohne Gefahr für die Taubstummen.

Selbst wenn verschiedene der angeführten Gründe, die für oder wider bestimmte Anstaltseinrichtungen sprechen, nicht zutreffend sein sollten, so geht doch aus obigem unzweifelhaft hervor, dafs weder das Internat, noch das Externat allen Anforderungen entspricht, die man an eine Erziehungsanstalt zu stellen berechtigt ist. Unser Streben mufs daher dahin gehen, die Mängel, die den Anstaltseinrichtungen anhaften, nach Kräften zu beseitigen, um den Erziehungszweck in möglichster Vollkommenheit zu erreichen.

„Es kommt viel weniger darauf an, wie eine Bildungsanstalt für Taubstumme eingerichtet ist, als darauf, wie sie geleitet, mit welcher Hingabe und mit welchem Verständnisse darin für

Unterricht und Erziehung gearbeitet wird.“ (Hirzel.) Dem zweiten Teile dieses Satzes können wir aus voller Seele zustimmen, weniger dem ersten Teile, denn auch die beste Anstaltsleitung vermag etwas Erspriefsliches nicht zu erreichen, wenn die äufseren Anstaltseinrichtungen mangelhafte sind. Bezüglich der letzteren müssen wir folgende Forderungen aufstellen:

1. Die Anstalten, mögen sie Internate oder Externate sein, dürfen eine nicht zu grofse Ausdehnung haben. Sobald die Zahl der Zöglinge einer Anstalt zu grofs ist, kann dem einzelnen Kinde nicht die seiner Eigenart entsprechende Erziehung zu teil werden, und die einheitliche Leitung des Unterrichtes, sowie die Kontrolle jedes einzelnen Kindes bezüglich seiner Leistungen wird erschwert. Internate dürfen nicht über 50 und Externate nicht über 100 Zöglinge haben.

2. Bei Einrichtung des Internates ist darauf Bedacht zu nehmen, dafs dasselbe Familiencharakter an sich trägt. Die Familie mufs als die natürlichste und vollkommenste Einrichtung, in der Vater und Mutter in gegenseitiger Ergänzung die Kindererziehung leiten, angesehen werden. Im Internate ist neben dem männlichen Erziehungspersonale dem weiblichen eine berechtigte Stellung einzuräumen. Das Aufsichtspersonal darf auf keinen Fall aus ungebildeten und untergeordneten Dienstboten, sondern mufs aus Personen bestehen, die auf Grund einer gewissen Bildung imstande sind, die Gröfse der ihnen zu stellenden Erziehungsaufgabe zu erfassen und diese Aufgabe in dem rechten Sinne zu lösen.

3. Die Internate müssen ausreichende und gesunde Räume haben. Die Schulzimmer zugleich als Wohn- und Efsräume zu benutzen, ist unzulässig. Die Zöglinge werden sich nur dann wohl fühlen, wenn sie aufserhalb der Schulzeit eine Art Familienzimmer bewohnen können, und ferner ist dafür Sorge zu tragen, dafs den Kindern in ihrer freien Zeit Gelegenheit zu gesunder Bewegung und nützlicher Beschäftigung geboten werde.

4. Die Verpflegung der Zöglinge darf nicht in den Händen der Anstaltsleiter liegen. „Der Anstaltsdirektor soll nicht zugleich Ökonom sein, jedenfalls nicht die Ökonomie auf eigene Rechnung treiben, weil sonst zu grofse Last und Sorge auf seinem Herzen liegt und er zu leicht der Gefahr ausgesetzt ist, zum Diebe an der Anstalt zu werden oder wenigstens bei seinen Pfleglingen und Gehilfen in diesen Verdacht zu kommen.“ (Hill.)

5. Die Anstalten — es gilt das besonders von den Externaten —

dürfen nicht in zu grofsen oder zu kleinen Städten untergebracht sein.[1]) Bei der Auswahl des Anstaltsortes ist auf die Art der Beschäftigung der Bewohner und auf den Bildungsstand der letzteren Bedacht zu nehmen, damit sich für die externen Zöglinge genügende Pflegehäuser bieten, in denen die Kinder ein nachahmenswertes Vorbild, verständige Behandlung und ausreichende geistige Anregung finden, damit für die Bildungszwecke der Anstalt der nötige Reichtum von Eindrücken und Erfahrungen gewährt wird und Lehrmeister in genügender Auswahl für die gewerbliche Ausbildung der aus der Anstalt entlassenen Zöglinge vorhanden sind.

6. Den einzelnen Pflegehäusern sind in der Regel nicht mehr als zwei taubstumme Pfleglinge zuzuweisen, weil bei Unterbringung einer gröfseren Zahl von Kindern in einem Hause dem einzelnen Pfleglinge nicht die rechte Sorgfalt zugewendet wird, die Taubstummen alsdann mehr als gut ist unter sich verkehren werden, in diesem Verkehre die Gebärdensprache vorherrschend anwenden und ihnen aufserhalb der Schule die Gelegenheit zur lautsprachlichen Fortentwickelung verloren geht.

7. Den Pflegeeltern ist eine ausreichende Entschädigung für Unterhaltung der taubstummen Kinder zu gewähren. Es wird niemand von jenen im Ernste verlangen wollen, Kinder lediglich aus Erbarmen aufzunehmen. Wenn Leute die verantwortungs- und mühevolle Arbeit auf sich laden, taubstumme Kinder zu erziehen, so thun sie es in erster Linie im Hinblicke auf den ihnen hierfür zu gewährenden Lohn. Je ausreichender dieser ist, desto geeignetere Pflegehäuser werden sich finden, und desto gewissenhafter werden die Pfleger ihre Aufgabe erfüllen.

Um den Taubstummon die Vorteile beider Anstaltseinrichtungen zu teil werden zu lassen, hat man in neuerer Zeit wiederholt vorgeschlagen, die in die Schule eintretenden Taubstummen zunächst in einem Internate unterzubringen und zwar aus gesundheitlichen, sittlichen und unterrichtlichen Gründen.

Die kleinen Taubstummen werden in vielen Fällen der Anstalt in einer körperlichen Verfassung überwiesen, die eine besondere

---

[1]) Heinicke schon stellte die Forderung auf, dafs „für eine Taubstummen-Bildungsanstalt eine grofse volkreiche Stadt gewählt werden müsse (die Riesenstädte jetziger Zeit gab es damals noch nicht), in deren vielbewegtem bürgerlichen Leben für taubstumme Zöglinge sich ein weites und reiches Feld nützlicher und bildender Anschauungen und Erfahrungen öffne.“

Pflege notwendig macht. Diese Pflege vermag ihnen das Pflegehaus in Anbetracht des demselben gewährten Kostgeldes kaum angedeihen zu lassen; wohl aber ist das Internat dazu imstande. Auch in sittlicher Beziehung lassen die kleinen Anfänger meist viel zu wünschen übrig, da es die Eltern nicht verstehen oder verstehen wollen, die taubstummen Kinder ordnungsmäfsig zu erziehen. Das Erziehungstalent der Pflegeeltern wird schwerlich über das der Angehörigen der kleinen Zöglinge hinausgehen. Wohl aber dürfte das Aufsicht führende Anstaltspersonal befähigt sein, den sittlichen Mängeln der Kinder in geeigneter Weise zu begegnen und mit Konsequenz die Mittel anzuwenden, welche den ungehorsamen, eigensinnigen, unsauberen, unter Umständen diebischen Kindern Zucht und Sitte beibringen. Besonders erhofft man von dem Internate für die sprachliche Entwickelung der kleinen Taubstummen Grofses. Diese sind nach und nach möglichst von der Gebärdensprache zu emanzipieren, und die Lautsprache, welche die Schule lehrt, soll allmählich Denk- und Mitteilungsmittel werden. Das kann nur geschehen, wenn die Zöglinge immer und immer wieder veranlafst werden, die gewonnene Sprache anzuwenden, wenn die Umgebung mit ihnen in der Lautsprache verkehrt und dadurch der Sprachtrieb in den Kindern geweckt und entwickelt, wenn auch die Zeit aufser der Schule zu einer Zeit der Sprachübung wird. Aber nicht die Pflegeeltern, sondern nur Sachkundige vermögen in dieser Weise auf die kleinen Taubstummen einzuwirken.

Ist nun das Internat für die Anfänger in der oben dargelegten Weise eingerichtet, und wird es in dem rechten Sinn und Geist geleitet, dann vermag es sicher viel Gutes zu erreichen.

Von dieser Erwartung ging auch der zweite deutsche Taubstummenlehrer-Kongrefs zu Köln (1889) aus, indem er folgende Leitsätze annahm:

„Das Internat empfiehlt sich in der Regel für die drei ersten Schuljahre.“

„Bei Organisation des Internates ist darauf Rücksicht zu nehmen, dafs dasselbe der Leitung bezw. Oberaufsicht des Direktors untersteht. Die Lehrer sind an der Aufsicht mit zu beteiligen.“

Es ist zu bedauern, dafs die weiteren Vorschläge, angeregt von dem Referenten Cüppers, an katholischen Internaten Ordensfrauen, an evangelischen Diakonissinnen als Erzieherinnen neben den Lehrern und Lehrerinnen zu beschäftigen, nicht allseitige Zustimmung fanden.

Sind die taubstummen Kinder nach dreijährigem Aufenthalte in der Anstalt körperlich und geistig gekräftigt und sprachlich so weit gefördert, dafs im Verkehre mit ihnen die Lautsprache schon zur Verwendung kommen kann, und treten sie nunmehr in das Externat über, so werden die Nachteile, die dieses in sich schliefst, viel leichter überwunden. Die Zöglinge stehen dann mitten im Menschenleben mit seinen Abwechselungen und Anregungen; sie werden den Gefahren gegenüber, die die gröfsere Freiheit bietet, standhafter und selbständiger gemacht, als dies im Internate möglich ist; sie werden im steten Verkehre mit Vollsinnigen nicht nur sprachlich gefördert, sondern es bietet sich ihnen auch leicht Gelegenheit, einen ihren Neigungen zusagenden Lebensberuf zu finden.

Litteratur:

Bergmann, Die Stellung des Internats im Taubstummenunterrichte der Gegenwart. (Organ, 1877, S. 87.) — Cüppers, Das Internat für die drei ersten Schuljahre, sein Zweck und seine Einrichtung. (Bericht über den II. deutschen Taubstummenlehrer-Kongrefs zu Köln, 1889, S. 28.) — Hartmann, Taubstummheit und Taubstummenbildung. Stuttgart, 1880, S. 119. — Haug, Ausführliche Nachricht über zwanzig der vorzüglichsten Taubstummen- und Blindenanstalten Deutschlands. Augsburg, 1845, S. 206. — Hedinger, Die Taubstummen und die Taubstummenanstalten. Stuttgart, 1882, S. 43. — Hill, Der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungswesens in Deutschland. Weimar, 1866, S. 188. — Hill, Internat und Externat. (Organ, 1856, S. 140.) — Hirzel, Externat oder Internat. (Organ, 1882, S. 117.) — Saegert, Das Taubstummen-Bildungswesen in Preufsen. Berlin, 1878, S. 39. — Schöttle, Gutachten über Internat- und Externateinrichtung einer Taubstummenanstalt. (Organ, 1882, S. 183.)

# Zweiter Abschnitt.

## Der Taubstumme.

Der Taubstumme ist mit uns aus eines Schöpfers Hand hervorgegangen. Er besitzt mit dem Hörenden dieselben menschlichen Vorzüge und dieselben menschlichen Mängel. Nur in einem Stücke unterscheidet er sich von diesem: ihm fehlt das Gehör. Um ihn her ist alles stumm, still, tot. Weder die Sprache der Natur, noch die der Kunst vermag zu ihm zu reden, und da er in einer stummen Welt lebt, bleibt er selbst stumm. Mit dem Mangel unserer Sprache ist ihm eines der edelsten Geschenke des Schöpfers versagt, fehlt ihm eines der vorzüglichsten Mittel der Ausbildung des Geistes; er bleibt daher auch in der Entwickelung seiner geistigen Anlagen hinter dem Vollsinnigen zurück.

Die zur Darstellung der Lautsprache erforderlichen Werkzeuge besitzt er jedoch ebenso wie der Hörende, wenn die Sprechwerkzeuge infolge ihrer Unthätigkeit auch steif und ungelenk werden. Dafs an den Sprechorganen des Taubstummen auch Fehler vorhanden sein können, darf nicht wunder nehmen, da derartige Fehler bei Vollsinnigen ebenfalls vorkommen.

Durch ein äufseres und inneres Bedürfnis getrieben und, unterstützt durch seine Umgebung, bildet sich der Taubstumme eine seiner Natur entsprechende Sprache, die Gebärdensprache. So mangelhaft dieselbe auch als Verständigungsmittel sein mag, so ist sie für ihn doch von grofsem Werte; denn sie wirkt nicht nur anregend auf seinen Geist, sondern sie stellt ihn auch in den lebendigen Verkehr mit dem Vollsinnigen und ist das erste Verständigungsmittel zwischen ihm und dem Lehrer.

Nachdem der Taubstumme in vorstehendem in aller Kürze charakterisiert worden ist, gehen wir ausführlicher auf dessen Eigentümlichkeiten ein.

# I. Die Taubheit und ihre Ursachen.

## 1. Das Ohr.

Von dem Erzieher verlangt man mit Recht, dafs er den menschlichen Körper in seiner Beschaffenheit und Lebensäufserung genau kennt. Die Seele läfst sich nicht denken ohne den Leib, und auf die harmonische Bildung beider richtet sich seine Thätigkeit. Von besonderer Bedeutung ist für ihn die Kenntnis der Sinneswerkzeuge, durch welche die Aufsenwelt in das Innere des Menschen tritt, dieses belebend und entwickelnd.

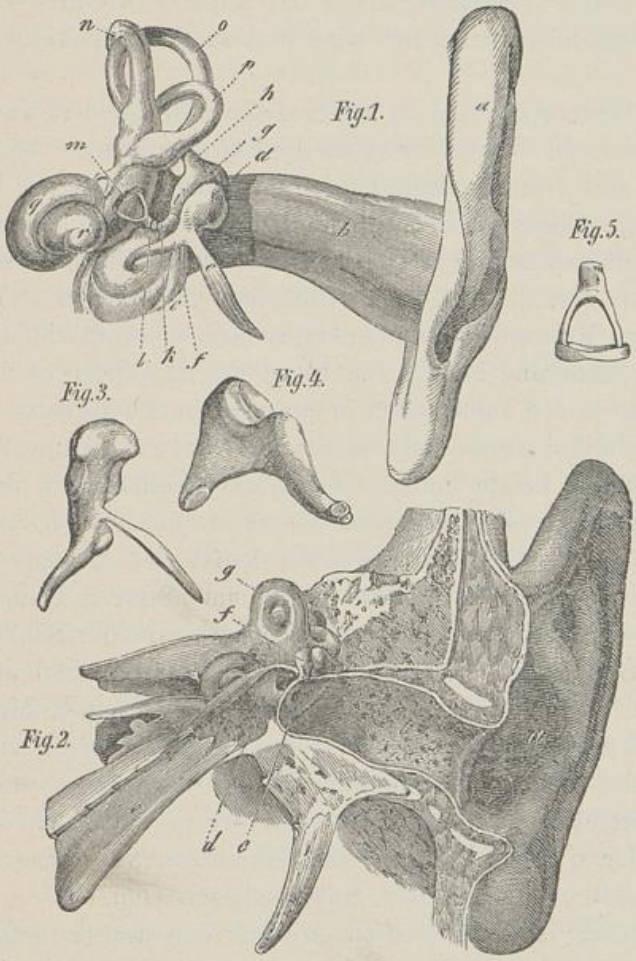
Das Ohr ist eins der edelsten Sinnesorgane, und nicht mit Unrecht hat man das Gehör den „Sinn des Unterrichtes" genannt. Wenn nun auch dem Taubstummen das Gehör fehlt, so mufs es immerhin für den Taubstummenlehrer von grofsem Werte sein, die Quelle des Gebrechens, das er in seinen Folgen möglichst beseitigen soll, kennen zu lernen. Wird er doch auch vielfach Veranlassung haben, Eltern taubstummer Kinder in Beziehung zu dem Gebrechen dieser Kinder stehende Ratschläge zu erteilen, mit Ärzten, die sich besonders für Ohrenheilkunde interessieren, über Einrichtung des Ohres und dessen Krankheiten, sowie über die Ursachen der Taubheit zu verhandeln und bei Aufnahme der taubstummen Zöglinge statistisches Material über Entstehung etc. der Taubheit zu sammeln! Wir betrachten daher zunächst das Ohr in seinem anatomischen Bau und seiner physiologischen Bedeutung in dem Umfange, der für den Taubstummenlehrer genügt, um ihn über dieses Sinneswerkzeug zu orientieren.

(1. Äufseres Ohr.) Das Ohr *(auris)*[1]) ist eins der kompliziertesten Organe des menschlichen Körpers. Es lassen sich an demselben deutlich drei Abteilungen unterscheiden, nämlich das äufsere, mittlere und innere Ohr. Das äufsere Ohr umfafst die Ohrmuschel *(auricula)* und den äufseren Gehörgang *(meatus auditorius externus)*. Jenes besteht im wesentlichen aus Knorpel, der dem äufseren Ohre die eigentümliche Gestalt giebt und mit einer gefäfsreichen Haut überkleidet ist. Nur der untere Teil, das Ohrläppchen *(lobulus auriculae)* ist knorpelfrei. Am Ohre sind mehrere Erhabenheiten zu bemerken. Der äufsere umgebogene Rand führt den Namen Ohrleiste *(helix)*. Mehr nach innen zu, mit der Leiste

---

[1]) Wir geben in den meisten Fällen neben den deutschen Namen auch die wissenschaftlichen, weil letztere in den einschlägigen medizinischen Schriften in der Regel gebraucht sind und die Kenntnis der technischen Ausdrücke ein weitergehendes Studium des Ohres und dessen Krankheiten wesentlich erleichtert.

parallel laufend, ist die Gegenleiste *(antihelix)*, welche nach oben zu in zwei Schenkel ausläuft, die dreieckige Grube *(fossa triangularis)* einschliefsend. Zwischen Leiste und Gegenleiste befindet sich eine bogenförmige Vertiefung, die von der dreieckigen Grube




Das Gehörorgan.

Figur 1 zeigt die einzelnen Teile des Hörapparates in ihrem Zusammenhange. a) Das äufsere Ohr. b) Der äufsere Gehörgang. c) Das Trommelfell. d) Das Köpfchen. e) Der lange Fortsatz und f) der Handgriff des Hammers. g) Der Ambofs. h) Der kurze und i) der lange Fortsatz des Ambofses. k) Das Linsenknöchelchen. l) Der Steigbügel. m) Der Fufstritt des Steigbügels über dem ovalen Fenster (zwischen Vorhof und Paukenhöhle). n) Oberer, o) hinterer und p) äufserer Bogengang. q) Schnecke. r) Kuppel der Schnecke.

Figur 2 stellt das Gehörorgan im Längendurchschnitte dar. a) Äufseres Ohr. b) Äufserer Gehörgang. c. Trommelfell. d) Paukenhöhle. e) Ohrtrompete. f) Gehörknöchelchen. g) Bogengänge. Gehörknöchelchen: 1. Hammer (Fig 3. 2. Ambofs (mit dem Linsenknöchelchen (Fig. 4). 3. Steigbügel (Fig. 5).

bis zum Ohrläppchen reicht und die kahnförmige Grube *(fossa navicularis)* genannt wird. Der hervorspringende Knorpel vor dem Gehörgange an der Schläfengegend heifst die Ohrecke *(tragus)*;

ihm gegenüber, etwas nach unten zu, ist ein zweiter Vorsprung, in den die Gegenleiste ausläuft, die Gegenecke *(antitragus)*. Zwischen beiden liegt eine Vertiefung, der Ohreinschnitt *(incisura intertragica)*. Ohrmuschel im engeren Sinne *(conchá auris)* nennt man die halbkugelige Vertiefung nach der Mitte des Ohres zu, welche von der Gegenleiste umgrenzt wird und in den äufseren Gehörgang übergeht.

Der Ohrknorpel wird in seiner Lage von Bändern festgehalten, die am Joch- und Warzenfortsatze des Schläfenbeines befestigt sind. Trotzdem sich verschiedene Muskeln vorfinden, die zur Bewegung des äufseren Ohres dienen, so besitzen doch wenige Menschen die Fähigkeit, diese Muskeln in Thätigkeit zu setzen, während viele Säugetiere imstande sind, die Ohren willkürlich zu bewegen. Aufser den bezeichneten Muskeln sind an dem Ohre noch mehrere kleine Muskeln, welche die Aufgabe haben, die Form des Knorpels zu verändern; sie kommen jedoch auch selten in bemerkbare Thätigkeit. Von dem oberen Teile der Leiste zieht sich nach vorn zu bis zur Vertiefung, welche von der Leiste und der Ohrecke gebildet wird, der grofse Muskel der Leiste *(musculus helicis major)*. Die nach innen unterbrochene Fortsetzung desselben heifst der kleine Muskel der Leiste *(m. helicis minor)*. Auf dem äufseren Teile der Ohrecke liegt der Eckenmuskel *(m. tragicus)*, von der Schläfengegend nach der Spitze des Tragus laufend. Der untere Teil der Gegenleiste, die Gegenecke, trägt ebenfalls einen kleinen Muskel, den Gegeneckenmuskel *(m. antitragicus)*. Endlich liegt am hinteren Teile des äufseren Ohres und zwar in der Vertiefung, welche durch das Hervortreten der Gegenleiste und der eigentlichen Ohrmuschel entsteht, der quere Muskel des Ohres *(m. transversus auriculae)*, dessen Fasern von oben nach unten gelegen sind.

Besonders in dem grofsen Muskel der Leiste befinden sich Zweige der vorderen Ohrschlagader *(arteria auricularis anterior)*, welche aus der oberflächlichen Schläfenschlagader kommt. Im hinteren Teile des äufseren Ohres verzweigt sich die hintere Ohrschlagader *(art. auricularis posterior)*. Daselbst sind auch die hinteren Ohrschläfennerven *(nervus auricularis temporalis)*.

Der Ohrknorpel bildet nach innen zu eine trichterartige, etwas gewundene, ungefähr 24 mm lange Röhre, den äufseren Gehörgang, welcher nach aufsen zu aus einem kürzeren knorpeligen Teile besteht, an den sich der längere knöcherne anschliefst. Der Kanal liegt im ganzen horizontal. Er biegt sich anfangs etwas nach hinten,

zugleich ein wenig steigend und senkt sich endlich nach dem Trommelfell zu, sich nach vorn bewegend. Sämtliche Partien des Ohres, vom knöchernen Gehörgange an nach innen zu gerechnet, liegen in dem fast elfenbeinharten Felsenteile (*pars petrosa*) des Schläfenbeines (*os temporum*), dessen Zitzenfortsatz (*pars mastoidea*) hohle Zellen (*cellulae mastoideae*) hat, welche mit der Paukenhöhle in Verbindung stehen, um die Fläche zu vergröfsern, auf welche der Schall wirkt. Der Gehörgang selbst ist mit einer Haut bekleidet, die sich nach innen zu immer mehr verdünnt und schliefslich die äufsere Decke des Trommelfelles bildet. Sie ist mit zahlreichen Härchen und Drüsen, den Ohrenschmalzdrüsen (*glandulae ceruminales*), einfachen, schlauchförmigen Drüsen besetzt, welche zur Aussonderung des Ohrenschmalzes (*cerumen auris*) dienen. Eine gewisse Thätigkeit der genannten Drüsen scheint ein gutes Gehör zu bedingen. Andere dagegen behaupten, dafs Härchen und Ohrenschmalz lediglich dazu dienen, das Eindringen von Insekten etc. zu verhindern. Der knöcherne Teil des Gehörganges liegt unmittelbar hinter der Gelenkgrube des Unterkiefers, und die obere Wand von jenem ist ein Teil des Bodens der Schädelhöhle, die an der Oberfläche von der harten Hirnhaut bekleidet wird.

(2. Mittleres Ohr.) Die Grenze zwischen dem äufseren und mittleren Ohre bildet das Trommelfell (*membrana tympani*), welches in eine ringförmige knöcherne Rinne zwischen zwei Leisten, den Trommelfellring, eingelassen ist. Es hat ungefähr die Stärke gewöhnlichen Schreibpapiers, ist elastisch, durchscheinend, matt glänzend und gelblichgrau gefärbt. Bei Neugeborenen liegt es horizontal, hebt sich aber allmählich mit dem Wachstume in einen Neigungswinkel von 30—40° gegen die untere Wand des Gehörganges, sodafs die oberen und hinteren Pole nach aufsen zu stehen. Es hat die Form eines schwachen Ovales von 8—10 mm Durchmesser. Etwas unterhalb des Mittelpunktes des Trommelfelles befindet sich von aufsen gesehen eine Vertiefung, der Nabel (*umbo*), an welcher Stelle der Griff des Hammers eingeschaltet ist, der das Trommelfell etwas nach innen, nach der Paukenhöhle zu, zieht. Das Trommelfell besteht im wesentlichen aus drei Schichten, aus der äufseren, bereits erwähnten Haut (*cutis*), nämlich der Fortsetzung der Überkleidung des äufseren Gehörganges, ferner aus der eigentlichen Trommelfellhaut (*membrana propria*) und aus der inneren Deckhaut (*mucosa*), der Fortsetzung der Überkleidung der Paukenhöhle. Die Trommelfellhaut wird von einer Reihe von Faserlamellen zusammen-

gesetzt. Die äufsere Schicht ist die sogenannte radiäre Faserschicht und die innere die Ringfaserschicht. Bei der äufseren liegen die ungleich langen Fasern speichenartig, bei der letzteren lagern sich die Fasern in konzentrischen Kreisen.

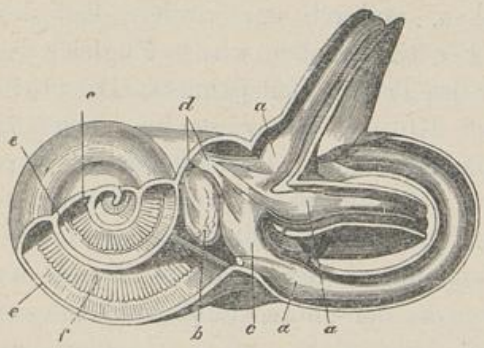
Hinter dem Trommelfelle befindet sich die mit einer Schleimhaut ausgekleidete Paukenhöhle (*cavum tympani*), ein kleiner, unregelmäfsig gestalteter Hohlraum, der von vorn nach hinten die gröfste Ausdehnung hat. Diese Höhle hängt nach hinten zu mit den bereits erwähnten Zellen des Zitzenfortsatzes zusammen und verengt sich nach vorn zu zur Ohrtrompete. Im normalen Zustande ist sie mit Luft angefüllt. Dem Trommelfelle gegenüber sind in der Paukenhöhle zwei kleine Öffnungen, die ins innere Ohr führen. Die obere wird das ovale Fenster (*fenestra ovalis*) und die untere das runde Fenster (*fenestra rotunda*) genannt. Sie sind mit einer fibrösen Membran geschlossen.

In der Paukenhöhle liegen in einer Kette vom Trommelfell bis zum Vorhofe des Labyrinthes die drei Gehörknöchelchen, Hammer, Ambofs und Steigbügel, welche sich gelenkig aneinander reihen und die Verbindung zwischen Trommelfell und Labyrinth vermitteln. Der Hammer (*malleus*) hat die Gestalt einer Keule, deren dickster Teil als Kopf (*caput mallei*) bezeichnet wird. Er verjüngt sich allmählich zum Hals (*collum*), von dem zwei Fortsätze ausgehen, der kurze und der lange, und setzt sich nach unten in den Handgriff (*manubrium*) fort, dessen Spitze zwischen den beiden Lamellenschichten des Trommelfelles festgewachsen ist, sodafs sie gewissermafsen in einer Spalte steckt, während der Kopf sich oberhalb des oberen Randes des Trommelfelles, nahe der Deckwand der Paukenhöhle befindet. Der Ambofs (*incus*), mit dem Hammerkopf durch ein Kugelgelenk verbunden, liegt hinter dem Hammer, hat 2 Fortsätze, einen kurzen, seitwärts springenden und einen längeren, senkrecht abwärts steigenden, der am Ende das Linsenbeinchen (*ossiculum lenticulare*) trägt. An letzteres schliefst sich der Steigbügel (*stapes*) rechtwinkelig an, sodafs er ziemlich horizontal in der Paukenhöhle frei steht, mit seiner Fufsplatte gegen das ovale Fenster drückt und dieses im normalen Zustande verschliesst. Der Raum, welchen die beiden Schenkel und der Fufstritt bilden, ist in der Regel mit einer dünnen Haut ausgespannt. Die drei Gehörknöchelchen sind ebenso wie die Paukenhöhle mit einer Schleimhaut umkleidet. Zur Befestigung in ihrer Lage dienen mehrere Bänder. Die genannten Knöchelchen können durch zwei kleine Muskeln in Beweguug gesetzt

werden, den Trommelfellspanner und den Steigbügelmuskel. Der Trommelfellspanner *(musc. tensor tympani)* oder innere Hammermuskel *(musc. mallei internus)* ist nach der einen Seite oberhalb der Ohrtrompete, nach der anderen an der inneren Fläche des Hammers angewachsen und steht in Verbindung mit dem Heber des Gaumensegels. Er besitzt die Fähigkeit, den Hammer nach innen zu ziehen und das Trommelfell zu spannen. Der Steigbügelmuskel *(musc. stapedius)*, der kleinste Muskel des menschlichen Körpers, setzt sich an den Kopf des Steigbügels an und ist imstande, den Steigbügel nach innen und hinten zu ziehen, wodurch der vordere Teil des Trittes etwas aus dem ovalen Fenster gehoben wird. Zugleich ist er in gewissem Sinne ein Gegner des Trommelfellspanners. Die Ohrtrompete oder Eustachi'sche Röhre *(tuba Eustachii)*, ungefähr 35 mm lang, setzt die Paukenhöhle mit der Rachenhöhle in Verbindung. Sie ist teils knöchern, teils knorpelig, etwas abgeplattet, leicht schraubenförmig gewunden und für gewöhnlich geschlossen. Der knöcherne kürzere Teil beginnt an der vorderen Wand der Paukenhöhle und zwar ziemlich nahe der oberen Paukenhöhlenwand und nimmt von hier aus eine nach vorn, innen und unten gewendete Richtung. Der knorpelige Teil mündet in die Nasenhöhle, in gleicher Höhe mit dem hinteren Ende der unteren Nasenmuschel. Die Muskeln des weichen Gaumens, namentlich der Gaumenspanner und Gaumenheber, entspringen zum Teil an dem knorpeligen Ende der Eustachi'schen Röhre und dienen zur Bewegung dieser Röhre. Da bei Schlingbewegungen die Rachenmündung der Ohrtrompete geöffnet wird, so kann die Luft der Paukenhöhle mit der des Rachens in Verbindung treten, wodurch jene Luft erneuert und in ihrer Dichtigkeit ausgeglichen wird. Zugleich dient die Eustachi'sche Röhre zur Abführung des Schleimes und der Ablagerungen der Paukenhöhle. Mitten durch die Paukenhöhle, zwischen Hammer und Ambofs hindurchlaufend, zieht sich die Paukensaite *(chorda tympani)*, die nicht zu den Gehörorganen gehört, sondern ein Zweig des Gesichtsnerves ist.

(3. Inneres Ohr.) Der innerste Teil des Gehörorganes, der mit Ausnahme zweier Öffnungen, des ovalen und runden Fensters, ringsum von knöchernen Wänden begrenzt ist, besteht aus Höhlen von kompliziertem Bau und heifst mit Recht das Labyrinth *(labyrinthus)*, dessen hauptsächlichste Teile der Vorhof, die Bogengänge und die Schnecke sind, welche sämtlich eine wässerige Flüssigkeit, das Labyrinthwasser *(perilympha)*, ausfüllt. Die Höhlen

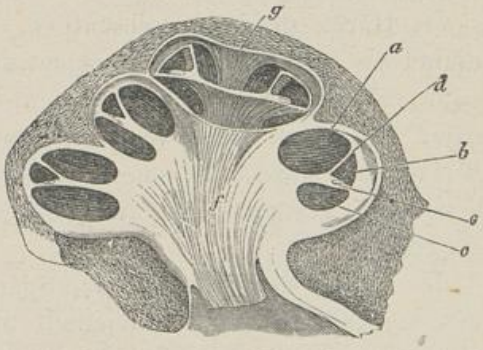
sind mit zarten, häutigen Gebilden ausgestattet, die als Träger des Gehörnerves dienen. Der Vorhof *(vestibulum)* ist ein kleiner erbsengrofser Raum, welcher sich an die Paukenhöhle und zwar an das ovale Fenster anschliefst und sich sowohl in die Bogengänge als in die Schnecke fortsetzt. Die Bogengänge *(canales semicirculares)* sind drei C-förmig gekrümmte Kanäle, welche in der Höhe des Bogens am engsten sind und sich nach den Enden zu erweitern. Diese flaschenförmigen Erweiterungen werden Ampullen *(ampullae)* genannt. An der Innenfläche der Ampullen befindet sich eine Menge feiner, steifer Haare. Man unterscheidet einen oberen Kanal *(canalis semicircularis superior)*, einen unteren oder hinteren *(can. sem. inferior s. posterior)* und einen horizontalen oder äufseren *(can. sem. horizontalis)*, die sich sämtlich nach dem Vorhofe öffnen. Die Kanäle und der Vorhof umschliefsen das häutige Labyrinth *(labyrinthus membranosus)*, das förmlich in einer wässerigen Flüssigkeit *(perilympha)* schwimmt. Es besteht im wesentlichen aus zwei im Vorhofe gelegenen Säckchen, wovon das vordere, völlig in sich geschlossene das runde Säckchen *(sacculus rotundus)* und das hintere gröfsere das elliptische Säckchen *(sacculus ellipticus)* heifst, und häutigen Röhren, welche die Bogengänge umschliessen. Säckchen und Röhren sind mit einer dicklichen Flüssigkeit *(endolympha)* angefüllt, welche die Häute anspannt. In den Säckchen und Ampullen verbreitet sich ein Teil des Gehörnerves. An der Eintrittsstelle des Nerves in die Säckchen findet man in der Regel sehr feine Krystalle von kohlensaurem Kalk, Ohrsand oder Ohrsteinchen *(otoconia)* genannt.




Das Labyrinth
(zum Teil eröffnet und dreimal vergröfsert).
a) Ampullen. b) Rundes Vorhofsäckchen. c) Längliches Vorhofsäckchen. d) Nervenfasern. e) Häutige und f) knöcherne Scheidewand der Schnecke.

Die Schnecke *(cochlea)* bildet den vorderen, innersten Teil des Labyrinthes. Sie besteht aus einem sich nach der Kuppel zu verengenden Kanale, dem Schneckenkanale *(canalis spiralis cochleae)*, der $2^1/_2$ bis $2^3/_4$ spiralförmige Windungen macht. Der ganze Kanal wird durch eine häutige Scheidewand, das Spiralblatt *(lamina spiralis)*, in 2 Gänge oder Treppen geteilt; die obere

heifst die Vorhofstreppe *(scala vestibuli)*, weil sie in den Vorhof mündet. Die untere ist die Paukentreppe *(scala tympani)*. Sie stöfst auf das die Paukenhöhle abschliefsende runde Fenster. Die innere Hälfte der Spiralplatte ist knöchern. Sie besteht aus 2 Knochenblättchen, die verschiebbar sind und die Fasern des Schneckennerves durchlassen. Im Innern der Schnecke befindet sich das Corti'sche Organ. Dasselbe besteht aus den inneren Hörzellen, den Corti'schen Bogenfasern und den äufseren Hörzellen. Auf dem oberen Teile der Hörzellen sitzen Büschel feiner Haare, die Hörhaare. Die Zahl der Hörzellen schätzt man auf 2000 und die der Corti'schen Fasern auf 3000.




Schematischer senkrechter Durchschnitt durch die vergröfserte Schnecke.

a) Vorhofstreppe. b) Schneckengang. c) Paukentreppe. d) Reifsner'sche Membran. e) Grundmembran mit dem Corti'schen Organ. f) Spindel der Schnecke. g) Kuppelblindsack der Schnecke.

Der Gehörnerv *(nervus acusticus)* entspringt im untersten Teile des Gehirnes, welcher die Verbindung zwischen dem Gehirn und dem Rückenmark vermittelt, am Boden der sogenannten vierten Hirnhöhle und tritt vereint mit dem Gesichtsnerv in den inneren Gehörgang ein. Erteilt sich in 2 Hauptäste, den Vorhofsast *(nerv. vestibuli)* und den Schneckenast *(nerv. cochleae)*. Der erstere sendet seine Zweige in das längliche Säckchen und in die Ampullen der Bogengänge, während die Enden des Schneckennerves nach dem runden Säckchen des Vorhofes und der Schnecke gehen, durch deren Spindel sie in die Schneckengänge und die Hörzellen gelangen.

(4. Thätigkeit des Ohres.) Dadurch, dafs ein bewegter Körper in einer gewissen Geschwindigkeit gegen einen andern stöfst, werden beide in Schwingungen versetzt. Diese Schwingungen erzeugen ein Geräusch oder einen Ton, je nachdem ob sie unregelmäfsig oder regelmäfsig aufeinander folgen. Sie teilen sich der Luft mit, sodafs diese ebenfalls schwingt, und die Luft trägt die ursprünglichen Schallwellen in analoger Form bis zum äufseren Ohre, welches dieselben auffängt. Durch das mittlere Ohr werden sie weiter geleitet, gelangen in das innere Ohr und werden hier den Endungen des Gehörnerves mitgeteilt, der sie zum Gehirn führt, wo sie als Schallempfindung zum Bewufstsein kommen. So gestaltet sich der Vorgang des Hörens.

Die Ohrmuschel im weiteren Sinne ist ihrer Gestalt nach nicht besonders geeignet, die Schallwellen zu sammeln. Im Gegenteil müssen viele der letzteren reflektiert werden und können nicht in den Gehörgang gelangen. Der Verlust des äufseren Ohres ist daher für das Hören ziemlich unwesentlich. Immerhin darf man die Ohrmuschel als festen Schallleiter nicht unterschätzen, da durch sie die in ihr erregten Schallschwingungen den Kopfknochen übermittelt werden und damit direkt zum mittleren Ohre gelangen. Die weiche Hülle der Ohrmuschel ist andererseits nach der Meinung verschiedener Physiologen geeignet, die aufs Ohr einwirkenden Schallwellen zu mäfsigen.

Die durch den äufseren Gehörgang fortgeleiteten Schallwellen gelangen zunächst zum Trommelfelle und versetzen dieses in Schwingungen. Dadurch, dafs das Trommelfell schräg gestellt, dafs der Stiel des Hammers in dasselbe eingelenkt ist, und dafs es in Spannung versetzt werden kann, tritt in hohem Grade eine Dämpfung ein, was die Hörfähigkeit bedeutend erhöht, denn durch die Dämpfung ist das Nachschwingen des Trommelfelles sehr gemäfsigt. Das Trommelfell (wie auch die Schnecke) ist ein nur vollkommeneren Geschöpfen zugeteiltes Organ und dient jedenfalls einem reineren und deutlicheren Hören, wenn es auch zum Hören überhaupt nicht absolut notwendig ist (die Tiere von den Schlangen abwärts besitzen kein Trommelfell). Es scheint die Aufgabe zu haben, die eigentümliche Qualität der Schalleindrücke zu vermitteln. Wenn die Saite eines Klavieres tönt, so schwingen die entsprechenden Holzfasern des Resonanzbodens mit. Trotzdem diese Fasern durch eine Bindemasse verbunden sind, so resoniert doch jede einzelne für sich. Die Fasern des Trommelfelles lassen sich mit den Fasern eines Resonanzbodens von verschiedener Länge vergleichen. Wenn die irgend einem Tone entsprechenden Vibrationen der Luft oder eines anderen Mediums auf das Trommelfell einwirken, so wird zwar das ganze Trommelfell in Schwingungen versetzt, sowie auch alle Saiten vibrieren, wenn man in ein Klavier hineinschreit, aber nur diejenigen welche im Verhältnisse ihrer Länge, Dicke und Spannung ähnliche Schwingungen hervorbringen, werden deutlich resonieren und den Ton harmonisch wiedergeben. Mit den hohen Tönen würden also die kürzeren und mit den tiefen die längeren Fasern des Trommelfelles vibrieren.

Durch die Schwingungen des Trommelfelles gerät zunächst der Handgriff des Hammers in schwingende Bewegung. Diese teilt sich

dem Hammer mit, geht auf den Ambofskopf, von da auf den langen Fortsatz des Ambofses über, darauf in das Linsenbeinchen und versetzt endlich den Steigbügel in Vibration. Der Fufstritt des Steigbügels schwingt gegen die Membran des ovalen Fensters, trägt dadurch die Schwingungen ins Labyrinthwasser über und damit ins Labyrinth selbst. Eine zweite Leitung ist dadurch möglich, dafs die Schallwellen durch das durchbohrte Trommelfell hindurch direkt dem Labyrinthwasser übermittelt werden oder dadurch, dafs die durch den Anprall der Schallwellen im Trommelfelle entstehenden Schwingungen die in der Paukenhöhle befindliche Luft ebenfalls in Schwingungen versetzen, die sich dem Labyrinthe mitteilen. Eine dritte Leitung kann durch die Kopfknochen hergestellt werden. Jedenfalls sind die zuletzt bezeichneten Leitungen von untergeordneter Bedeutung.

Das innere Ohr ist in physiologischer Beziehung noch sehr wenig erforscht. Wir wissen nicht sicher, wie sich die Schallwellen vom ovalen Fenster aus fortsetzen, wie sie die Enden des Gehörnerves berühren, und welche Aufgaben die einzelnen Teile des Labyrinthes zu erfüllen haben. Helmholtz vermutet, dafs besondere Apparate im Labyrinthe befähigt seien, je nach ihren Elastizitätsgraden durch bestimmte einfache Töne in Mitschwingungen zu geraten und dieselben den Gehörnerven und beziehentlich wiederum bestimmten Hörnervenfasern mitzuteilen. Danach würden sich, wenn mehrere (verschiedene) Töne das Trommelfell treffen, diese Töne unter Beibehaltung ihrer Eigenart den von Helmholtz vermuteten Vorrichtungen im Labyrinthe, welche mit ihnen (den Tönen) harmonieren, mitteilen und durch Vermittelung der Gehörnerven im Gehirne zum Bewufstsein kommen. Helmholtz nimmt ferner an, dafs die nervösen Endorgane des Vorhofes und der Bogengänge die nicht periodischen Bewegungen der Luft etc., also die Geräusche, die Endorgane in der Schnecke dagegen, die Corti'schen Fasern, die musikalischen Töne aufnehmen.[1]) So viel steht fest, dafs sich die Schwingungen des Labyrinthwassers den Härchen in den Ampullen

[1]) Wie bereits angedeutet, besteht das Corti'sche Organ aus vielen Tausenden von Nervenzellen. Jede dieser Zellen ruht auf einer elastischen Faser, die einer gespannten Saite vergleichbar ist, und jede dieser Fasern — nimmt man an — wird nur durch einen einzigen bestimmten Ton in Schwingung versetzt, sodafs also auch jede Hörzelle nur durch den betreffenden einen Ton erregt wird. Das sogenannte musikalische Gehör wird um so feiner sein, je mehr Hörzellen vorhanden sind.

mitteilen und dieselben zum Mitschwingen veranlassen müssen. Auf diese Weise vermögen die schwingenden Härchen die zwischen ihren Wurzeln liegenden Nervenfasern zu erregen, wodurch die Möglichkeit gegeben ist, Gehörsempfindungen zu erzeugen.

Den Nervenenden der Säckchen liegen die Gehörsteinchen sehr nahe, welche beim Schwingen der Labyrinthflüssigkeit einen diesen Schwingungen entsprechenden Druck auf die Nervenfäden ausüben. Während jedoch die Hörhärchen wieder leicht zur Ruhe kommen, schwingen die Steinchen, da sie in der Flüssigkeit liegen, jedenfalls länger aus und scheinen sich somit für die Aufnahme eines lang andauernden Schalles zu eignen. Es läfst sich annehmen, dafs Hörhärchen sowohl als auch Gehörsteinchen regelmäfsiger Schwingungen nicht fähig sind. Die elastischen Gebilde der Schnecke dagegen eignen sich vielmehr zu regelmäfsigen Schwingungen und dienen daher aller Wahrscheinlichkeit nach zur Wahrnehmung der Töne. Freilich ist die Helmholtz'sche Theorie bezüglich der Bedeutung des Corti'schen Organes sehr erschüttert, und es möge nur der Umstand in Betracht gezogen werden, dafs dieses Organ in der Schnecke der Vögel und Amphibien fehlt. Sei dem, wie ihm wolle; nach Hagen steht es fest, 1. dafs im Labyrinthe der Schnecke abgestimmte, durch entsprechende Töne in Bewegung zu setzende Teile vorhanden sein, 2. dafs diese etwas gedämpft sein müssen, damit sie nicht zu lange nachschwingen und damit gleichzeitig mindestens zwei oder drei dieser Teile durch einen und denselben Ton in Schwingungen geraten können, 3. dafs mindestens 3000 solcher Teile im Labyrinthe der Schnecke vorhanden sein müssen.

Das Ohr vermag sowohl die Richtung, aus der ein Schall kommt, als auch die Entfernung eines solchen zu beurteilen. In betreff der Beurteilung der Entfernung eines Schalles ist die Stärke und der eigentümliche Klang desselben in erster Linie mafsgebend. Näher bestimmt wird die Entfernung aufserdem durch mannigfache Erfahrungen und die besonderen Umstände, unter welchen wir einen Schall vernehmen.

Das Ohr kann auch Gehörsempfindungen haben, ohne dafs ein Schall die äufsere Veranlassung ist, z. B. bei Blutandrang nach dem Kopfe, bei starkem Blutverlust, bei krankhaften Reizungen des Gehörnerves oder des Gehirnes, bei psychischen Störungen etc. Es sind dies die sogenannten subjektiven Gehörsempfindungen, die in der Form von Ohrenklingen und Ohrensausen auftreten und sich bis zum Hören von Musik und Sprache steigern können. („Blätter für Taubstummenbildung," II., S. 173.)

Litteratur:

Hagen, Das Ohr und seine Pflege im gesunden uud kranken Zustande. 2. Aufl. Leipzig, 1883. — Kramer, Handbuch der Ohrenheilkunde. Berlin, 1867. — Löwe, Das Ohr. Seine Pflege und seine Krankheiten. Berlin, 1887. — Löwe, Das Ohr in gesunden und kranken Tagen. 2. Aufl. Berlin, 1889. — von Tröltsch, Lehrbuch der Ohrenheilkunde mit Einschlufs der Anatomie des Ohres. 7. Aufl. Leipzig, 1881. — Urbantschitsch, Lehrbuch der Ohrenheilkunde. 2. Aufl. Wien und Leipzig, 1884. — Wilde, Praktische Bemerkungen über Ohrenheilkunde und die Natur und Behandlung der Krankheiten des Ohres. Übersetzt von Haselberg. Göttingen, 1855.

## 2. Ursachen der Taubheit.[1])

(1. Angeborene Taubheit.) Die Taubheit kann eine angeborene oder eine erworbene sein. Die statistischen Nachrichten der Taubstummenanstalten ergeben, dafs unter den taubstummen Zöglingen durchschnittlich 40% taubgeborene sind.[2]) Diesen Nachrichten fehlt jedoch die Zuverlässigkeit. Die Eltern nehmen bei der Geburt eines Kindes, falls nicht sichtbare Gebrechen erkennbar sind, an, dafs dasselbe normal beschaffen ist; am wenigsten denken sie daran, dafs Fehler oder wohl gar Mängel des Gehöres vorhanden sein können, sie müfsten denn das Unglück haben, bereits ein taubstummes Kind zu besitzen. Erst wenn das Kind nach dem ersten Lebensjahre keinerlei Sprechversuche macht, fangen sie an besorgt zu werden. Es sind uns Eltern begegnet, die, nachdem ihr Kind das zweite, ja das dritte Lebensjahr vollendet hatte, noch nicht wufsten, dafs dasselbe nicht hörte und infolge der Taubheit die Sprache nicht erlernte. Die Angehörigen tauber Kinder lassen sich gar zu gern täuschen und wenden oft bei der Prüfung der letzteren auf ihre Hörfähigkeit Mittel an, die auf das Gefühl wirken müssen, wie Stampfen auf den Fufsboden, Klopfen auf den Tisch, heftiges Klatschen in die Hände in unmittelbarer Nähe der Kinder etc. Fährt ein Wagen an dem Hause vorüber, wird eine Thür zugeworfen, schlägt die Uhr, läuten die Glocken, so wird durch diese Erscheinungen unter Umständen selbst das stocktaube Kind berührt, und es kann das zu der Annahme Veranlassung geben, als höre es, während es doch die durch den vorüberfahrenden Wagen oder die

---

[1]) Die Taubstummenlehrer werden ein verdienstvolles Werk thun, wenn sie die Bestrebungen der Ohrenärzte auf obigem Gebiete unterstützen.

[2]) Die Ansichten über den Prozentsatz der Taubgeborenen gehen sehr auseinander. Dr. Schmalz fand unter 5425 Taubstummen 3665, Dr. Hartmann unter 4547 Taubstummen 2041, Kmoch, Direktor der Taubstummenanstalt zu Prag, unter etwa 1400 Taubstummen 344 Taubgeborene.

zugeschlagene Thür hervorgerufenen Erschütterungen fühlt, das Schlagen der Uhr oder die Bewegung der Glocken beim Läuten sieht.

Eltern, deren Kind nicht hört, und die keine Ursachen für diese Thatsache kennen, nehmen an, dafs das Kind taub geboren ist, während dasselbe sehr wohl in den ersten Wochen oder Monaten seines Lebens durch irgend welche Einflüsse, die zerstörend auf die zarten Gehörorgane eingewirkt haben, ertaubt sein kann.[1]) Es wird das nicht überraschen, wenn man sieht, mit welcher Leichtfertigkeit ärmere Eltern oftmals ihre Kinder behandeln. Zwar läfst sich schon bei einem 6 Wochen alten Kinde feststellen, ob es hört, wie wir das auf Grund wiederholt angestellter sorgfältiger Versuche erfahren haben;[2]) wie selten aber werden derartige Versuche gemacht! Es ist daher oftmals unmöglich zu ermitteln, ob ein Kind von Geburt an taub ist oder in den ersten Lebensmonaten das Gehör verloren hat. Letzteres läfst sich sicherlich in vielen Fällen annehmen, wenn es auch die Angehörigen nicht zugestehen wollen, denn bekanntlich kommen ca. 70% sämtlicher Taubstummen aus armen Familien, die den Kindern eine sorgfältige körperliche Pflege nicht widmen können oder wollen. Somit will es uns auch unzweifelhaft erscheinen, dafs die Zahl der Taubgeborenen eine wesentlich niedrigere ist, als die statistischen Nachrichten angeben, deren Quelle in der Regel die höchst unsicheren Angaben der Eltern taubstummer Kinder sind. Bei Erledigung der Frage, ob ein Kind taub geboren ist oder nicht, mufs jedenfalls ermittelt werden, ob in der nächsten Verwandtschaft Fälle von Taubheit, Schwerhörigkeit oder Ohrenkrankheiten im allgemeinen vorkommen, ob die Eltern dieses Kindes blutsverwandt sind, ob dasselbe in den ersten Lebens-

---

[1]) „Bei dem neugeborenen Kinde ist die Paukenhöhle nicht wie bei uns mit Luft, sondern mit einer gallertartigen Masse erfüllt. Macht das Kind Schlingbewegungen (was auch beim Saugen geschieht), so gelangt Luft durch die Eustachische Röhre, welche die Mundhöhle mit der Paukenhöhle verbindet, in das mittlere Ohr. Durch die Einwirkung der Luft schrumpft die gallertartige Masse in der Paukenhöhle allmählich zusammen. Ist die Eustachi'sche Röhre zu eng oder ist ihre Mündung in der Mundhöhle durch Schleim verschlossen, so hat die Luft keinen Zutritt zu dem mittleren Ohre; die gallertartige Substanz in derselben schwindet nicht, drückt vielmehr auf das Labyrinth und beeinträchtigt oder zerstört den Gehörnerv. So entsteht in vielen Fällen die Taubheit in den ersten Lebenstagen und -Wochen.“ (Bleher nach Dr. Wolf.)

[2]) „Erfolgt bei einem vierwöchigen, rechtzeitig geborenen Kinde durch starke Schallerzeugung keinerlei Bewegung, so ist der Verdacht, dafs es taubstumm bleibt, naheliegend.“ (Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, 1892, S. 17.)

monaten an Krankheiten gelitten hat, welche erfahrungsmäfsig die Taubheit herbeizuführen imstande sind.

(2. Erblichkeit der Taubheit.) Es ist unzweifelhaft, dafs sich körperliche und geistige Eigentümlichkeiten von den Eltern auf die Kinder vererben; auch die Vererbung gewisser Krankheitsanlagen kann nicht bestritten werden. Wie steht es nun mit der Erblichkeit des Gebrechens der Taubheit? Kramer[1]) sagt in Bezug hierauf: „Im Jahre 1851 befanden sich in Boston unter 200 daselbst versammelten Taubstummen 103 verheiratete und zwar 80 in beiderseitig taubstummer und 23 in einseitig taubstummer Ehe. 72 dieser Ehen hatten 102 Kinder, von denen nur 4 taubstumm, dabei nur 2 Elternpaaren angehörend, alle übrigen aber vollsinnig waren. — In demselben Jahre zählte man in Irland in 339 Familien 471 Taubstumme, von denen nur in 2 Fällen der Vater, in 4 Fällen die Mutter, in 5 Fällen der Grofsvater und in 3 Fällen die Grofsmutter taubstumm gewesen waren. Während sich also hier Taubheit in zahlreichen Fällen bei Kindern guthörender Eltern entwickelte, verpflanzte sie sich dort nur sehr selten von taubstummen Eltern auf deren Kinder fort, welche gröfstenteils vollsinnig geboren wurden; Thatsachen, deren prinzipielle Bedeutung für Ausschliefsung der Erblichkeit bei den mächtigsten Abnormitäten des Gehörorganes gewifs ohne Bedenken auch bei den übrigen, mit weniger tief begründeten Abweichungen vom normalen Zustande der Ohren zur Geltung gebracht werden darf.“ Ferner (S. 114): „Es befanden sich im Jahre 1855 in Berlin unter 198 Taubstummen 18 Männer, welche mit 6 taubstummen und 12 vollsinnigen Frauen verheiratet waren. Von den 6 beiderseitig taubstummen Ehen hatten 5 nur vollsinnige Kinder, von den 12 einseitig taubstummen Ehen ebenfalls 11 nur dergleichen.“ Auf Grund dieser Untersuchungen kommt er zu dem Ergebnisse, dafs die Erblichkeit der Ohrenkrankheiten aus der Reihe der Ursachen, selbst auch nur der vorbereitenden Ursachen dieser Krankheiten zu streichen sei.

Die Forschungen des irischen Ohrenarztes Wilde[2]) führten zu ähnlichen Ergebnissen. Derselbe sagt: „98 Taubstummgeborene, 60 Männer und 38 Frauen, waren verheiratet; von diesen hatten

[1]) Handbuch der Ohrenheilkunde. Berlin, 1867, S. 115.

[2]) Praktische Bemerkungen über Ohrenheilkunde und die Natur und Behandlung der Krankheiten des Ohres. Übersetzt von Haselberg. Göttingen, 1855, S. 533.

54 Männer und 32 Frauen sich mit hörenden und sprechenden Personen verheiratet. Aus allen diesen Heiraten waren zur Zeit, als der Zensus aufgenommen ward, 203 Kinder entsprossen, unter denen nur ein Fall von Taubheit war."

Der Religionslehrer der Taubstummenanstalt zu Warschau, Jagodriński, berichtet, dafs nach genauen Ermittelungen und Aufzeichnungen von den Zöglingen genannter Anstalt innerhalb eines halben Jahrhunderts 57 Personen männlichen und 30 Personen weiblichen Geschlechtes zum Teil untereinander, zum Teil mit hörenden Personen in den Ehestand getreten seien. Insgesamt fanden 63 entweder vermischte oder gleichartige Ehen statt. Nur in einem einzigen Falle wurden einem taubstummen Vater von einer vollsinnigen Mutter, deren Vater jedoch taubstumm war, lauter taubstumme Kinder geboren. „Indes meiner Meinung nach ist die Taubheit nicht unbedingt erblich, und ich fühle mich berechtigt zu behaupten, dafs sie nur zufällig ist und vorzugsweise dann stattfindet, wenn der Sohn oder die Tochter, Enkel oder Enkelin eines Taubstummen in die Eheverbindung mit einer taubstummen Person, wie dies hier der Fall ist, tritt; deshalb nur dürften solche Ehen nicht zugelassen werden."[1])

Dagegen fand nach einem Berichte der medizinischen Zeitschrift „Lancet" der Professor Graham Bell, dafs die Zunahme der Taubstummen in den Vereinigten Staaten von Nordamerika verhältnismäfsig stärker sei, als die Bevölkerung im allgemeinen, und dafs diese traurige Thatsache ihren Grund in der verkehrten Art und Weise habe, wie man dort für die Taubstummen sorge. In den meisten Fällen nehme man sie in früher Jugend aus ihren Familien und stecke sie in Internate, wo sie, ausgeschlossen von der übrigen Welt, ausschliefslich mit Schicksalsgenossen verkehren. Die Folge davon sei, dafs 95 % der Taubstummen unter einander heiraten, und dafs 33½ % der Nachkommen aus diesen Ehen taub geboren werden. Diese Angaben sind jedenfalls übertrieben. In Berlin, wo sich eine grofse Zahl von Taubstummen teils mit Taubstummen, teils mit Hörenden verheiratet hat, ist aus diesen Ehen eine verschwindend geringe Zahl von taubstummen Nachkommen hervorgegangen. Nach statistischen Erhebungen in Dänemark soll dort jeder 130. oder 131. Taubstumme von taubstummen Eltern abstammen. Hedinger[2])

---

[1]) Organ, 1889, S. 153 u. 154.

[2]) Die Taubstummen und die Taubstummenanstalten nach den Untersuchungen in den Instituten des Königreichs Württemberg und des Grofsherzogtums Baden. Stuttgart, 1882.

fand unter den Eltern von 181 Taubgeborenen nur eine Frau, welche taubstumm war. Auch Mygind[1]) kommt auf Grund seiner Forschungen zu dem Ergebnisse, „dafs die angeborene Taubheit selten unter der Nachkommenschaft von Taubstummen auftritt oder mit anderen Worten, dafs die angeborene Taubheit selten in zwei direkt auf einander folgenden Generationen auftritt.“ (S. 19.)

Es ist jedoch eine Thatsache, dafs die Taubheit oft bei den Nachkommen zweiter oder dritter Linie oder in einer Seitenlinie taubstummer Personen auftritt. Auch Wilde bestätigt das und giebt an, dafs von 329 Fällen, in welchen eine erbliche Anlage zur Erzeugung angeborener Taubheit vorhanden war, in 5 Fällen der Grofsvater der betreffenden Familie, in 3 Fällen die Grofsmutter, in 21 die Grofsonkel, in 12 Fällen die Grofstanten, in 45 Fällen die Onkel, in 20 die Tanten und in 217 die Vettern taubstumm waren. Ein in dieser Beziehung interessantes Beispiel teilt die Wiener Medizinische Wochenschrift mit: Ein Taubstummer heiratete ein gesundes Weib und bekam 2 Kinder, einen taubstummen Sohn und eine gesunde Tochter. Diese verheiratete sich an einen gesunden Mann und zeugte 2 taubstumme Töchter und einen gesunden Sohn. Letzterer heiratete eine gesunde Frau, welche ihm einen taubstummen Sohn gebar. Die eine von den beiden taubstummen Töchtern heiratete einen taubstummen Mann und zeugte einen taubstummen Sohn. Schmalz[2]) nimmt an, dafs unter 2500 Gehörkranken 398 waren, bei denen Erblichkeit oder Familienanlage die Veranlassung des Leidens gewesen sei. Mygind ist bei seinen Untersuchungen zu dem Ergebnisse gekommen, dafs über ein Drittel der Taubgeborenen einen oder mehrere taubstumme Verwandte haben. Die Verheiratung der Taubstummen schliefst somit gewisse Gefahren bezüglich der Vererbung des Gebrechens der Taubheit in sich.

„Bisweilen,“ sagt Wilde, „sieht man die Taubstummheit gleichzeitig auftreten bei Vettern und anderen Seitenverwandten derselben Familie, ohne dafs einer der Vorfahren daran gelitten, so dafs sie aus einer bis dahin unerklärten Eigentümlichkeit entstehen mufs.“ Hartmann[3]) nimmt an, dafs bei dem Auftreten

[1]) Die angeborene Taubheit. Berlin, 1890.
[2]) Beiträge zur Gehör- und Sprachheilkunde, I. S. 103.
[3]) Taubstummheit und Taubstummenbildung. Stuttgart, 1880.

der angeborenen Taubheit bei mehreren Kindern einer Familie ohne vorausgegangene Taubstummheit in der weiteren Familie und ohne sonstige bekannte Ursachen eine von den Eltern auf das Kind übertragene Anlage anzunehmen sei.

Einzelne Familien haben das Unglück, mehrere taubstumme Kinder zu besitzen; fast immer sind in diesen Familien jedoch auch hörende Kinder. Es kommt ferner vor, dafs die ältesten oder die jüngsten Kinder einer Familie gehörlos geboren werden. Man hat auch beobachtet, dafs das 1., 3., 5. etc. oder das 2., 4., 6. etc. Kind mit Taubheit behaftet war. In einer Familie befanden sich 7 weibliche taubstumme Kinder, darunter 3 Zwillingspaare. Im Jahre 1888 waren unter den 100 Zöglingen der Königlichen Taubstummenanstalt zu Berlin 3 Geschwisterpaare. Aufserdem befanden sich in derselben noch 3 Zöglinge, von denen jeder noch einen taubstummen Bruder bezw. eine taubstumme Schwester besafs und 2 Zöglinge, die je 3 taubstumme Geschwister hatten.

Der englische Arzt Dr. Peet giebt auf Grund seiner Forschungen als Ursachen der angeborenen Taubheit an:

1. Ungleichheit im Alter der Eltern oder vorgerücktes Alter der Erzeuger,

2. Krankheit oder zu schwache Körperbeschaffenheit von Vater oder Mutter, besonders erbliche Neigung zur Skrofulose,

3 geschwächte Zeugungskraft,

4. starke nervöse Erregungen der Mutter während der Schwangerschaft,

5. Krankheit der Mutter während der Schwangerschaft,

6. ungesunde Beschäftigungen,[1]) schlechte Nahrung[2]) oder feuchte Wohnung der Eltern,[3])

7. direkte Vererbung,

8. Heiraten unter Blutsverwandten.

---

[1]) In den Familien von Müllern und Bäckern, auf die der Mehlstaub nachteilig einwirkt, will man auffallend viele Taubstumme gefunden haben.

[2]) Die vorherrschende Ernährung durch Kartoffeln bewirkt nach ärztlicher Aussage eine allgemeine Säfteverderbnis (Skrofeln), sowie Erkrankungen der Nasen-Rachenhöhle und des Gehörorganes und kann daher leicht zur Taubheit führen.

[3]) In einer Familie zu Paris waren von 8 in einer feuchten Wohnung geborenen Kinder 5 von Geburt an taub. Eine diese Wohnung vorher innehabende Familie hatte unter 3 Kindern 2 taubstumme.

Wilhelmi[1]) fügt dem noch hinzu:

9. Trunksucht der Eltern.

In manchen statistischen Aufnahmen spielt auch das „Versehen" der Mütter eine Rolle. Letztere geben zuweilen an, dafs sie beim plötzlichen Anblicke eines Taubstummen während der Schwangerschaft in heftige Gemütserregung verfallen seien, und dadurch sei die Taubheit des Kindes bewirkt worden. Jedenfalls sind derartige Einflüsse ohne Bedeutung.[2])

(3. Ehen unter Blutsverwandten.) Da die unter Blutsverwandten geschlossenen Ehen nicht ohne bedenklichen Einflufs auf die Nachkommenschaft sein sollen, so wollen wir noch etwas bei diesem Gegenstande stehen bleiben. Leider fehlt es auf dem genannten Gebiete an dem nötigen statistischen Materiale, um ein zuverlässiges Urteil bilden zu können.

Boudin, der sich auf die in Paris angestellten Untersuchungen stützt,[3]) ist der Meinung, dafs die Gefahr, taubstumme Nachkommenschaft zu erzeugen, 12- bis 15 mal gröfser sei in Ehen Blutsverwandter als in andern. Mitchell fand unter 408 Taubstummen 25, die aus Blutsverwandtenehen hervorgegangen waren. Nach Hartmann sollen in Pommern aus 60 Ehen, unter Blutsverwandten geschlossen, 279 normale und 105 taubstumme Kinder und im Regierungsbezirke Erfurt aus 8 derartigen Ehen 10 taubstumme Kinder hervorgegangen sein. Wilhelmi, der sich um die Statistik der Taubstummen in der Provinz Pommern, sowie in den Regierungsbezirken Magdeburg und Erfurt grofse Verdienste erworben hat, stellte fest, dafs 18 Verwandtenehen eine Nachkommenschaft von 108 Kindern aufzuweisen hatten. Unter diesen waren 33 Taube und überhaupt nur 39 gesunde. Mygind hat unter 329 dänischen Taubstummen, über die sich in der Königlichen Taubstummenanstalt zu Kopenhagen Nachweisungen vorfanden, 30, also 9,1%, gefunden,

---

[1]) Statistik der Taubstummen des Regierungsbezirkes Magdeburg nach der Volkszählung von 1871. (Beilage zur Deutschen Klinik, 1873, No. 9.)

[2]) Als eine kurhessische Taubstummenanstalt eingerichtet werden sollte, sträubte sich der Kurfürst dagegen, dieselbe nach Kassel zu legen, weil er fürchtete, schwangere Frauen könnten sich an den Taubstummen versehen. Infolgedessen kam sie nach Homberg, wo man die gefürchtete Zeugung taubstummer Kinder wohl nicht für so bedenklich erachtete.

[3]) Dangers des unions consanguines et necessité des croisements dans l'espèce humaine et parmi les animaux. Annales d'hygiène publique et médecine légale. XII. Ser. Tome XVIII. Paris, 1862.

die in konsanguinen Ehen gezeugt waren.[1]) Das häufigere Auftreten der Taubheit unter der jüdischen Bevölkerung erklärt man sich daraus, dafs innerhalb dieser verhältnismäfsig viele Ehen unter Blutsverwandten eingegangen werden.[2])

Dagegen bezweifelt Huth,[3]) dafs nahe Verwandtschaft der Eheleute bei der Nachkommenschaft zur Erzeugung von Gebrechen und zur Vererbung solcher beitragen, wenn bei den Gatten eine erbliche Anlage dazu nicht vorhanden sei. Dies wird auch von Reich[4]) bestätigt, der der Meinung ist, dafs, falls die Eheleute in den bezeichneten Ehen gesund sind, ein Mangel bei den Nachkommen nicht befürchtet zu werden brauche. Zur Bestätigung dessen führt Voisin[5]) an, dafs in Batz, einem an der unteren Loire gelegenen Flecken mit 4000 Einwohnern, ein vollkommen geistig und körperlich gesunder Menschenschlag wohne, trotzdem die Einwohner dieses Ortes seit langen Zeiten nur unter sich heiraten.

Das „Journal de médecine mentale“ bringt in betreff der Verwandtschaftsehen bei der schwarzen Rasse folgende interessante Mitteilung: Im Jahre 1849 starb zu Widah im Königreich Dahomey an der Westküste Afrikas ein reicher Portugiese, Namens da Souza, der in seinem Harem von 400 schwarzen Frauen an 100 Kinder gezeugt hatte. Die Regierung von Dahomey, mifstrauisch und der Einführung einer Mestizenbevölkerung feindlich, sperrte die zahlreiche Nachkommenschaft da Souzas in einen mit einem Zaune umgebenen Raum und liefs sie streng bewachen. Im Jahre 1863 waren schon Sprössling der dritten Generation vorhanden, und trotzdem die geschlechtliche Vereinigung ganz regellos und nur innerhalb des

---

[1]) Es sei hier darauf hingewiesen, dafs bei der Landbevölkerung Dänemarks 3—4% der Ehen unter Blutsverwandten geschlossen werden, während das Verhältnis in Deutschland 0,8% beträgt.

[2]) Nach der Zählung vom Jahre 1880 kamen in Preufsen auf 10000 Evangelische 9,9, auf 10000 Katholiken 10,4 und auf 10000 Juden 14,4 Taubstumme. In gebirgigen Gegenden, z. B. in den engen Gebirgsthälern des schweizerischen Kantons Wallis, der Pyrenäen, des französischen Departements de l'Ariége etc., sollen darum viele Taubstumme sein, weil daselbst häufig Ehen unter Blutsverwandten geschlossen werden. — Von den im Jahre 1880 in Preufsen vorhandenen 27 794 Taubstummen waren 15 168 männlich und 12 626 weiblich. Das Vorherrschen der männlichen Taubstummen will man daraus erklären, dafs bei dem männlichen Geschlechte die akuten und chronischen Gehirnkrankheiten (als Ursache der Taubheit) häufiger auftreten als beim weiblichen.

[3]) The Marriage of Near Kin etc. London, 1875.

[4]) Studien über die Volksseele. Jena, 1876.

[5]) Étude sur les mariages entre consanguins dans la commune de Batz, 1865.

abgeschlossenen Verwandtschaftskreises erfolgte, fanden sich weder Taubstumme, noch Blinde, noch Kretins oder unentwickelt Geborene vor, wohl aber ist das Geschlecht da Souzas im Aussterben begriffen.

Darwin ist auf Grund seiner Erfahrungen und Wahrscheinlichkeitsberechnungen zu der festen Ueberzeugung gekommen, dafs die Ehen zwischen Blutsverwandten von keinerlei bedenklichen Folgen seien. Er sagt:[1]) „Was die Taubstummen anlangt, so ist das Verhältnis der Kinder aus Geschwisterkinderehen genau dasselbe, wie das Verhältnis solcher Ehen für die grofsen Städte und für das Land, und daher giebt es durchaus keine Gewifsheit für irgendwelche nachteilige Wirkungen, die infolge der Geschwisterkinderschaft der Eltern für die Nachkommen erwachsen.“ Zacharias[2]) ist daher der Meinung, dafs sich das Verbot der Eheschliefsung nur auf die inzestuösen Ehen[3]) im eigentlichen Sinne, also zwischen Eltern und Kindern, Brüdern und Schwestern,[4]) Onkeln und Nichten, Tanten und Neffen, und auf Ehen zwischen Personen von zu starker Altersdifferenz zu erstrecken habe.

Fassen wir das Ergebnis der Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Verwandtschaftsehen zusammen, so ergiebt sich,

a) dafs unter den Nachkommen aus diesen Ehen sich mehr Taubstumme vorfinden, als unter den Kindern anderer Ehen,

b) dafs die Gefahren für die Nachkommen aus blutsverwandtschaftlichen Ehen nicht so grofs sind, als man gewöhnlich annimmt,

c) dafs unter den Kindern aus den bezeichneten Ehen um so weniger taubstumme (und andere gebrechliche)

---

[1]) Die Ehen zwischen Geschwisterkindern und ihre Folgen. Übersetzt von Velde. Leipzig, 1876.

[2]) Vorwort zur genannten Darwin'schen Schrift.

[3]) Nach dem Strafgesetzbuche für das deutsche Reich (§ 173) ist der Beischlaf zwischen Verwandten auf- und absteigender Linie (uneheliche Verwandtschaft eingeschlossen), zwischen Verschwägerten auf- und absteigender Linie (Schwieger- und Stief-Eltern und -Kinder eingeschlossen) und zwischen Geschwistern strafbar.

[4]) Bei den alten Kulturvölkern, besonders bei den Persern, war es nichts Ungewöhnliches, dafs Geschwister ehelich zusammenlebten. Ob dies von nachteiliger Einwirkung auf die Nachkommen gewesen ist, davon haben wir keine Kunde; nur von Krösus wird uns berichtet, dafs er einen taubstummen Sohn gehabt habe, ohne dafs wir wissen, wer dessen Mutter gewesen ist.

hervorgehen, je weniger die Eltern mit Krankheiten und mit erblicher Anlage zur Taubheit behaftet sind. —

Der Sektionsbefund bei solchen Taubstummen, die von Geburt an taub waren, hat nach Hedinger[1]) folgende Abnormitäten ergeben: Mifsbildung der Gehörknöchelchen, unvollständige Entwickelung der Bogengänge, Fehlen der häutigen Bogengänge, Fehlen der Spiralplatte in der Schnecke, blinde Endungen der Bogengänge, unvollständige Schneckenwindungen, Fehlen des ganzen inneren Ohres, Fehlen der Gehörnerven, Mangel des Labyrinthes oder einzelner Teile desselben, Fehlen des runden Fensters. Ferner war an pathologisch-anatomischen Erscheinungen zu bemerken: Verstopfung eines Bogenganges durch Otholithen, Verkümmerung eines oder der beiden Gehörnerven, Zusammendrückung des Gehörnerves durch eine Geschwulst, Anfüllung der Bogengänge mit einer Knochenmasse, Verdickungen und Kalkablagerungen des Labyrinthes, Verschlufs der Bogengänge durch Knochenmasse, Ausfüllung des Vorhofes mit knöcherner Masse, Verwachsung sämtlicher Gehörknöchelchen, knöcherner Verschlufs des runden Fensters oder Fehlen dieses Fensters u. s. w.

(4. Erworbene Taubheit.) Das Gehör kann in jedem Lebensalter durch irgendwelche Einflüsse verloren gehen. Kinder, die vor dem Erlernen der Lautsprache taub werden, bleiben stumm. Aber auch diejenigen Kinder, welche vor der sicheren Befestigung der Sprache, also etwa vor dem siebenten Lebensjahre, den Verlust des Gehöres zu beklagen haben, verlieren nach und nach die Sprache und verstummen, wenn sie nicht einen geeigneten Unterricht erhalten. Sie hören, sobald sie ertaubt sind, weder ihre eigene Sprache, noch die ihrer Umgebung. Die lautliche Darstellung wird infolgedessen immer undeutlicher, und die Kinder wenden die Sprache immer seltener an, da man sie nicht mehr gut versteht. Es verliert sich ein Wort nach dem anderen aus dem Gedächtnisse, bis schliefslich völlige Stummheit eintritt. Erfolgt der Verlust des Gehöres in vorgerückterem Alter, so verbleibt zwar die Sprache; sie verliert jedoch nach und nach an Wohlklang, unter Umständen auch an Deutlichkeit.

Die Taubheit ist in den meisten Fällen in den ersten drei Lebensjahren erworben. In dieser Zeit sind die Kinder nicht nur vielen Krankheiten ausgesetzt, sondern das zarte Gehörorgan ist auch schädlichen Einflüssen gegenüber nicht widerstandsfähig genug.

---

[1]) Die Taubstummen und die Taubstummenanstalten etc.

Als Ursachen der erworbenen Taubheit sind zu bezeichnen:

a) Gehirnkrankheiten: Gehirn- und Gehirnhautentzündung, Genickstarre, Kongestionen, Krämpfe, Epilepsie.

Die Gehirnkrankheiten sind ihrer Natur nach am ehesten geeignet, das Gehör zu zerstören, und die bei weitem gröfste Zahl der Taubstummen, die hier in Frage kommen, hat infolge dieser Krankheiten das Gehör verloren.[1]) Der entzündliche Zustand des Gehirnes pflanzt sich jedenfalls nach dem Labyrinth zu fort, zerstört hier die feinen Verzweigungen des Gehörnerves und macht das Gehörorgan unfähig zur Aufnahme der Schalleinwirkungen. Bei Hirnhautentzündungen soll nach von Tröltsch die Taubheit seltener durch Affektion des Gehörnerves und seiner Endungen als durch unmittelbaren Übergriff der Entzündung auf das Labyrinth bewirkt werden. Voltolini ist sogar der Meinung, dafs in gewissen Fällen, in denen eine Gehirnhautentzündung angenommen wird, eine selbständige Entzündung des häutigen Labyrinthes vorliegt.

Die Genickstarre hat in den sechziger Jahren besonders in den Provinzen Preufsen und Pommern einen ungeheuren Zuwachs zu der Zahl der Taubstummen bewirkt. Sie besteht in einer eiterigen Entzündung der Gehirn- und Rückenmarkhäute. Als Krankheitserreger nimmt man einen mikroskopisch kleinen Pilz (*Coccus*) an. Nach Sektionsbefunden ist die eiterige Entzündung des Labyrinthes die Veranlassung der Taubheit. Heller fand in einem Falle eiterige Entzündung des inneren Ohres; der Gehörnerv war am inneren Gehörgange von Eiter umspült, in einem anderen bemerkte er in den Bogengängen und in der Schnecke bei an Genickstarre Verstorbenen Blutergüsse.

b) Hautkrankheiten: Scharlach, Pocken, Masern, Röteln.[2])

---

[1]) Hartmann weist in einer Übersicht nach, dafs von 832 Fällen in 323 Fällen Gehirnleiden die Ursache der Taubheit waren. Das wären 38,7% Wilhelmi weist sogar 54,6% nach. Von den 100 i. J. 1888 in der Königlichen Taubstummenanstalt zu Berlin befindlichen Taubstummen waren 26 an Gehirnkrankheiten ertaubt.

[2]) Nach Sauveurs im Auftrage der belgischen Regierung angestellten Untersuchungen rührten unter 1892 Fällen erworbener Taubheit 216 von Scharlach, 28 von Blattern und 80 von Masern her. Die „American annals of the Deaf, (Vol. I. No. 1) berichten, dafs von 86 Fällen nicht angeborener Taubheit nicht weniger als 41 von Scharlachfieber verursacht waren. Wilde giebt an, dafs von 394 nach der Geburt Ertaubten 35 durch Scharlach, 12 durch Blattern und 7 durch Masern ertaubt seien. Nach Hartmann fanden sich unter 832 Ertaubten 94, die infolge von Scharlach und 30, die nach Masern das Gehör verloren. Nach Wilhelmi waren unter 1130 Fällen 111 an Scharlach, 12 an Pocken und 50 an Masern und Röteln Ertaubte.

Hedinger berichtet: „Von 36 Fällen mit Scharlachfieber waren nur bei 2 Patienten die Gehörorgane in normalem Zustande; in 15 Fällen war das Trommelfell beiderseits fehlend, und in 5 Fällen war das Trommelfell beiderseits perforiert; in 3 Fällen bildeten beide Gehörgänge einen Blindsack, etwa einen halben Zoll von der Ohröffnung entfernt. Es ist somit einleuchtend, dafs bei der Mehrzahl der Fälle von infolge von Scharlachfieber entstandener Taubheit die Wirkungen von sehr bedeutendem Umsichgreifen der Krankheit augenscheinlich waren; diese Krankheit war gewöhnlich eine katarrhalische Entzündung der Trommelfellschleimhaut, endigend mit Eiterung derselben, die sich bis auf das Labyrinth erstreckte.“ Es würde somit die zerstörende Wirkung des Scharlachfiebers in anderer Weise erfolgen als bei Gehirnkrankheiten, indem die Vereiterung des Ohres von aufsen her erfolgt. Als Begleiterscheinung des Scharlachfiebers, wie auch der Masern und Blattern tritt allerdings sehr häufig Entzündung des Mittelohres auf, wodurch Zerstörung des Trommelfelles und Ohrenflufs bewirkt werden; die Ursache der Taubheit liegt jedenfalls aber tiefer, ist im innern Ohre zu suchen.

c) Hitzige Krankheiten: Typhus, Nervenfieber.[1])

Passavant hat bei am Typhus Verstorbenen im Felsenteile des Schläfenbeines Stellen gefunden, die mit Blut angefüllt waren. Das Trommelfell erschien verdickt und rot. Die Oberhaut löste sich leicht ab. In der Paukenhöhle war dicker, zäher Schleim, der sich auch in der Eustachi'schen Röhre und dem Zitzenfortsatze vorfand. Das Labyrinth zeigte nicht immer Veränderungen, wenn auch hin und wieder krankhafte Stellen bemerkt wurden. Es geht hieraus hervor, welchen Einflufs der Typhus auf das Ohr äufsert, und wie leicht diese Krankheit das Gehörorgan zerstören kann, wenn sich die Eiterung im Mittelohre steigert und bis ins Labyrinth fortsetzt.

d) Krankheiten der Säfte: Skrofeln, Rhachitis.

Wer die Reihen der Zöglinge der Taubstummenanstalten durchgeht, wird eine auffallend grofse Zahl skrofulöser Kinder bemerken. Da die bei weitem meisten taubstummen Kinder aus armen Familien kommen, in denen die Ernährung oft ungenügend, wohl gar der Gesundheit nachteilig ist, in denen es manchmal an der rechten Reinlichkeit fehlt, so kann die angeführte Thatsache nicht wunder nehmen. Skrofeln haben vielfach entzündliche Zustände der Nasen- und

[1]) Hartmann berichtet, dafs unter 832 Fällen von erworbener Taubheit 116 durch Typhus herbeigeführt sind, Wilhelmi unter 1130 Fällen 142.

Rachenhöhle im Gefolge. Dieselben können sich leicht der Eustachi'schen Röhre und der Paukenhöhle mitteilen. Wird in diesen die schleimige Flüssigkeit nicht aufgesogen, so kann leicht Schwund der elastischen Fasern des Trommelfelles und ein tiefer gehender Eiterungsprozefs eintreten. In ähnlicher Weise wirken Katarrhe. Kramer ist der Meinung, dafs die meisten Fälle chronischer Schwerhörigkeit ihren Grund in Katarrhen haben.

e) Selbständige Krankheiten des Ohres. Die Krankheiten des Ohres sind nicht immer Folgen gewisser anderer Krankheiten, sondern sie können auch aus irgend welcher direkten Ursache selbständig auftreten und das Gehörorgan zerstören.

f) Andere Krankheiten: Veitstanz, Keuchhusten, Diphtheritis, Karies des Felsenbeines, Syphilis etc.

g) Erkältungszustände. Wieviel Kinder durch ungenügenden Schutz des zarten Ohres in der Zugluft, bei nasser und kalter Witterung, sowie bei plötzlichem Temperaturwechsel das Gehör in der frühesten Jugend verlieren, entzieht sich der Nachweisung. Wie schnell das Ohr zerstört werden kann, dafür bringt Hartmann Belege. Ein Mädchen, im zehnten Lebensjahre stehend, blieb aus Furcht vor Strafe in einer Oktobernacht im Freien und war am Morgen gänzlich taub. Ein fünfjähriger Knabe fiel ins Wasser und wurde scheinbar tot herausgezogen. Nachdem er sich wieder erholt hatte, stellte es sich heraus, dafs er taub war.

h) Verletzung des Ohres durch äufsere Einflüsse, wie Schlag, Stofs, Fall, heftige Geräusche.

Auf welche Weise diese Einflüsse die Beeinträchtigung der Hörfähigkeit bezw. Herbeiführung der Taubheit bewirken, ist noch nicht genügend erforscht. Unter Artilleristen findet man Schwerhörigkeit der verschiedensten Grade. Dieselbe wird offenbar durch die heftigen Detonationen, wie sie beim Schiefsen mit Kanonen erfolgen, erzeugt, denn es ist schon wiederholentlich beobachtet worden, dafs heftige Schalleinwirkungen das Trommelfell zerrissen haben.[1]) Tritt nach solchen Einwirkungen Taubheit ein, so ist jedenfalls eine tiefer

[1]) Um das Zerreifsen des Trommelfelles beim Schiefsen zu vermeiden, ist es bei den Artilleristen üblich, bei Abgabe der Schüsse den Mund zu öffnen, um den Anprall der Schallwellen an das Trommelfell auch von innen her, durch die Eustachi'sche Röhre und Paukenhöhle, zu ermöglichen. Tröltsch hält es für geratener, statt des Öffnens des Mundes die Schultern hoch zu ziehen und bei Verschlufs von Mund und Nase kräftig auszuatmen, damit die Ohrtrompete möglichst frei werde.

greifende Zerstörung des Gehörorganes erfolgt. Wie eine starke Blendung des Auges Blindheit erzeugen kann, hervorgerufen durch Zerstörung der Funktionsfähigkeit des Sehnerves, so ist es auch möglich, dafs durch explosive Erschütterungen der Gehörnerv, besonders wohl in seinen Endungen, gelähmt wird. Die blofse Perforation ist niemals Veranlassung zur Taubheit. Es giebt Leute mit durchlöchertem Trommelfelle, welche ganz gut hören. Bei der im Jahre 1890 vorgenommenen Untersuchung von 31 Kesselschmieden konstatierte man in sämtlichen Fällen eine mehr oder minder hochgradige Schwerhörigkeit, die offenbar ihre Ursache in einer Funktionsstörung des Gehörnerves hatte, veranlafst durch andauerndes Einwirken starker Geräusche.

Durch Fallen auf den Kopf, sowie durch Schläge auf diesen kann die Hirnhaut verletzt werden, wodurch unter Umständen Entzündungszustände entstehen, die sich dem innern Ohre mitteilen und dort zerstörend wirken, oder es treten Brüche der Schädelbasis und Blutergüsse ein, welche ebenfalls dem Ohre nachteilig werden.

Die Lehrer sind nicht genug davor zu warnen, die Kinder an den Kopf zu schlagen. Derartige Schläge können, selbst wenn Labyrinth und Gehörnerv nicht davon berührt werden, nachteilig sowohl auf das Ohr durch Zersprengung des Trommelfelles, Lösung der Verbindung der Gehörknöchelchen, Blutergüsse in die Paukenhöhle, in deren Gefolge eiteriger Ohrenflufs und Verdickung der Schleimhaut eintritt, als auch auf die Gesundheit überhaupt einwirken.

i) Mechanische Verletzungen des Ohres. Wie oft kommt es vor, dafs sich Kinder mit spitzen Gegenständen, Griffeln, Bleistiften, Nadeln etc. in die Ohren bohren, dafs sie allerhand Dinge in den äufseren Gehörgang schieben, wie Bohnen, Steinchen, Getreidekörner, Sand etc., ohne davon etwas verlauten zu lassen. Hierdurch kann sowohl eine unmittelbare Verletzung des Gehörorganes als auch ein entzündlicher Zustand herbeigeführt werden, in dessen Gefolge unter Umständen, wenn zumal nicht rechtzeitig Hilfe erfolgt, Taubheit eintritt.

Litteratur:

Aufser den im Texte erwähnten Schriften sind anzuführen: Köbrich, Über die Ursachen und Wirkungen der Taubheit. Weifsenfels, 1885. — Schmalz, Die Taubstummen im Königreiche Sachsen. Leipzig, 1884. — Schwendt, Über Taubstummheit, ihre Ursachen und Verhütung. Basel, 1890.

### 3. Heilung der Taubheit.

Ist die Taubheit heilbar? Diese Frage ist schon oft aufgeworfen, bisher jedoch noch nicht in genügender Weise beantwortet worden, wie das in der Natur der Sache liegt.

Die Geschichte der Taubstummenbildung wie die der Ohrenheilkunde berichtet von den wunderlichsten Versuchen, die angestellt worden sind, um die Taubheit zu heilen. So lange man die Stummheit nicht als eine Folge der Taubheit, sondern als ein spezifisches Gebrechen ansah, so lange richteten sich die Heilversuche sowohl auf Ohr als auch auf Zunge, und die mannigfaltigsten Operationen etc., die an letzterer vorgenommen wurden, haben selbstverständlich nichts genützt, sondern vielmehr bei verschiedenen Taubstummen die Aussichten auf Erlernung der Lautsprache sehr beschränkt. Einzelne an diesen Unglücklichen vorgenommene Kuren sind so widersinniger Art, dafs diejenigen, die sie versuchten, unmöglich an ihre Wirkung geglaubt haben können. So bediente sich ein Spanier, de Carrion, eines äufserst wunderlichen Arkanums.[1]) Bei der Schwierigkeit der Behandlung der Ohrenkrankheiten ist man gar zu leicht geneigt gewesen, die angewendeten Heilmittel mit dem Schleier des Geheimnisvollen zu decken, und auch die Jetztzeit ist von dieser Neigung nicht gänzlich frei. Wie man gegen Ende des vorigen Jahrhunderts alles Heil vom Galvanismus erhoffte (Pfingsten, Eschke), in den dreifsiger Jahren dieses Jahrhunderts seine Zuflucht zum Magnetismus nahm (Barriès), so will man gegenwärtig im Hypnotismus ein geeignetes Mittel gefunden haben, die Taubheit zu mildern. (Berkhan.) Erst durch die Bestrebungen Itards, des Ohrenarztes der Pariser Taubstummenanstalt,[2]) ist die Ohrenheilkunde in geordnetere Bahnen eingelenkt, und durch Deleau,[3]) der sich durch Einführung der Luftdouche vermittelst des Katheters verdient gemacht hat, wurde ein rationelleres Heilverfahren eingeschlagen. Gegenwärtig giebt es eine grofse Zahl hervorragender Ohrenärzte, in deren Interesse es nur zu bedauern ist, dafs sie die Taubstummenanstalten, in denen sich doch ein weites Forschungsfeld bietet, fast ängstlich vermeiden.

---

[1]) S. Walther, Geschichte der Taubstummenbildung, S. 22.

[2]) Traité des Maladies de l'Oreille et de l'Audition. Paris, 1821. Deutsch in Weimar 1822 erschienen.

[3]) Tableau de guérison des surdités opérées par le cathéterisme etc. Paris, 1827.

Die Grundursachen wie der Sitz der Taubheit sind fast ausnahmslos in tiefgreifenden Abnormitäten des inneren Ohres einschliefslich des Zentralteiles der Gehörnerven zu suchen; deshalb mufs es als ausgeschlossen angesehen werden, diese Ursachen mit Bestimmtheit zu erkennen, und wenn dies möglich wäre, zu beseitigen.

Trotzdem berichten uns verschiedene Ohrenärzte von durch sie bewirkten Heilungen der Taubheit. Allerdings sind diese Berichte aus älterer Zeit. So führt Schmalz[1]) eine Reihe von Beispielen an, nach denen Taube das Gehör und teilweise auch die Sprache infolge ärztlicher Einwirkung erlangt haben. In Beziehung auf sich selbst gesteht er, dafs er nicht imstande gewesen sei, die Taubheit völlig zu heben, wenn er bei einigen Taubstummen auch die Hörfähigkeit gebessert und damit den besonderen Unterricht erleichtert habe. Zugleich führt er 8 Fälle an, in denen durch die Natur selbst die Heilung bewirkt worden sei. Professor Heusinger in Marburg teilte ihm in einem Briefe mit, dafs ein Knabe im zehnten Jahre taub geworden und alle medizinische Einwirkung auf Herstellung des Gehöres vergeblich gewesen sei. Ein Jahr nach der Erkrankung wäre der Knabe mit dem Kopfe auf die Tenne gestürzt, wonach ihm Blut aus Nase und Ohren geflossen sei. Nachdem er sich wieder erholt habe, sei das Gehör in normaler Weise wieder zurückgekehrt.

Kramer behauptet, dafs die erworbene Taubheit — und bei dieser nur können Heilversuche angestellt werden — stets plötzlich und unter gewaltsamen, stürmischen, das Allgemeinbefinden heftig erschütternden Krankheitserscheinungen entstehe, dafs, ehe man an die Taubheit denke, dieselbe als vollendete Thatsache eintrete und durch nichts aufgehalten und rückgängig gemacht werden könne. Er sagt: „Leider haben sich die Ohrenärzte aller Zeiten und aller Kategorien, Itard nicht ausgenommen, diesen wohlfeilen Ruhm nicht entgehen lassen wollen; sie haben sämtlich nicht nur die „Heilbarkeit der Taubheit“ proklamiert, sondern zum Teil auch Heilungsgeschichten von Taubstummen als Beweise für die Richtigkeit ihrer Behauptung bekannt gemacht.“ Er sucht nun nachzuweisen, dafs die drei von Itard ausgeführten „Heilungen“ nicht als wirkliche Heilungen, sondern höchstens als dürftige Besserungen der Taubheit anzusehen seien. Bei Untersuchung der 3 von Toynbee bekannt gegebenen „Heilungen“ kommt er zu ähnlichen Ergebnissen.

[1]) Über die Taubstummen und ihre Bildung etc. Dresden und Leipzig, 1848.

Rau[1]) ist im ganzen der Ansicht Kramers. Er sagt u. a.: „Angeborene Schwerhörigkeit ist in der Regel unheilbar, die seltenen Fälle ausgenommen, wo sie auf offenbaren Fehlern des äufsern Ohres und der Eustachi'schen Trompete beruht. Angeborene Taubheit mufs, wenn sie ohne nachweisbare organische Veränderung der Gehörorgane besteht, nach den bisherigen Erfahrungen leider als unheilbar angenommen werden.

Wilde wirft ebenfalls die Frage auf: „Ist die Taubheit heilbar?" und beantwortet sie dahin: „Diese wichtige Frage mufs ich mit Nein beantworten. Wenn nicht Wunder wirken, so glaube ich nicht, dafs man einen wirklich taubstumm Geborenen jemals hörend gemacht hat, und diejenigen, welche ihr Gehör so früh verloren haben, dafs sie niemals die Fähigkeit zu sprechen erlangten, gehören in dieselbe Kategorie." Er fügt noch hinzu: „Ich halte es eines approbierten Arztes nicht für würdig, die Kur vollständiger Taubstummheit zu unternehmen."

Die Ansichten neuerer Ärzte über die Heilbarkeit der Taubheit treten sehr bescheiden auf. Kapp[2]) hält die durch Genickstarre erzeugte, wie die durch Entzündung des Labyrinths hervorgerufene Taubheit prognostisch für hoffnungslos ungünstig. „Bei der erworbenen Taubheit werden wir von vornherein eine Reihe von Fällen ausscheiden können, bei welchen an eine Heilbarkeit nicht gedacht werden kann. Wie wir gesehen haben, beruht bei Hirnhautentzündung, insbesondere bei der epidemischen Cerebrospinalmeningitis (Genickstarre), die Taubheit auf einer Vereiterung des Labyrinthes; die dadurch hervorgerufene Zerstörung kann selbstverständlich nicht beseitigt werden. Bei der im Gefolge des Scharlachs, des Typhus etc., ohne dafs eine eiterige Mittelohrenentzündung vorhanden war, aufgetretenen Taubheit könnten wir ebenfalls eine Zerstörung des Labyrinthes als mutmafsliche Ursache der Taubheit bezeichnen, so dafs auch hier, wenn vollständige Taubheit vorhanden ist, an eine Heilung nicht gedacht werden kann." (Hartmann.) Die aufgestellte Frage wird daher folgendermafsen zu beantworten sein: Die angeborene, wie die erworbene völlige Taubheit ist nicht heilbar.

Man kann der Mahnung Hassensteins, mit der Hedinger sein mehrfach erwähntes Buch über Taubstumme schliefst: „Es

[1]) Lehrbuch der Ohrenheilkunde.

[2]) Transactions of the American otological society. 1873.

darf kein Kind einer Taubstummenanstalt überliefert werden, ohne dafs von einem Sachverständigen seine Unheilbarkeit ausgesprochen ist," eine gewisse Berechtigung nicht absprechen; ihre Befolgung würde jedoch mehr im Interesse der Ohrenärzte als in dem der Taubstummenanstalten liegen, denen jene bisher weniger denn bescheidene Dienste erwiesen haben, und die dadurch entstehenden Kosten ständen sicher in keinem Verhältnisse zu den für die Taubstummen zu erwartenden Erfolgen. Leider ist bis jetzt keinem Taubstummenlehrer ein einziger Fall bekannt geworden, in dem ein Mensch, den man zu den Taubstummen rechnet, der also auch noch einen gewissen Gehörgrad besitzen kann, von der Taubheit geheilt bezw. in seiner Hörfähigkeit wesentlich gebessert worden wäre.

So ungünstig sich auch die Prognose der Taubheit stellen mag, so dürfen Taubstummenlehrer, welche von den Eltern taubstummer Kinder um Rat in betreff der ohrenärztlichen Behandlung dieser Kinder angegangen werden, doch nicht ohne weiteres die Heilbarkeit des Gebrechens in Abrede stellen; sie könnten damit eine schwere Verantwortung auf sich nehmen. Wenn sie es auch für ihre Pflicht halten müssen, den Eltern darzulegen, dafs nur wenig, vielleicht gar keine Hoffnung auf Beseitigung oder Milderung des Gebrechens der Taubheit vorhanden ist, so giebt es doch immerhin einen nicht unerheblichen Prozentsatz von Taubstummen, die noch einen gewissen Gehörgrad besitzen, und bei diesen könnte unter Umständen die medizinische Einwirkung nicht ganz ohne Erfolg sein. Nur mufs den Eltern der bestimmte Rat gegeben werden, ihre taubstummen Kinder nicht einem gewöhnlichen Arzte, am allerwenigsten einem Quacksalber, sondern einem Spezialarzte für Ohrenkrankheiten zur Behandlung zu übergeben.

Auf allen Gebieten der medizinischen Wissenschaft machen sich Fortschritte geltend. Von der Jenner'schen Pockenimpfung bis zur Koch'schen Tuberkulosebehandlung und zur Anwendung des Behring'schen Heilserums sind die segensreichsten Entdeckungen gemacht worden. Warum sollte die Ohrenheilkunde allein zurückbleiben? Sollte es ihr nicht möglich sein, bei Vermehrung der Heilmittel, der Verbesserung der chirurgischen Instrumente und der wachsenden Erfahrung der Spezialisten gewisse Krankheiten des Ohres zu heben und damit die Gefahr der Ertaubung zu beseitigen? Wir müssen Hedinger daher recht geben, wenn er sagt: „Wenn wir absehen von den schauerlichen Kuren früherer Zeiten, sowie von angeborenen Fällen und nur auf erworbene Fälle uns beschränken, so ist nicht ausgeschlossen, dafs

wenigstens bei nicht ganz Tauben, wenn nicht Besserung, so doch Erhaltung ihres Vokal- oder Schallgehöres erreicht werden kann, z. B. in Fällen, wo Mittelohrkatarrh oder Mittelohreiterung nachweislich Ursache der früher erworbenen Taubheit waren, durch die übliche spezialärztliche Behandlung. Sodann ist bei noch bestehender Eiterung die Gefahr des Fortschreitens der Entzündung auf die tiefer liegenden Organe, speziell die Meningen und das Gehirn durch die Behandlung der Eiterung zu verhüten. Es ist deshalb ganz falsch, wenn man, wie es so häufig noch von seiten der praktischen Ärzte geschieht, ein Kind, das in den ersten Jahren zunehmend schwerhörig wird, sich selbst überläfst, bis es vollends ganz taub wird und immer weniger spricht und den Eltern den Rat erteilt, eben zu warten, bis das zur Aufnahme des Taubstummen in eine Anstalt nötige Alter erreicht ist. Dann ist allerdings die Prognose auch vom Spezialarzte sehr ungünstig zu stellen. Jedenfalls hätte ein grofser (?) Bruchteil der mit erworbener Taubstummheit jährlich in die Anstalt Kommenden noch mehr oder weniger hörend erhalten werden können."

Ähnlich äufsert sich Hartmann: „War die Taubheit durch eine eiterige Mittelohrentzündung bedingt, die noch nicht in den Zustand der vollständigen Vernarbung übergegangen ist, so besteht noch die Möglichkeit einer Besserung durch die eingeleitete Behandlung und kann auch in den Fällen, wo keine Otorrhoe (Ohrenflufs) vorhanden war und nur hochgradige Schwerhörigkeit, nicht vollständige Taubheit besteht, ein Heilversuch gemacht werden. Ebenso kann bei der durch einfache eiterige Mittelohrentzündung, sowie bei der durch sonstige chronische Entzündungsprozesse, insbesondere in Verbindung mit Nasenrachenkatarrhen aufgetretenen Taubheit resp. hochgradigen Schwerhörigkeit, wenn die Erkrankungen nicht bereits ihren Abschlufs durch Vernarbung erreicht haben, noch Besserung erzielt werden. Von gröfster Wichtigkeit ist es bei diesen Krankheitsprozessen, so frühzeitig als möglich therapeutisch einzugreifen, da nur in den Fällen, wo der Prozefs nicht schon zum Abschlufs gelangt ist, Aussicht auf Erfolg vorhanden ist."

Wenn sich von Tröltsch auch rühmen kann: „Ich könnte aus meiner Praxis mehrere Fälle vorführen, wo Taubstummheiten offenbar verhütet oder, bereits in der Entwickelung begriffen, aufgehalten und wieder rückgängig gemacht wurden," so sind doch immerhin die Leistungen der Ohrenheilkunde den vielen Ohrenleiden gegenüber sehr bescheidene geblieben, und es kann das nicht wunder nehmen; denn

a) die Ohrenheilkunde findet bisher nicht genügende Pflege, da sie bei der Ausbildung der künftigen Ärzte und in der Prüfungsordnung für diese nicht die Stellung gefunden hat, welche ihr bei dem Stande der gegenwärtigen Ohrenheilkunde zukommen müfste. Die angehenden Ärzte beschäftigen sich eben nur mit den medizinischen Gebieten, deren Kenntnis im Staatsexamen verlangt wird;[1])

b) die Gehörorgane liegen so verborgen, dafs sich fast alle Teile, die sich hinter dem Trommelfelle befinden, einer Untersuchung entziehen. Wohl ist es möglich, mit einem Katheter in die Paukenhöhle zu gelangen, Gase und flüssige Körper in dieselbe zu bringen und so unmittelbar auf die in der genannten Höhle liegenden Organismen einzuwirken. Es ist aber erwiesen, dafs die gänzliche oder teilweise Zerstörung des Trommelfelles,[2]) ja selbst der Verlust der Gehörknöchelchen die Hörfähigkeit meist nur wenig beeinträchtigt. Auf den offenbar wichtigsten Teil des Gehörorganes, das innere Ohr, vermag der Arzt überhaupt nicht einzuwirken. Selbst wenn die tiefer liegenden Ursachen der Ohrenkrankheiten zu erkennen wären, würde es an geeigneten Mitteln zur Beseitigung derselben fehlen;

c) die zerstörende Wirkung, welche gewisse Krankheiten auf das Ohr ausüben, tritt meist überraschend schnell ein, besonders gilt das von den Krankheiten, die Taubheit verursachen, und mit Beginn der ärztlichen Hilfe ist in der Regel auch die ärztliche Kunst am Ende, da nach Itards Ausdruck die Medizin nicht auf die Toten wirken könne, das Gehör bei den Taubstummen aber als tot zu bezeichnen sei;

d) die Physiologie des Ohres ist bis jetzt noch in Dunkel gehüllt. Kennt man aber die Funktionen der einzelnen Teile des Gehörorganes noch nicht genau, wie kann man da über die anzuwendenden Heilmittel ins Klare kommen!

---

[1]) Das Kolleg des Professors Erhardt in Berlin über Ohrenheilkunde, das Verf. seiner Zeit besuchte, war nur von 3 Studierenden der Medizin belegt, die noch dazu höchst unregelmäfsig erschienen. — Ein Mediziner, der zu Lebzeiten von Tröltsch' drei Semester in Würzburg studiert hatte, kannte diesen berühmten Ohrenarzt nicht einmal dem Namen nach.

[2]) Das Trommelfell läfst sich zum Teil dadurch ersetzen, dafs man mit einer Flüssigkeit getränkte Watte an eine bestimmte Stelle des äufseren Gehörganges bringt. Toynbee hat ein künstliches Trommelfell konstruiert, bestehend aus einer dünnen Platte von Guttapercha oder vulkanisiertem Kautschuk, die zwischen silberne Ringe geklemmt ist, an welchen sich ein feiner Silberdraht als Handgriff befindet. Dasselbe soll sich vielfach bewährt haben.

e) Charlatane, welche die Ohrenheilkunde in Mifskredit gebracht, haben Veranlassung gegeben, tüchtige Kräfte von dem eingehenden Studium dieser Wissenschaft fern zu halten. Schon Kramer sagte in der Einleitung zu seinem Handbuche der Ohrenheilkunde: „Rohe Empiriker, dreist und verwegen, wie sie sind, unbekümmert um die zahllosen Schwierigkeiten, welche sich der erfolgreichen Behandlung der Ohrenkrankheiten nur zu oft entgegen stellen, weil sie überhaupt Schwierigkeiten in ihrer Anmafsung nicht kennen, wollen nur kurieren, um sich den Ruf glücklicher Praktiker und damit möglichst reichen materiellen Gewinn zu sichern, — weiter geht ihr Ehrgeiz nicht. Ob die ‚Kuren', die sie sich nachrühmen oder nachrühmen lassen, in Wahrheit begründet oder nur Scheinkuren sind, kümmert sie nicht; sie ‚kurieren' eben ‚alles', ihren Mitteln widersteht ‚keine Taubheit', — Prahlereien, so widerwärtig und auf dem Gebiete der Ohrenheilkunde leider so überwiegend, dafs schon manche tüchtige Kraft sich mit Ekel davon abgewendet hat, anstatt sich der Pflege dieses Zweiges der Heilkunde zu widmen."

## 4. Gesundheitsregeln.

Es ist viel leichter, eine Krankheit zu verhüten, als eine vorhandene Krankheit zu beseitigen. Wenn das Ohr auch scheinbar gedeckt im Kopfe liegt, so hängen doch die einzelnen Teile desselben so innig zusammen, dafs von aufsen kommende schädliche Einflüsse sich mit Leichtigkeit nach innen fortsetzen. Das Ohr bedarf daher, zumal wenn es zu Krankheiten neigt, des sorgfältigsten Schutzes. Als gröfster Feind des Ohres ist die Kälte zu bezeichnen. Es entstehen nach kalten Bädern, bei fortgesetzter Anwendung von Eis- und Kaltwasseraufschlägen, infolge kalter, feuchter Witterung, nach Luftzug bei erhitztem Kopfe, nach schroffem Temperaturwechsel etc. Ohrenkrankheiten, die bei gehörigem Schutze des Ohres vermieden werden könnten. Man verstopfe beim Gebrauche kalter Bäder, bei Eisaufschlägen, unter Umständen auch beim Waschen des Gesichtes mit kaltem Wasser die Ohren mit geölten Wattepfröpfen; beim Bewegen in rauher, feuchter Luft genügt hierzu trockene Watte. Man schlafe nicht in zu kalten Zimmern und an feuchten Wänden. Schlafzimmer mit einer Temperatur von etwa + 10° R. sind die geeignetsten. Es ist bedenklich, die Haare bei kalten Ost- und Nordwinden schneiden zu lassen. Zum Schutze schwacher Ohren bediene man sich an der Kopfbedeckung befestigter Ohrwärmer oder breiter Bänder, mit welchen man die Ohren deckt. Erkältungen sind nach Möglichkeit

zu vermeiden, weil dieselben Katarrhe der Nase, des Rachens, der Mundhöhle und Luftröhre erzeugen und leicht in den benachbarten Gehörorganen ähnliche krankhafte Erscheinungen hervorrufen können. Starke Schalleinwirkungen müssen möglichst dem Ohre fern gehalten werden; besonders bei neugeborenen Kindern, bei denen dieses Sinneswerkzeug noch ungemein zart ist, können heftige Schalleindrücke sehr gefährlich werden.[1])

### 5. Grade der Taubheit.

Zwischen dem feinsten Gehöre und totaler Taubheit liegen tausende von Abstufungen,[2]) und es läfst sich schwer bestimmen, bei welchem Grade die Taubheit beginnt, die die damit Behafteten in die Reihe der sogenannten Taubstummen stellt. Es ist eine Thatsache, dafs unter den die Taubstummenanstalten besuchenden Zöglingen verschiedene sind, die noch einen gewissen Gehörgrad besitzen; denn es werden zu den Taubstummen alle diejenigen gerechnet, welche auf dem gewöhnlichen Wege, d. h. vermittelst des Gehöres, die Lautsprache entweder gar nicht oder doch nur bruchstückweise erlernen, sodafs ein Verkehr mit ihnen durch diese Sprache nicht möglich ist.[3])

Itard unterscheidet fünf Grade der Taubheit: 1. das Hören der Rede, also zusammenhängender Teile unserer Sprache (2,5 % der Taubstummen), 2. Hören der Stimme, d. h. Unterscheidung der Vokale — nicht der Konsonanten (3,3 %), 3. Hören der Töne oder unartikulierten Laute (4,2 %), 4. Hören des Lärmes (40 %) und 5. gänzliche Taubheit (50 %). Schmalz fafst die drei ersten Grade zusammen und nimmt drei Abstufungen des Gehöres

---

[1]) Weitergehende Weisungen in betreff der Pflege des Ohres finden sich in den Schriften von Hagen: „Das Ohr", Leipzig, 1883, und „Die Pflege des Ohres in gesundem und krankem Zustande." Leipzig, Kollmann.

[2]) Dr. Weil fand in einzelnen Schulklassen Vollsinniger 25—30 % von Schülern, deren Hörvermögen irgend einer Störung unterlag, und Dr. Bürkner zählte bei Kindern bis zu 15 Jahren 22,2 % Ohrenkranke. Vergl. Rabe, Die Krankheitserscheinungen im kindlichen Hörvermögen. Berlin, 1890.

[3]) Nach dem allgemeinen Sprachgebrauche werden auch diejenigen, welche ursprünglich taubstumm waren, in einer Taubstummenschule die Lautsprache jedoch in gröfserem oder geringerem Umfange erlernt haben, die also thatsächlich sprechen, „taubstumm" genannt, während man sie nur als „taube" bezeichnen müfste. Dem allgemeinen Sprachgebrauche ist bei Verhandlungen mit Taubstummen vor Gericht, sowie bei Ausstellung von Zeugnissen etc. Rechnung zu tragen.

an: 1. Hören der Stimme (10 %), 2. Hören des Lärmes (50 %) und 3. gänzliche Taubheit (40 %).

Bei der Klassifizierung der Taubstummen nach dem Grade ihrer Hörfähigkeit hat man sich jetzt im allgemeinen Schmalz angeschlossen, indem man Taubstumme 1. mit Vokalgehör, 2. mit Schallgehör und 3. ohne jegliche Hörfähigkeit unterscheidet.

Die Feststellung der Hörfähigkeit überhaupt ist sehr schwierig, und man kann sich dabei nur eines Mittels bedienen, das Schallschwingungen von unveränderlich gleichmäfsiger Stärke, wie z. B. die Taschenuhr oder ein Uhrschlagwerk, angiebt. Die Stimmgabel, die ebenfalls als akustisches Untersuchungsmittel angewendet wird, ist schon deshalb weniger zuverlässig, weil ihre Schwingungen an Intensität abnehmen, also schwächer werden. Noch gröfsere Schwierigkeiten bietet die Untersuchung der Hörfähigkeit Taubstummer, da diese nicht wissen, um was es sich handelt und sich nicht in allgemein verständlicher Weise auszudrücken vermögen. Mit Recht sagt Kramer: „Bei (ungebildeten) Taubstummen lassen sich etwaige Reste von Hörfähigkeit oder angeblich erzielte Besserung ihrer Taubheit nicht durch Taschenuhren, Stimmgabeln und dergl. feststellen, weil man vorher an ihrer Hörfähigkeit zweifeln mufs. Es ist ja fraglich, ob sie verstehen, was unsere durch Zeichen an sie gerichtete Frage, ob sie die ans Ohr gelegte Uhr oder die aufgesetzte Stimmgabel hören, bedeutet. Thut man diese Frage, sieht man sie dabei fragend und freundlich mit dem Kopfe nickend an, so nicken sie eben so freundlich auch mit dem Kopfe, was man gewifs nicht so auslegen darf, als ob sie das Ticktack der Uhr oder die Schwingungen der Stimmgabel gehört hätten.“

Bei Beurteilung der Hörfähigkeit der Taubstummen ist eine Täuschung um so eher möglich, als Schallwellen von gewisser Stärke, selbst wenn sie durch die Luft fortgeleitet werden, imstande sind, auf das Gefühl zu wirken, was bei Gehörlosen insofern leicht möglich ist, als ihre Aufmerksamkeit durch Gehörseindrücke nicht abgelenkt wird und sich somit auschliefslich auf Gefühlseindrücke richten kann. Da sie nun mit dem Vorgange des Hörens vollständig unbekannt sind und die Schallwellen, die bei ihnen nur Gefühlseindrücke erzeugen, während dieselben bei Vollsinnigen, gestützt auf die Erfahrung, als Schallwellen zum Bewufstsein kommen, durch den Gefühlssinn empfinden, so glauben sie zu hören, was sie um so lieber annehmen, als sie die Gabe des Hörens, welche den Vollsinnigen so grofse Vorteile gewährt, gern besitzen möchten. Noch

bemerkbarer für die Taubstummen werden die Schallschwingungen, wenn diese durch feste Gegenstände, die leicht mitschwingen, fortgeleitet werden. Die von einem gespielten Klaviere ausgehenden Schallwellen pflanzen sich nicht allein durch die Luft, sondern auch durch den Fufsboden fort, und der in der Nähe des Instrumentes stehende Taubstumme spürt die Schwingungen ungemein deutlich, sodafs er leicht in die Versuchung kommt, zu sagen, er höre das Klavier.

Am besten prüft man die Taubstummen auf ihre Hörfähigkeit, indem man ihnen in verschiedener Stärke mit dicht an das Ohr gelegtem Munde einzelne Laute (Vokale) und Wörter vorspricht. Was sie von dem Vorgesprochenen hören, sprechen sie sofort nach und zwar eben so deutlich oder undeutlich, als sie es hören. Übrigens hat die Prüfung der Hörfähigkeit Taubstummer vor dem Eintritte der letzteren in die Schule keinerlei Bedeutung für den Taubstummenlehrer, denn im Laufe des Unterrichtes ist es unschwer zu ermitteln, ob die taubstummen Kinder noch einen gewissen Gehörgrad besitzen oder nicht.

Man kann nur von solchen Taubstummen sagen, dafs sie hören, die imstande sind, kräftig ins Ohr gesprochene Vokale zu unterscheiden. Im Grunde giebt es also nur zwei Arten von Taubstummen, solche mit Vokalgehör und taube. Jörgensen[1]) scheidet sie in uneigentliche und eigentliche. Er nimmt an, dafs 31 % zu jenen gehören. Nach unseren Ermittelungen sind es nur 20 %. Das Vokalgehör ist für das Erlernen der Laute, für den Wohlklang und die Deutlichkeit der Sprache von grofsem Vorteile, und Taubstumme, im Besitze eines gewissen Gehörgrades, werden den phonetischen Teil der Sprache viel eher und sicherer erledigen als völlig Taube. Der Gedanke, die uneigentlichen Taubstummen von den eigentlichen zu scheiden und beide Gattungen gesondert zu unterrichten, kann daher im Interesse des Sprachunterrichtes nur freudig begrüfst werden. (Vergl. das Kapitel über „Scheidung der Taubstummen," S. 16.)

### 6. Hörübungen.

Es ist unzweifelhaft, dafs geschwächte Organe, besonders Muskelpartien, gestärkt werden können.[2]) Von diesem Gedanken ausgehend,

[1]) Aufruf an die Lehrer und Freunde der Taubstummen. Kopenhagen, 1876.

[2]) Ob dies auch bei geschwächten Sinnesorganen möglich ist, scheint zweifelhaft, wenn normal gestaltete Organe auch zu intensiverer Thätigkeit ent-

hat man mit solchen Taubstummen, welche noch einen gewissen Gehörgrad besitzen, Versuche gemacht, die Hörfähigkeit zu erhöhen, ohne in Erwägung zu ziehen, ob bei geschwächten Sinneswerkzeugen, bei denen es sich ja nicht um Entwickelung der Muskelkraft handeln kann, eine Erhöhung der Funktionierung durch planmäfsige Übungen möglich ist.[1]) Itard war der erste, der durch besondere Übungen eine Steigerung der Hörfähigkeit bei gewissen Taubstummen erstrebte, und nach seinen Mitteilungen soll es ihm gelungen sein, von 12 Taubstummen der Pariser Taubstummenanstalt sechsen das Gehör dermafsen zu kräftigen, dafs diese einigermafsen die Sprache mit Hilfe des Ohres erlernen konnten. Seine Übungen fing er damit an, die Kinder durchdringende Töne, wie die einer Turmglocke, vernehmen zu lassen, Töne, die nach und nach an Stärke abnehmen mufsten. Darauf liefs er vor den Kindern ein Uhrschlagwerk schlagen, das er allmählich von jenen entfernte. Es kam ihm hierbei besonders darauf an, die Empfindlichkeit des Ohres für Schalleindrücke zu vermehren. War ihm dies gelungen, so gingen seine Bemühungen dahin, die Unterscheidung der schwachen und starken Töne zu ermöglichen, die Richtung der Töne zu bestimmen und die Kinder für eine Art von musikalischem Rhythmus empfänglich zu machen. Zur Vermittelung des Hörens der menschlichen Stimme bediente er sich der Flöte, deren Töne den unseren in Beziehung auf Klangfarbe ziemlich nahe kommen.

Zur Erreichung des von ihm gesteckten Zieles, den Kindern vermittelst der gesteigerten Hörfähigkeit die Lautsprache zuzuführen, nahm er folgende Übungen vor: Er stellte sich hinter seine Schüler und sprach einzelne Laute vor. Wenn nur unartikulierte Laute nachgesprochen wurden, so nahm er beim Vorsprechen die Kinder vor sich und veranschaulichte ihnen die Lage der Sprechwerkzeuge, wie sie beim Sprechen gewisser Laute notwendig ist. Zuweilen mufste ihn auch das Gefühl unterstützen, indem er die Hand der Schüler an den Kehlkopf hielt. Um die Kinder dahin zu führen,

---

wickelt werden können. Das Auge des Jägers, der oft Veranlassung hat, in die Ferne zu schauen, wird in der Regel weittragender sein, als das des Schreibers und Gelehrten. Das Ohr des Musikers vermag oft auch die allergeringsten Abweichungen vom richtigen Tone zu erkennen, und es giebt Theeschmecker, die vermittelst des Geschmackssinnes eine überraschend grofse Zahl von Theesorten zu unterscheiden vermögen.

[1]) Durch anhaltende Anstrengung der Sinneswerkzeuge werden diese abgespannt; unter Umständen erkranken sie und lassen in ihrer Auffassungskraft nach. Das gilt besonders vom Auge.

dafs sie starke und schwache, kurze und lange Laute anzugeben vermochten, erschien ihm die Übung der Lungen im zweckentsprechenden Atmen notwendig. Daneben versäumte er nicht, dem Kehlkopfe die nötige Geschmeidigkeit zu verschaffen. Er war der unzweifelhaft richtigen Ansicht, dafs die Taubstummen nur deshalb so rauh und unmelodisch sprächen, weil sie die gesprochenen Töne nicht genau unterscheiden könnten. Er liefs deshalb ein gekrümmtes Rohr anfertigen, dessen weitere Öffnung den Mund umschlofs und dessen engere in den äufseren Gehörgang gesteckt wurde. Damit ermöglichte er ein besseres Hören der eigenen Sprache. Um die selbstgesprochenen Laute der Taubstummen mit den Lauten Hörender zu vergleichen, kam ein zweites gerades Rohr von der gleichen Länge des krummen zur Anwendung, in dessen weite Öffnung diese hineinsprachen, während die enge im Ohre des taubstummen Schülers steckte. Durch seine Bemühungen will er es dahin gebracht haben, mit einigen seiner Schüler eine Unterhaltung durch die Lautsprache zu führen, vorausgesetzt, dafs er langsam und bestimmt sprach.[1])

Es ist unzweifelhaft, dafs Itard die geschilderten Versuche mit solchen Taubstummen angestellt hat, die noch Gehörreste besafsen, denn er sprach es selbst aus, dafs wenn ein menschliches Organ tot sei, es niemals wieder zum Leben erweckt werden könne. Dagegen erscheint es weniger unzweifelhaft, ob die von ihm bei einzelnen Taubstummen angeblich erzielten Erfolge das Ergebnis der systematischen Gehörübungen gewesen sind. Es läfst sich vielmehr mit Sicherheit annehmen, dafs seine Zöglinge lediglich durch die Versuche zum Sprechen geführt wurden, die den gegenwärtigen ersten Sprechübungen in den Taubstummenanstalten entsprechen, in denen auch wir bei den Schülern mit Gehörresten zwecks Entwickelung der Laute das Ohr in Anspruch nehmen.

Nach Itards Vorgange hat auch Äplinius, seiner Zeit Inspektor der Taubstummenanstalt zu Halberstadt, methodische Gehörübungen angestellt. Dieselben bestanden darin, dafs er von einem Manne mit kräftiger Stimme teils mit, teils ohne Sprachrohr zuerst in unmittelbarer Nähe der Schüler, dann nach und nach in weiterer Entfernung einzelne Vokale und Vokale in Verbindung mit Konsonanten vorschreien liefs und die Schüler veranlafste, diese Laute nachzubilden. Die erwünschten Erfolge sind jedoch ausgeblieben, und

[1]) S. Walther, Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens. S. 102, Anmerkung.

Äplinius hat der Nachwelt weiter nichts hinterlassen, als eine grofse Anzahl riesiger Schalltrichter in Gestalt von Ohrmuscheln, welche er ehedem seinen Schülern am Kopf befestigte.

In neuerer Zeit sind fast in allen Taubstummenanstalten systematische Hörübungen vorgenommen worden.[1]) Der Erfolg derselben ist bis jetzt noch ein geringer.

### 7. Verwendung von Hörrohren.

Die systematischen Hörübungen, unterstützt durch die Anwendung eines geeigneten Hörrohres, dürften vielfach ein Mittel werden, den Taubstummenlehrer in seiner mühevollen Arbeit zu unterstützen. Freilich die Bedeutung, welche die Brille für das Auge gewonnen hat, wird das Hörrohr für das Ohr nie erlangen und kann es auch nicht erlangen. Die Brille dient hauptsächlich dazu, die geschwächte Akkomodationsfähigkeit des Auges, so weit das überhaupt möglich ist, auszugleichen. Sind an diesem Sinnesorgane tiefer greifende Mängel, wie Trübungen der durchsichtigen Hornhaut oder der Linse, Erkrankungen der Netzhaut, Lähmungen des Sehnerves etc. vorhanden, dann hilft keine Brille. Und tief greifende Mängel des Gehörorganes müssen es sein, welche so bedeutende Schwerhörigkeit bewirken, dafs man die damit Behafteten zur Kategorie der Taubstummen rechnen mufs.

Das Hörrohr kann nur bei solchen Taubstummen mit einigem Erfolge Verwendung finden, die noch Gehörreste haben, d. h. die auf kräftig ins Ohr gerufene Laute reagieren. „Ich habe die feste Überzeugung," sagt Renz,[2]) „dafs die Anwendung des Hörrohres mit der Zeit einen bedeutenden Einflufs auf die Sprechmethode ausüben wird, so unwahrscheinlich dies auch im Augenblicke noch klingen mag." Auch Tröltsch empfiehlt das Hörrohr. Er sagt: „Prüft man mittels Hörrohres, so findet man nicht wenige (Taubstumme), welche die Vokale ganz gut damit unterscheiden, und selbst solche, welche die Konsonanten und damit die Worte richtig wiederholen. Ich bin der bestimmten Ansicht, dafs passende Hörrohre in den Taubstummenanstalten und zwar nicht blofs in den Händen der Lehrer, denen damit allerdings für viele Fälle der Unterricht sehr erleichtert würde,

---

[1]) S. Hemmes, Einiges über Hören und Hörempfindungen der Zöglinge der Taubstummenanstalten (im Berichte über die III. deutsche Taubstummenlehrer-Versammlung zu Augsburg, S. 121).

[2]) Organ, 1877, S. 67.

sondern auch für die Kinder selbst zum Vernehmen und Ausbilden ihrer eigenen Stimme von grofsem Nutzen sein würden."

Die Aufgabe des Höhrrohres besteht im wesentlichen darin, möglichst viel Schallwellen aufzufangen, diese zu konzentrieren, durch Mitschwingung der Wände des Apparates zu verstärken und unmittelbar in den Gehörgang zu leiten. Wenn auch zugegeben werden mufs, dafs die bisherigen Hörrohre in ihrer mannigfachen Gestalt diese Aufgabe erfüllen, so haften denselben doch noch sehr viele Mängel bezüglich ihrer Wirkung und Verwendung an. Ihr Bau stützt sich nicht genügend auf mathematisch-akustische Gesetze, sodafs die Schallwellen nicht in ursprünglicher Ordnung, also unklar ins Ohr gelangen, und was besonders störend wirkt, ist, dafs durch die Resonanz der Wände eine Menge Nebengeräusche entstehen, welche das Hören sehr erschweren. Ein sehr geschätztes Hörrohr ist das Aschendorf'sche,[1]) das im wesentlichen aus zwei metallenen, ungleich grofsen, etwas plattgedrückten Hohlkegeln, die an der elliptischen Basis mit einander verlötet und in der Mitte in einem bestimmten Winkel gebogen sind, besteht. Der äufsere Kegel endet in einem Ansatzröhrchen, das man beim Gebrauche ins Ohr schiebt. Dieses Hörrohr läfst sich wegen seiner Leichtigkeit (18 g) und Handlichkeit sehr bequem verwenden.

In neuerer Zeit hat der Rechtsanwalt Rettig zu Saarbrücken einen „Tonbringer" hergestellt, der das Paraboloid zur Grundlage hat. Die charakteristische Wirkung des Paraboloids besteht darin, dafs die Schallwellen in seinem Brennpunkte konzentriert werden und sie so ein neues Schallzentrum neben dem ursprünglichen, der Erzeugungsquelle des Schalles, in der Nähe des Hörers schaffen, wodurch der ursprüngliche Ton wesentlich verstärkt wird. Der Rettig'sche paraboloidische Apparat besitzt eine Vorrichtung zur Verminderung der störenden Nebengeräusche und kann bequem am Ohr befestigt werden. Der Erfinder, der, durch Schwerhörigkeit veranlafst, nach jahrelanger Arbeit seinen „Tonbringer" in der jetzigen Gestalt konstruiert hat, benutzt den Apparat mit grofsem Erfolge. Die mit dem Rettig'schen Hörrohre bei Taubstummen angestellten Versuche sind freilich ohne Erfolg geblieben. Es will das jedoch nichts sagen. Nur wenn ununterbrochene Versuche mit dem Hörrohre angestellt werden, sodafs sich der Schwerhörige an

[1]) Für den Preis von 20 M. durch den Ingenieur N. Henzel in Wiesbaden, Rheinstrafse 91, zu beziehen.

den Gebrauch dieses Instrumentes gewöhnt, lassen sich merkbare Erfolge erwarten.[1]) Das ist jedenfalls durch das Verrier'sche Hörrohr erwiesen.[2]) Dieses Instrument hat in jüngster Zeit ungemeines Aufsehen erregt, und man glaubte in ihm schon ein Mittel gefunden zu haben, das verloren gegangene Gehör wieder zu bringen — der Erfinder hat es „Audigène" (Gehörerzeuger) benannt —, und bei Anwendung desselben in der Taubstummenschule die Kinder zum Sprechen zu führen. Es unterscheidet sich in seiner Konstruktion in nichts von den gewöhnlichen Hörrohren: es besteht aus einem aus emailliertem Blech hergestellten Schallfänger, einem etwa 58 cm langen Leitungsrohre aus Gummi, mit Seidentaft überzogen, und einer kleinen, beim Gebrauche ins Ohr zu steckenden Spitze aus Guttapercha. Leider scheinen die Hoffnungen, die man auf dieses Instrument setzte, zu Schanden zu werden. Hofrat Renz in Stuttgart empfahl ein Hörrohr, das nicht in einer in den äufseren Gehörgang einzuführenden Spitze, sondern mit einer derartigen Erweiterung endet, dafs diese das ganze äufsere Ohr zu umschliefsen vermag, weil dadurch störende Nebengeräusche, sowie nervöse Reizungen verhindert würden. In amerikanischen Taubstummenanstalten wendet man vielfach das „Doppel-Sprach-Hörrohr" (Double Speaking-Tube) an, von dessen Ohrenspitze zwei Leitungsröhren mit Schallfängern ausgehen, von denen den einen der Lehrer und den anderen der Schüler be-

---

[1]) Die Annahme, dafs bei Schwerhörigen oder gar gänzlich Tauben die Schalleitung — durch äufseres und mittleres Ohr — unterbrochen sei, hat zu den Bestrebungen geführt, den Schall durch die Kopfknochen auf den schallempfindenden Teil des Gehörorganes — das Labyrinth — zu leiten. Zu dem Zwecke hat der frühere Direktor der Taubstummenanstalt zu Weimar, Öhlwein, einen Gehörhelm aus Trompetenblech konstruiert. In den obersten Teil mündet ein nach hinten gebogenes Sprachrohr, dessen Mundstück 10 cm im Breiten- und 8 cm im Höhendurchmesser enthält. An jeder Seite des Helmes und nach vorn zu, dicht am Ende des Sprachrohres, sind nach unten gebogene Röhren von der Weite eines Trompetenzuges, die, mit einer der Pfeifenspitze ähnlichen Hornspitze versehen, nach dem äufseren Gehörgange bezw. zwischen die Zähne geführt werden können. Setzt man nun den Gehörhelm auf den Kopf des Schwerhörigen und spricht die Laute in das Sprachrohr, so werden dieselben auf die Kopfknochen und damit direkt und indirekt (durch die Zähne) in das Ohr geleitet, wovon Öhlwein ein besseres Hören erwartete. — Es läfst sich jedoch annehmen, dafs, wenn die Laute nicht genügend durch die schallleitenden Organe vermittelt werden, dies noch weniger durch die Knochenleitung möglich sein wird.

[2]) Versandstelle: Maison des Sourdes-Muettes zu Bourg-la-Reine, 53, Grande Rue. Preis: 60 Frcs.

nutzt, sodafs dieser unter Umständen seine eigene Stimme und die des Lehrers bequem zu vernehmen vermag, wenn er die Spitze in sein Ohr einführt.

## 8. Statistik.

Zur Erforschung der Ursachen der Vererbung, sowie der Verbreitung der Taubheit und mancher anderen dieses Gebrechen betreffenden und für die Wissenschaft wichtigen Fragen sind statistische Erhebungen über Taubstumme von gröfster Bedeutung. Da unseres Wissens in keiner deutschen Taubstummenanstalt ein Ohrenarzt als Anstaltsarzt angestellt ist, der es sich zur Aufgabe macht, derartige Erhebungen zu fördern und auf ihren Wert zu prüfen, da die Ohrenärzte in ihrer Mehrzahl es nicht der Mühe für wert erachten, die Taubstummenanstalten zu besuchen und das ihnen hier zur Verfügung stehende Material zu prüfen, da höchstens angehende Ohrenärzte für die Zwecke einer von ihnen herauszugebenden Empfehlungsschrift „Über Taubstummheit“ die Zöglinge von Taubstummenanstalten untersuchen, so haben es sich die Taubstummenlehrer angelegen sein lassen, geeignetes statistisches Material zu sammeln.[1]) Dafs dieses in vielen Fällen, besonders wo es sich um die Ursache der Taubheit handelt, unzuverlässig sein mag, mufs zugegeben werden; aber auch Ärzte sind oftmals vollkommen im Unklaren über die das Gehör zerstörenden Ursachen, trotzdem sie rechtzeitig um Rat angegangen sind. In Beziehung auf für die Statistik der Taubstummheit nicht unwichtige Dinge, wie Vererbung des Gebrechens, vermögen auch einfache Leute wertvolle Angaben zu machen. Es kann nur empfohlen werden, dafs allgemein bei der Aufnahme von Zöglingen in eine Taubstummenanstalt Fragebogen zur Verwendung kommen, deren sorgfältige Ausfüllung als eine der Aufnahmebedingungen hinzustellen ist. Diese Fragebogen haben zugleich den Zweck zu erfüllen, ein Bild von der körperlichen und geistigen Verfassung des aufzunehmenden Kindes zu geben.

[1]) Ein angehender Ohrenarzt, Dr. Schwendt, sagt zwar in seiner Habilitationsvorlesung: „Unsere ärztliche Kenntnis der Taubstummheit kann niemals durch Zeugnisse von Dorfschullehrern und Ortsvorständen, sondern nur durch genaue ärztliche Untersuchungen bereichert werden;“ wie denkt er sich aber diese Untersuchung, wenn die Ärzte es nicht der Mühe für wert erachten, in den Taubstummenanstalten, wo ihnen doch massenhaftes Material zur Verfügung steht, Studien über Taubstummheit zu machen? Wird es je dahin kommen, dafs, wenn irgendwo ein Fall von Erkrankung des Ohres oder Taubheit vorkommt, alsbald ein Ohrenarzt zu Rate gezogen wird? Die Herren Spezialisten sind nicht billig.

Aufser der Angabe der gewöhnlichen Personalien betreffs der Geburt, der Konfession, des Standes der Eltern etc. sind folgende Fragen zu beantworten:[1])

1. Ist das Kind von Geburt an taub? .... oder ist die Taubheit nach der Geburt entstanden? ....

(Frage 2—7 ist nur mit Bezug auf Kinder mit angeborener Taubheit zu beantworten.)

2. Sind in der Familie des Kindes Fälle a) von angeborener Taubheit .... b) von erworbener Taubheit .... c) von hochgradiger Schwerhörigkeit .... vorgekommen? Bei den Eltern, den Grofseltern, den Geschwistern der Eltern oder der Grofseltern a) väterlicherseits? .... b) mütterlicherseits? ....

(Genaue Angabe der betreffenden Personen.)

3. Sind die Eltern des taubstummen Kindes miteinander verwandt? ....

(Genaue Angaben des verwandtschaftlichen Verhältnisses.)

4. Wieviel Kinder haben die Eltern? ....

5. Das wievielte Kind ist das taubstumme? ....

6. Sind die übrigen Kinder a) gesund? .... b) taub geboren? .... c) taub geworden? .... d) an welchen sonstigen körperlichen Krankheiten leiden oder litten sie? ....

7. Sind in der Familie Fälle a) von angeborenem? .... b) von erworbenem Blödsinn vorhanden? ....

(Frage 8 und 9 ist nur mit Bezug auf Kinder mit erworbener Taubheit zu beantworten.)

8. In welchem Alter ist die Taubheit entstanden? ....

9. Durch was für eine Krankheit wurde die Taubheit hervorgerufen, durch a) Scharlach? .... b) Masern? .... c) Typhus? .... d) sonstige Fieberkrankheiten? .... e) Gehirnentzündung? .... f) Krämpfe? .... g) epidemische Genickstarre? .... h) Ohrenleiden? .... i) Kopfverletzung? .... k) sonstige Krankheiten? ....

10. Ist das Kind gänzlich taub? .... oder hört es noch etwas? ....

11. Besitzt das Kind periodisch .... oder stets einen gewissen Gehörgrad? .... Hat sich das etwa vorhandene Gehör im Laufe der Zeit vermindert .... oder verschärft? ....

---

[1]) Wir schliefsen uns im wesentlichen an den Fragebogen Hartmanns an, der den Lent'schen Fragebogen benutzte.

12. Ermöglicht das vorhandene Gehör die Erlernung einiger Laute? . . . . einiger Wörter? . . . .

13. Sind Heilversuche in Bezug auf das Ohr gemacht? . . . . Welche? . . . . Von welchem Erfolge sind diese Heilversuche begleitet gewesen? . . . .

14. Wie ist der Gesundheitszustand des Kindes? . . . . Ist es frei von ansteckenden . . . . oder ekelerregenden Krankheiten? . . . . oder Epilepsie? . . . .

15. Ist das Kind geistig geweckt . . . . oder ist Stumpfsinn vorhanden? . . . . Verständigt es sich durch Gebärden? . . . .

Die Fragebogen sind von der Verwaltung der Taubstummenanstalt zu prüfen und bezw. richtig zu stellen.

Zur Vervollständigung des statistischen Materiales über Taubstummheit ist es wünschenswert, dafs die Taubstummenlehrer die aus den Anstalten entlassenen Zöglinge verfolgen und Nachrichten bezüglich deren Berufswahl, Verheiratung, Nachkommen etc. sammeln.

## II. Die Taubheit in ihren Folgen.

### 1. Die körperliche Entwickelung und Eigentümlichkeit des Taubstummen.

(1. Mangelhafte körperliche Entwickelung.) Der Mangel des Gehöres an sich, wodurch sich der Taubstumme in erster Linie körperlich von dem Vollsinnigen unterscheidet, kann schwerlich auf die körperliche Entwickelung des Gehörlosen von irgend welcher Einwirkung sein, und doch finden wir unter den Taubstummen viele, die klein, schwächlich und engbrüstig sind, die häfsliche Ausschläge, übelriechenden Atem, trübe Augen und ungesundes Aussehen haben. Es erklärt sich das daraus, dafs oftmals bei denjenigen, die das Gehör durch eine den ganzen Körper erschütternde Krankheit verloren haben, diese Krankheit störend auf den gesamten Organismus eingewirkt hat. Zieht man nun noch in Erwägung, dafs die meisten Taubstummen aus ärmlichen Verhältnissen stammen, dafs man ihnen schwerlich eine besondere körperliche Pflege hat angedeihen lassen können, so darf man sich nicht wundern, wenn man viele unter ihnen findet, die in ihrer körperlichen Entwickelung verkümmert sind. Diese Erscheinung tritt uns aber auch bei Taubgeborenen entgegen; im besondern mufs es auffallen, dafs man in den Taubstummenanstalten ungemein viele skrofulöse Kinder findet. Die Skrofeln, eine Folge schlechter Ernährung, treten häufig in ärmeren Familien auf, und aus diesen

kommen — wie oben angeführt — die meisten Taubstummen. Die Skrofulose gehört aber nicht nur zu den Krankheiten, welche sich leicht von den Eltern auf die Kinder übertragen, sondern auch zu denen, welche zur Ursache für die Taubheit werden können. Unter allen Umständen ist der Einflufs dieser Krankheit auf die gesamte körperliche Entwickelung ein sehr nachteiliger.

(2. Lungenkranheiten.) Nach der Ansicht verschiedener Ärzte sind die Taubstummen zu Lungenkrankheiten geneigt.[1]) Thatsache ist, dafs die Taubstummen durchschnittlich nicht sehr alt werden und viele von ihnen in den besten Jahren an Schwindsucht sterben. Ihre Lungen erfahren infolge des Mangels der Sprache keine ausreichende Übung und daher auch nicht genügende Kräftigung. Treten sie dann in den Sprechunterricht ein, so werden an ihre Lungenthätigkeit sehr hohe Anforderungen gestellt, die leicht zur Uberanstrengung und krankhaften Erregung dieser Organe führen. Bei unverständiger Betreibung des Sprech- und Sprachunterrichtes in der Taubstummenschule kann also leicht der Grund zu Lungenkrankheiten gelegt werden. Diese Gefahr ist eine um so gröfsere, je weniger widerstandsfähig der ganze Körper ist. Auf der anderen Seite mufs der Sprachunterricht, in der rechten Weise betrieben, als das vorzüglichste Mittel bezeichnet werden, die Lunge zu kräftigen, besonders wenn dieser Unterricht so frühe wie möglich begonnen wird.

(3. Gesichtssinn.) Der Mangel eines Sinnes wird notwendigerweise eine höhere Inanspruchnahme der vorhandenen Sinne und dadurch unter Umständen auch eine gröfsere Ausbildung dieser zur Folge haben.[2]) Das tritt uns in auffallender Weise bei den

---

[1]) S. Allgemeine Schulzeitung, herausgegeben von Zimmermann, Jahrgang 1840, No. 46.

[2]) „Alle unsere Begriffe, sie mögen einfach oder zusammengesetzt sein, erlangen wir durch die Sinne und zwar durch den einen Sinn diesen und durch den anderen Sinn jenen Begriff. Im Grunde geschieht es aber doch auf einerlei Art, nämlich durch Empfindungen; denn sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen heifst Dinge, die aufser uns sind, durch die Sinne empfinden. Auch unsere äufseren, wie inneren Sinne stehen mit einander in genauester Verwandtschaft. Die wesentliche Verwandtschaft der Sinne aber giebt uns Anlafs zu untersuchen, dafs sie sich auf verschiedene Art ineinander verweben, durch Handlungen oder Empfindungen anreihen und auch verstärken lassen, und dafs einige unter denselben durch ihre Erhöhung und Verstärkung wohl gar den gänzlichen Mangel der anderen ersetzen können.“ (Heinicke, Beobachtungen über Stumme und über die menschliche Sprache, in Briefen. I. Teil. Hamburg, 1778, S. 48, 49.)

Blinden entgegen, deren Gefühlssinn ungemein entwickelt ist. Freilich sind die Blinden, durch die Not gedrängt, für das fehlende Gesicht einen Ersatz in dem Gefühle zu suchen und letzteres in ausgiebigster Weise anzuwenden, wodurch dessen weitgehende Ausbildung erfolgen mufs. Die Taubstummen bedürfen in diesem Mafse einen Ersatz für das Gehör nicht; daher finden wir bei ihnen auch nicht eine auffallende Entwickelung der vorhandenen Sinneswerkzeuge.

Das Gesicht der Taubstummen wird in den meisten Fällen das Gehör zu vertreten haben. Trotzdem läfst sich nicht behaupten, dafs die Gehörlosen besonders scharf sähen. Es scheint fast, dafs das Auge, das wie bei Taubstummen so auch bei Vollsinnigen in ungemein ausgedehnter Weise thätig ist und somit nach Möglichkeit geübt wird, eine über das gewöhnliche Mafs hinausgehende Entwickelung nur ausnahmsweise erfahren kann. Freilich sehen die Taubstummen gar vieles, was den Hörenden nicht sofort entgegentritt: sie bemerken es sogleich, wenn der Rock des Lehrers einen Knopf verloren oder einen sonstigen Defekt erhalten hat; sie sehen sofort, dafs in dem Gesichte des in das Schulzimmer eintretenden Fremden eine kleine Narbe ist; sie wissen genau die Farbe und das Muster des Kleides anzugeben, das eine ihnen begegnende Dame getragen hat. Es erklärt sich das daraus, dafs ihre Aufmerksamkeit nicht durch das Ohr abgelenkt wird, und dafs daher die Gesichtseindrücke ungestört auf sie einwirken; schärfer als Vollsinnige sehen sie aber nicht. Man kann von ihnen sagen: sie sehen wohl vielerlei, aber nicht viel, d. h. ihr Auge sucht möglichst alles, was in ihren Gesichtskreis tritt, wahrzunehmen; das Einzelne aber betrachten sie nur flüchtig, oberflächlich. Ein im achten Schuljahre stehendes und nicht unbegabtes Mädchen in Berlin war fast täglich während dreier Jahre auf der Pferdebahn durch die Invalidenstrafse auf einer langen Strecke gefahren und konnte den Namen dieser Strafse nicht genau angeben, trotzdem es die Strafsenschilder hunderte Male gesehen hatte. Von den Kindern einer 5 Jahre in der Schule befindlichen Klasse wufste die Mehrzahl nicht, was über dem Eingange des Raumes geschrieben stand, in dem das Schuhwerk gereinigt wurde; ja einige bestritten sogar das Vorhandensein eines über diesem Eingange befindlichen Schildes. Auch Itard, der Ohrenarzt der Pariser Taubstummenanstalt, will niemals bemerkt haben, dafs das Gesicht der Taubstummen durchdringender sei. Wenn die Taubstummen die Sprache vom Munde absehen lernen,

ja wenn es einzelne hierin zu einer geradezu erstaunlichen Fertigkeit bringen, so ist das nicht als das Ergebnis einer besonderen Entwickelung des Auges anzusehen, sondern diese Fähigkeit stützt sich auf Grund umfangreicher Übung auf die sichere Auffassung der Mundbewegungen und auf die Fähigkeit schneller Kombination.

Schon eine flüchtige Untersuchung der Sehfähigkeit taubstummer Schüler ergiebt eine verhältnismäfsig grofse Zahl Kurzsichtiger. Das anhaltende und angestrengte Sehen auf den Mund des unterrichtenden Lehrers kann, zumal wenn die Beleuchtung ungünstig ist, leicht zur Überanstrengung des Auges führen, wie auch die Thatsache feststeht, dafs die das Gehörorgan zerstörende Krankheit unter Umständen nachteilig auf das Auge eingewirkt hat. Es sind uns schon verschiedene Taubstumme begegnet, die an *Retinitis pigmentosa*, einer eigentümlichen Krankheit der Augennetzhaut, leiden. Die wesentlichen Symptome dieser Krankeit bestehen darin, dafs der von derselben Befallene bei schlechtem Lichte, so in der Dämmerung oder am Abend, entweder gar nichts oder nur sehr wenig zu sehen vermag, und dafs er auch bei guter Beleuchtung nur das erkennen kann, was sich innerhalb des sehr beschränkten Gesichtsfeldes in gerader Richtung vor ihm befindet. Ein Zögling der Taubstummenanstalt zu Weifsenfels durfte, sobald die Abenddämmerung hereingebrochen war, nicht allein auf die Strafse gelassen werden, weil er so gut wie nichts mehr sehen konnte. Ein anderer Zögling in Homberg hatte einen so beschränkten Gesichtskreis, dafs er Dinge, die dicht unter seinen Augen waren, nicht wahrnahm. Er vermochte wie einer, der durch eine enge Röhre sieht, nur einen kleinen Raum zu überschauen.

„Das Bewufstsein, dafs Gesicht und Gehör, die bei weitem objektivsten Sinne, d. h. für die Erkenntnis der Aufsenwelt und somit für das geistige Leben die wichtigsten sind, dafs taub und blind sein geistiger Tod und Erblinden Verbannung zu gräfslicher, seelischer Einzelhaft für unsere Taubstummen ist, enthält für uns die ernste Mahnung, das Gesicht unserer Taubstummen zu hüten, wie unseren eigenen Augapfel. Mögen alle, die verantwortlich sind, überlegen, dafs ein durch ihre Schuld verlorenes Auge ein Mord ist, — alle, die da Rechenschaft dafür geben sollen, auf dafs sie das mit Freuden thun und nicht mit Seufzen; denn das dürfte ihnen nicht gut sein.“ (Wende.)

„Schutz für das Auge der Taubstummen!“ schliefst

Linnartz eine beachtenswerte Schrift,[1]) denn das Auge hat für den Gehörlosen weit höheren Wert als für den Vollsinnigen.

Da die Taubstummen vieles, was wir mit dem Gehöre wahrnehmen, mit dem Gesichte zu erfassen bestrebt sind, so ist das Auge viel lebendiger und beweglicher. Hieraus erklärt sich bei ihnen die auffallende Neugierde. Man findet sie nicht selten lange vor den Schauläden stehend und die hier ausgelegten Dinge betrachtend, und mit sichtbarem Vergnügen mustern sie die mannigfachen auf dem Jahrmarkte feilgebotenen Sachen. Um ihre Neugierde zu befriedigen, scheuen sie sich nicht, sich auf der Strafse dicht vor die Fenster zu stellen, um sehen zu können, was in der Stube passiert. Farbe, Form und Gestalt sind ihnen an den Dingen, die in ihren Gesichtskreis treten, das Interessanteste. Was dem Blinden die Musik ist, das ist dem Taubstummen das Bild. Das lebhafte Auge, das man in der Regel als ein Zeichen besonderer Intelligenz ansieht, kann bei Taubstummen leicht zu falscher Beurteilung der Begabung führen. Ein taubstummes Mädchen, das als Zeugin vor Gericht erscheinen mufste, war vom Gerichtsarzte als besonders intelligent bezeichnet, „was man ihm schon an den Augen ansehen könnte," trotzdem es als eines der schwächsten Kinder die Anstalt verlassen hatte.

(4. Gefühlssinn.) Neben dem Gesichtssinne hat in vielen Fällen bei dem Taubstummen auch der Gefühlssinn das mangelnde Gehör zu vertreten. So vielseitig der Gefühlssinn auch angeregt wird, so erfährt er doch bei den Vollsinnigen nur geringe Ausbildung, weil sich Auge und Ohr, die Träger der höheren Sinne, immer vordrängen und dem Gefühle entweder die Arbeit ganz abnehmen oder doch wesentlich erleichtern. Nur wenn letzteres gezwungen wird, sich selbständig über die Aufsenwelt zu informieren, tritt bei ihm eine erhöhte Thätigkeit und damit eine höhere Ausbildung ein, wie wir es am deutlichsten bei den Blinden sehen. Ähnlich ist es auch bei den Gehörlosen. Bei einigen Taubstummen wird der Gefühlssinn so entwickelt, dafs man an ihrer Taubheit zu zweifeln geneigt sein könnte. Sie fühlen es, wenn man hinter ihnen in die Hände klatscht, wenn ein Wagen an dem Hause, in dem sie sich aufhalten, vorüberfährt; sie bemerken das Rollen des Donners, das Klappern der Mühle, das Betreten des Fufsbodens; sie unterscheiden durch Fühlen am Kehlkopfe des Sprechenden die

[1]) Das Auge des Taubstummen. Aachen, 1886.

hohen von den tiefen Tönen. Der Lehrer braucht nur mäfsig auf den vor ihm stehenden Tisch zu klopfen, um die Augen seiner Schüler auf sich zu richten. Hill hat auf Grund eigener Beobachtung die Erfahrung gemacht, dafs der Taubstumme selbst in ziemlicher Entfernung lediglich durch das Gefühl zu unterscheiden im stande ist, ob auf der Geige die G- oder E-Saite angestrichen, und dafs er nach kurzer Übung anzugeben vermag, welches musikalische Instrument gespielt wird. Die Schallwellen tragen sich durch die Erde, den Fufsboden etc. fort und erzeugen bei einigen Taubstummen Erschütterungen im ganzen Körper, bei anderen in der Magengegend, in den Hüften oder Füfsen; wiederum bei anderen entsteht das Gefühl von Kälte in der Stirngegend.

Kruse, selbst taubstumm, erzählt, dafs die Erschütterungen, die durch das Hervorbringen von Tönen in seinem Kehlkopfe erzeugt wurden, sich in zitternder Bewegung nach dem Gehirne fortpflanzten. Hören könne man dies jedoch nicht nennen. Von Sense wird uns berichtet, dafs ein Taubstummer das Schlagen der nahen Turmuhr bemerkt habe, indem er eine zitternde Bewegung der Erde, welche (die Bewegung) sich durch die Füfse über den ganzen Körper verbreitete, verspürte. Dr. Burnet, Bischof von Salisbury in England, teilt in einer Reisebeschreibung mit, dafs die taubstumme Tochter des Predigers Gody zu Genf sich in der Nacht dadurch mit ihrer Schwester unterhalten habe, dafs sie durch Legen der Hände auf den Mund der Sprechenden die durch das Sprechen entstehenden Erschütterungen der Luft gefühlt und so das Sprechen verstanden habe. (?) Hill fand in einer Taubstummenanstalt einen Knaben vor, der bei abgewendetem Gesichte einzelne Wörter erkannte und nachsprach, die man ihm auf den Handrücken sprach, und Eschke hatte einen Schüler, welcher alles begriff, was man ihm auf den Rücken schrieb.

Über das Vernehmen der Musik seitens der Taubstummen sagt Kruse: „Die meisten Taubstummen hören — aber nur sehr unvollkommen — die Musik und empfinden Vergnügen daran, aber kein einziger mag sich einen Begriff vom Hören zu machen. Der Verfasser, der stocktaub ist, empfindet wenigstens die stärksten, durchschneidendsten Töne. Er fühlt dabei bald in den Füfsen und in dem Leibe, bald in dem Kopfe, bald in den Ohren selbst eine Erschütterung, welche zuweilen im Zwerchfell durchdringt und ihn in einen angenehmen, dem Lachen ähnlichen Zustand versetzt. Bei dem Orgelspiele fühlt er sich so erhoben, dafs er in den Gesang einstimmen möchte; bei dem Trommelschlag fühlt er sich zur

Lustigkeit gestimmt. Die Bafstöne ziehen ihn jedoch am meisten an. Es scheinen übrigens nach seiner Empfindung die musikalischen Töne viel Ähnlichkeit mit Farben zu haben.[1]) So ist der Schall von der Trompete ihm ein Gelbes, von der Trommel ein Rotes, von der Orgel ein Grünes, von dem Basse ein Blaues" etc.

(5. Nervenempfindlichkeit.) Bei dem ausgeprägten Gefühlssinne der Taubstummen mufs es auffallen, dafs sie im allgemeinen weniger empfindlich gegen Schmerzen sind als Vollsinnige. Für die geringe Nervenempfindlichkeit der Gehörlosen führt Mansfeld,[2]) ehemals Arzt an der Taubstummenanstalt zu Braunschweig, eine Reihe von Beispielen an. Wie unempfänglich manche Taubstumme für Schmerzen sind, dafür auch folgende Belege: Einem kleinen Knaben, der wiederholt gestohlen hatte, wurde eine harte körperliche Strafe zudiktiert. Nach Empfang derselben wischte er sich die Thränen ab und sprach: „Ich bin stark," setzte sich an seinen Platz und fing an zu schreiben. Ein anderer hatte sich die Haut am Schienbeine in der Länge von mehreren Centimetern aufgeschlagen. Er setzte sich ruhig auf einen Stuhl und wartete geduldig, bis der Arzt kam. Beim Zunähen der Wunde verzog er auch nicht eine Miene. Ein dritter war beim Turnen von einem hohen Reck gefallen und hatte sich dabei in umfangreicher Weise die Haut von der einen Seite des Gesichtes geschunden. Nachdem dieses flüchtig von Sand und Blut gereinigt war, setzte er ohne irgend welche Klage seine turnerische Thätigkeit fort.

Im ganzen sind sie nur selten Krankheiten unterworfen. Vor ansteckenden Krankheiten scheuen sie sich nicht und bleiben daher von ihnen mehr verschont als Vollsinnige. Bei leichterem Umwohlsein wie auch bei schweren Krankheiten zeigen sie sich nicht sehr empfindlich und zimperlich, weil sie durch Worte des Bedauerns nicht verwöhnt sind.

---

[1]) Da die Taubstummen das, was wir Ton nennen, mit einem der vorhandenen Sinne nicht als das, was es ist, zu erfassen vermögen, und die Töne nach Kruses Erfahrung doch eine Empfindung in ihnen erregen, so suchen die Gehörlosen den Ausgang dieser Empfindung in Erscheinungen, die ihnen zugänglich sind, nämlich in Farben, oder sie vergleichen wenigstens die Erregungsquelle mit diesen. Etwas Ähnliches finden wir bei dem Blinden, der sich die Farben als Töne vorstellt oder sie mit Gefühlseindrücken vergleicht. Das Streben des Menschen geht eben immer und immer wieder dahin, sich das, was er durch seine Sinne nicht zu erfassen vermag, zu versinnlichen, selbst wenn es sich um Überirdisches handelt.

[2]) Das Taubstummen-Institut zu Braunschweig. Braunschweig, 1830.

In betreff der Behandlung kranker Taubstummer äufsert sich Mansfeld dahin: „Hinsichtlich der Gaben von Heilmitteln haben wir mit den Ärzten ähnlicher Anstalten gleiche Erfahrungen gemacht und uns als Norm gestellt, dafs die meisten Heilmittel bei taubstummen Kindern nur dann die erwartete Wirkung zur Folge haben, wenn ihnen die Gaben der Erwachsenen zu teil geworden sind, und dafs schon bei vollkommen erwachsenen Taubstummen eine doppelte Dosis erforderlich ist.“ Mansfeld meint ferner, mit dem Taubsein scheine das ganze Nervensystem nicht in einem solchen Grade reger Wirksamkeit aufzutreten, wie im entgegengesetzten Falle. Aus diesem Grunde werden auch die Nerven der Taubstummen nicht in dem Mafse erregt wie die Vollsinniger, und die Gehörlosen bleiben von der Krankheit unserer Zeit, der Nervosität, verschont. Die wesentlichste Ursache dieser Modekrankheit wird zwar immer in einer Übersättigung von Leib und Geist und in zu geringer planmäfsiger Abhärtung des Körpers zu suchen sein; jedenfalls wirken aber auch starke, besonders langandauernde Gehörseindrücke nervenabspannend: heftiges Schiefsen, lang anhaltende Musik, endloses Reden, fortwährendes Wagengerassel, lautes, durchdringendes Sprechen spannen uns ab, machen uns nervös, während die Stille der Einsamkeit, die Ruhe des Waldes uns wohl thun. Der Mangel des Gehöres ist unzweifelhaft den Nerven zuträglich.

6. (Sprechwerkzeuge.) In früherer Zeit, als man die Ursache der Stummheit noch nicht erkannt hatte, glaubte man allgemein, dafs die Taubstummen darum die Sprache nicht erlernten, weil sie mangelhafte Sprechwerkzeuge hätten; ja man begegnet vereinzelt dieser Ansicht bis auf den heutigen Tag. Wie Fehler und Mängel an den Sprechwerkzeugen Vollsinniger vorkommen, wie schlechte Zahnbildung, zu dicke Zunge, gespaltener Gaumen, Verletzungen der Stimmbänder etc., so kann dies auch bei Taubstummen der Fall sein.[1]) Etwaige derartige Erscheinungen stehen jedoch mit der Taubheit in keinerlei Verbindung. Freilich bleiben die Sprechwerkzeuge der Stummen infolge ungenügender Übung steif und unbeholfen. Die kleinen Taubstummen stellen sich daher auch bei dem ersten Sprechen mit unglaublicher Ungeschicklichkeit an, und ihre Stimme ist oft rauh und heiser und hat meistens nur

---

[1]) Die gerichtliche Obduktion eines etwa 40 Jahre alten Taubstummen, von seiner ebenfalls taubstummen Schwester ermordet, ergab, „dafs die Stimmbänder nur rudimentär vorhanden waren.“ So lautete das Sektionsprotokoll.

bei denen Wohlklang und Modulation, die noch einen gewissen Gehörgrad besitzen oder früher gesprochen haben; die Sprechwerkzeuge selbst aber sind bei den Taubstummen in demselben Mafse vorhanden wie bei Vollsinnigen.

Schliefslich wollen wir nicht unerwähnt lassen, dafs sich bei den Taubstummen eine Menge übler körperlicher Angewohnheiten einstellen, die als eine unmittelbare Folge des Gehörmangels anzusehen sind: sie haben einen schleppenden, schlürfenden Gang, treten beim Gehen hart auf, werfen die Thüren mit starkem Geräusche zu, schmatzen beim Essen, atmen mit Geräusch, geben bei plötzlichen Gemütserregungen unartikulierte Laute von sich.

### 2. Die geistige und sittliche Entwickelung des Taubstummen.

(1. Vorurteile.) Die Ansichten über die geistige Befähigung der Taubstummen sind von jeher sehr auseinander gegangen. Die Griechen (Hippokrates und Aristoteles) nahmen an, dafs die Gehörlosen einer geistigen Veredelung überhaupt nicht fähig wären. Weist doch das griechische Wort κωφός (kophos) für „taub“ auf stumpf, unempfänglich, dumm hin! Augustinus schlofs die Taubstummen von der religiösen Erkenntnis aus. Der Abbé Condillac[1]) sprach sogar aus, dafs die Taubstummen weder Gedächtnis, noch die Fähigkeit, zu urteilen, besäfsen. Du Moulin, ein französischer Philosoph, ging soweit, die Möglichkeit des Unterrichtes dieser Unglücklichen zu leugnen. Auch der Abbé de l'Épée beklagte sich bitter über die vielen Vorurteile, welche über Taubstumme verbreitet wären, und die man nicht allein bei dem gewöhnlichen Manne, sondern auch bei Theologen und Philosophen seiner Zeit fände und dahin gingen, dafs die Gehörlosen nicht unterrichtsfähig seien. Kant war der Meinung, dafs die Taubgeborenen, die stumm bleiben müfsten, nur zu einem Analogon von Vernunft gelangen könnten.

Wenn Männer, welche entweder gar nicht oder doch nur ganz vorübergehend mit Taubstummen in Berührung kamen, falsche Ansichten in betreff der geistigen Gaben dieser Menschenklasse aussprachen, so kann das nicht wunder nehmen; dafs sich aber auch Bildner der Gehörlosen auf einen ähnlichen Standpunkt stellten, ist schwer zu begreifen. Selbst der Abbé de l'Épée äufserte sich in einem Briefe an Sicard dahin, „dafs dieser aus seinen Schülern

[1]) Essai sur l'origine des connaissances humaines. Amsterdam, 1746.

Schriftsteller bilden wollte, während er aus ihnen doch nur Kopisten machen könnte" und ferner, „dafs die Taubstummen niemals dahin gelangen könnten, ihre Gedanken schriftlich niederzulegen." Sicard zweifelte sogar an ihrer Denkfähigkeit. Eschke sagt: „Es sollte mir nicht viel Mühe kosten, so wollte ich ihm (dem Taubstummen) sogar den allgemeinen Menschenverstand abdisputieren," und Czech behauptet: „Das Denken des auf seine eigenen Wahrnehmungen, Erkenntnisse und Erfahrungen beschränkten Taubstummen ist nur der Form, nicht aber der Materie nach menschliches Denken."

(2. Anlagen.) Die Taubstummen besitzen im allgemeinen in demselben Verhältnisse geistige Gaben wie die Vollsinnigen. Wir finden unter ihnen hoch begabte und dürftig befähigte, und dafs es auch schwachsinnige Taubstumme giebt, kann um so weniger auffallen, als auch unter den Hörenden die Zahl der Blödsinnigen eine nicht geringe ist. Die Möglichkeit liegt allerdings nahe, dafs tiefgreifende Krankheiten, welche das Gehörorgan zerstört, auch schädigend auf das geistige Vermögen eingewirkt haben. Es wird dies u. a. von dem Professor der Ohrenheilkunde Dr. Kuh, dem Förderer der Taubstummenanstalt zu Ratibor, bestätigt, der sich in einem Gutachten[1]) äufsert: „Die organischen Ursachen der angeborenen Taubheit beschränken sich durchaus nicht immer auf die Gehörwerkzeuge, sondern liegen häufig tiefer in mangelhafter Bildung der zentralen Gehirnteile, von welchen die Gehörnerven ausgehen. Ähnlich verhält es sich und zwar noch weit häufiger bei denjenigen Individuen, deren Taubheit nicht Folge angeborener Bildungsfehler, auch nicht Folge erworbener Krankheiten der Gehörorgane, sondern Folge einer in den ersten Lebensjahren dagewesenen entzündlichen Affektion des Gehirnes und seiner Hüllen ist.

„Diese Umstände erklären das ungemein häufige Vorkommen verkümmerter intellektueller Kräfte bei Taubstummen. Wo diese Zustände sich in höheren Graden des Blöd- oder Stumpfsinnes manifestieren, da werden sie zeitig erkannt, und der Taubstumme wird entweder gar nicht in die Schule aufgenommen oder bald wieder aus derselben entlassen.

„Anders verhält es sich mit den weniger prägnanten Fällen. Solche Kinder haben nicht selten einen freien Blick, ermangeln

---

[1]) S. Hill, Der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungswesens. Weimar, 1866, S. 212.

nicht des Triebes, sich zu beschäftigen und werden mit der Erwartung aufgenommen, dafs sie bildsam seien, und wenn dann auch der Unterricht auf Schwierigkeiten stöfst, so ist man im Anfange gern geneigt, sich der Hoffnung hinzugeben, dafs sie durch Fleifs und Ausdauer überwindbar sein werden, wie das ja auch vorkommt. Oft aber zeigt sich mit der Zeit immer mehr und mehr, dafs die Hoffnung eine täuschende war. Ein gewisser niedriger Grad der Entwickelung wird zwar bei vielen erreicht, auf diesem aber bleiben sie stehen, und wenn es sich darum handelt, sie mit ihren Altersgenossen aufsteigen zu lassen, sind sie dessen unfähig; sie müssen zurückbleiben und werden bei Aufnahme neuer Zöglinge der nächstfolgenden Artikulationsklasse wieder zugeteilt, und wenn diese wieder weiter schreitet, zeigen sie sich abermals unfähig, sie zu begleiten."

Röfsler fand unter den eigentlichen Taubstummen in der Taubstummenanstalt zu Osnabrück 54 mit ausreichender und 54 mit nicht genügender Befähigung, unter den uneigentlichen 36 mit ausreichender und 27 mit nicht genügender Befähigung. „Die Zahl der Schwachköpfe ‚von Haus aus' ist unter den Taubstummen verhältnismäfsig sehr grofs." (Köbrich.)

(3. Hemmung der geistigen Entwickelung.) Die in dem Taubstummen vorhandenen Anlagen sind, wie bei dem Vollsinnigen, entwickelungsfähig, und wie bei diesem, so wirken auch bei jenem zwei Mittel fördernd auf die geistigen Anlagen ein, nämlich die Sinnenwelt und die Sprache. Die Sinne bilden die Pforten, durch welche die Aufsenwelt in unseren Geist eindringt. Der Taubstumme nimmt vor allem durch das forschende Auge die Aufsenwelt wahr, und es verbleiben in seiner Seele geistige Bilder von dem, was er gesehen hat, und diese Vorstellungen bereichern nach und nach seinen Geist und entwickeln diesen. In gleicher Weise wirken die anderen bei ihm vorhandenen Sinne. Der menschliche Geist ist nun so geartet, dafs es ihn drängt, die gewonnenen Vorstellungen zu offenbaren, und dies kann nur geschehen durch ein Mittel, welches auf die Sinne der Mitmenschen einwirkt. Die Wortsprache ist zwar das bequemste, einfachste und zugleich vollkommenste Mittel für die Mitteilung; diese kann jedoch auch durch die Gebärdensprache, wie sie sich der Taubstumme bildet, erfolgen, und somit ist letzterer in der Lage, innerhalb gewisser Grenzen mit seiner Umgebung in lebendigen Verkehr zu treten, der unzweifelhaft einen geistbildenden Einflufs auf ihn ausüben wird.

Schon aus dem Gesagten geht hervor, dafs die den Menschengeist fördernden Faktoren, Sinnenwelt und Sprache, nicht in dem Mafse auf den Gehörlosen einzuwirken vermögen, wie auf den Vollsinnigen.

Alles, was wir durch das Ohr in uns aufnehmen, ist für den Tauben nicht vorhanden; ja es giebt eine Menge von Dingen, die sich nicht allein zuerst, sondern vorzugsweise dem Ohre offenbaren, so der Kuckuck im Walde, die Wachtel im Felde und andere Vögel, die Grille im Grase, die Frösche des Teiches, die Glocken auf dem Turme, der Nachtwächter auf der Strafse. Der des Gehöres Beraubte wird von der Existenz dieser Dinge, wenn überhaupt, so doch erst sehr spät durch das Auge eine flüchtige und gleichgültige Kenntnis erhalten. Die Tauben bleiben somit den Vollsinnigen gegenüber arm an Vorstellungen.

Nichts ist jedoch für den Taubstummen und seine geistige Entwickelung nachteiliger als der Verlust der Sprache. Die Gebärdensprache kann die Lautsprache auch nicht annähernd ersetzen. Trotzdem man schon vor mehr als 400 Jahren[1]) die Stummheit als eine natürliche Folge der Taubheit erkannt hat, begegnet man bis auf den heutigen Tag noch der Ansicht, die sogar in gebildeten Kreisen verbreitet ist, die Stummheit sei ein spezifisches Gebrechen. Man vergifst, dafs zur Erlernung einer vorhandenen Sprache ein sprachliches Vorbild, ein ausreichendes Gehör zur Wahrnehmung dieses Vorbildes, Verstand zur geistigen Erfassung der Sprache, Sprechwerkzeuge zur lautlichen Darstellung und eine gewisse Zeit zur Übung und Befestigung der Sprache vorhanden sein müssen. Sobald eine dieser Bedingungen fehlt, ist ein Erlernen der Lautsprache nicht möglich. Der Taube besitzt kein Gehör; er kann also die Sprache nicht wahrnehmen, folglich auch nicht nachgestalten: er bleibt mithin stumm. Mit dem Gehöre entbehrt er des Sinnes, den Aristoteles das Organ der Belehrung nennt, und es gehen ihm alle die bildenden Einflüsse, welche die Lautsprache vermittelt, verloren. Er mufs somit in seiner geistigen Entwickelung hinter dem Vollsinnigen zurückbleiben. Köbrich behauptet von den Taubstummen, dafs sie geringere geistige Widerstandsfähigkeit besitzen als die Vollsinnigen, „weil ihr Gehirn infolge Ausfalles der akustischen und namentlich lautsprachlichen Einwirkung während

[1]) S. die Schrift von Agricola: „De inventione dialectica, etwa 1470 erschienen.

der seiner Bildung günstigsten Zeit in der Entwickelung zurückgeblieben ist.“ Taubstumme Kinder, welche mit dem achten Lebensjahre in eine Anstalt eintreten, stehen kaum auf der Stufe der geistigen Entwickelung eines fünfjährigen vollsinnigen. Ihr Standpunkt wird ein bedeutend niedriger sein, wenn ihr Anschauungskreis ein beschränkter geblieben ist, und wenn ihre Umgebung keinerlei Anregung in Beziehung auf die Entfaltung des kindlichen Verstandes ausgeübt hat. Dafs bei fortgesetzter geistiger Isolierung der taubstummen Kinder die oft dürftigen Geisteskeime gänzlich verkümmern können, wird nicht wunder nehmen. Wie der Körper, so bedarf auch der Geist der Nahrung, wenn er nicht zu Grunde gehen soll.

Die möglichen Störungen des Zentralorganes durch die die Taubheit erzeugenden Erscheinungen und die Hemmungen in der Entwickelung der geistigen Fähigkeiten erklären es zur Genüge, dafs sich unter den Taubstummen verhältnismäfsig wenig intelligente Köpfe finden.

(4. Die verschiedenen Grade des Gehöres), wie wir sie bei den Taubstummen finden, bewirken eine verschiedenartige geistige Ausbildung dieser in der Regel nicht. Das Gehörorgan verlangt eine vollkommene Beschaffenheit, um jeden einzelnen Laut und die Laute in ihren mannigfachsten Verbindungen aufzufassen und die Bildung der Sprache zu bewirken. Selbst wenn gewisse Taubstumme noch insoweit Hörfähigkeit besitzen, dafs sie einzelne Vokale bei lautem Vorsprechen unterscheiden können, sind sie kaum imstande, einzelne Wörter und gänzlich unvermögend, einen Satz der Unterhaltungssprache zu verstehen. Im Unterrichte kann man sie allerdings insofern oftmals schneller fördern, als die Entwickelung der Laute und die Erhaltung dieser in voller Deutlichkeit durchschnittlich nicht so viel Zeit in Anspruch nimmt wie bei gänzlich Tauben.

Solchen Kindern, welche das Gehör verlieren, nachdem sie die Sprache schon in einem gewissen Umfange erlernt haben, entschwindet ein Wort nach dem anderen. Ihre Aussprache wird nach und nach unbestimmt, unklar und ihre Ausdrucksweise aphoristisch; oftmals schon nach einjährigem Verluste des Gehöres kann man sie zur Kategorie der Stummen zählen. Die Anregung, die sie durch die Lautsprache erfahren haben, tritt zurück, und damit erfolgt bei ihnen eine Hemmung der geistigen Entwickelung. Bei einzelnen derartigen Taubstummen kehrt in gewissen Fällen die

Erinnerung an dieses oder jenes früher gelernte Wort wieder, sobald der Sprachunterricht in der Taubstummenschule beginnt.

Unter gewissen Bedingungen kann die vor Verlust des Hörvermögens gewonnene Sprache erhalten werden. Kramer nimmt an, dafs alle Kinder, welche vor dem 6. oder 7. Lebensjahre, also ehe sie lesen und schreiben gelernt haben, taub werden, die bereits erlernte Sprache wieder vergessen, also verstummen. Schwendt berichtet allerdings einen Fall, nach welchem ein Mädchen, welches im 4. Lebensjahr das Gehör verlor, noch im 20. alles im Dialekte seiner Gegend gesprochen haben soll, ohne dafs es einen anderen Unterricht als von ihrem 7. Lebensjahre an denjenigen der Dorfschule erhalten hätte. Andere sind dagegen der Ansicht, dafs nur solche die Sprache behalten, bei denen der Verlust des Gehöres nach der Pubertät eintrete. Es läfst sich nach dieser Seite schwerlich eine allgemein gültige Regel aufstellen. Die Erhaltung der Sprache nach dem Ertauben ist jedenfalls nicht nur von dem Alter der Betreffenden, sondern auch von ihren Fähigkeiten und dem gröfseren oder geringeren Einflusse abhängig, der sich seitens ihrer Umgebung auf die Erhaltung der Sprache richtet. Den Angehörigen solcher Kinder, welche das Unglück haben, das Gehör zu verlieren, nachdem sie in der Aneignung der Lautsprache weit vorgeschritten sind, kann nur der dringende Rat erteilt werden, diese Kinder so bald wie möglich einer Taubstummenanstalt zu überweisen, denn diese vermag die gewonnene Sprache zu erhalten.

(5. Entwickelung der geistigen Anlagen.) Durch einen geeigneten Unterricht können die Taubstummen in ähnlicher Weise geistig ausgebildet werden wie die Vollsinnigen. Dafs jene in der Regel eine geringere Bildung erlangen als diese, ist nicht in erster Linie in dem Mafse ihrer geistigen Fähigkeiten zu suchen, sondern hat seinen Grund hauptsächlich in den unzureichenden Veranstaltungen für ihre geistige Erziehung, denn die Schwierigkeit, in ihren Geist einzudringen, die Langsamkeit und Unsicherheit der Verständigung, die sich hieraus ergebende geringe geistige Übung und die Unmöglichkeit des schnelleren Fortschreitens erfordern wesentlich andere Bildungsmittel als sie bei Vollsinnigen zur Anwendung kommen. Bis jetzt bestehen in Deutschland für Taubstumme nur Bildungsstätten, die im günstigsten Falle der Volksschule in einfachster Gestalt entsprechen. Nur in Amerika ist eine höhere Schule für Taubstumme eingerichtet, das „National Deaf-Mute College“ zu Kendall Green bei Washington. Durch zweck-

mäfsige Einführung der Taubstummen in das Verständnis und den Gebrauch der Laut- bezw. Schriftsprache kann der Verstand dieser von der Natur vernachlässigten auf eine verhältnismässig hohe Stufe der Entwickelung gebracht werden, wie dies folgende Taubstumme, welche die Lautsprache erlernt haben, beweisen: Saboureux de Fontenay, Zögling Pereiras, der die französische Sprache in seltenem Mafse beherrschte und mehrere fremde Sprachen verstand, Habermafs, erster Lehrer der Königlichen Taubstummenanstalt zu Berlin, bekannt durch seine aufserordentliche Fertigkeit im Absehen der Sprache, Teuscher, vortrefflicher Lehrer der Taubstummenanstalt zu Leipzig, Möller, Gründer und Vorsteher der Taubstummenanstalt zu Drontheim in Norwegen, Senfs, Taubstummenlehrer in Hamburg, Wilke, Lehrer der Taubstummenanstalt zu Berlin und Herausgeber der weit verbreiteten Bilder für den Anschauungsunterricht, Kruse, Taubstummenlehrer zu Bremen, Kiel und Schleswig, Verfasser einer grofsen Zahl, hauptsächlich den Taubstummenunterricht betreffender Schriften, die von ebenso grofsem Fleifse des Herausgebers wie von dessen klaren Verstande und völliger Beherrschung unserer Sprache zeugen, Fürstenberg, Geheimer Sekretär im preufsischen Ministerium des Innern, Begründer des Zentralvereines für das Wohl der Taubstummen zu Berlin und Herausgeber des „Taubstummenfreund", Ida Sulzberger, Herausgeberin des „Taubstummenboten" (eingegangen), Schenck, Lehrer schwach befähigter Taubstummer zu Berlin und gewandter Schriftsteller, Brill, Herausgeber des „Taubstummen-Kourier" u. a. Von einer über eine bescheidene Mittelbildung (wie wir sie bei Vollsinnigen finden) hinausgehenden Ausbildung der geistigen Kräfte kann jedoch bei keinem der Genannten die Rede sein. Ohne Kenntnis der Lautsprache, lediglich in der Gebärden- und Schriftsprache unterwiesen, haben sich folgende Taubstumme über das Niveau der gewöhnlichen Bildung erhoben: Massieu, Repetitor an der Pariser Taubstummenanstalt, der Lieblingsschüler Sicards, Chomel, Vorsteher der Taubstummenanstalt zu Genf, Freiherr von Schütz, Gründer und Vorsteher der Taubstummenanstalt zu Camberg, le Clerc, erster Lehrer der Taubstummenanstalt zu Hartford (Connecticut) u. a.[1])

(6. Sittliche Bildung.) In Beziehung auf die moralische

[1]) In Kruses „Der Taubstumme im unkultivierten Zustande nebst Blicken in das Leben merkwürdiger Taubstummen" (Bremen, 1832), finden sich die Lebensbeschreibungen von verschiedenen hervorragenden Taubstummen.

Entwickelung eines Menschen ist der Gesichtssinn von hoher Bedeutung. Der Taubstumme sieht, was in seiner Umgebung geschieht, und was diese thut und treibt, das ahmt er nach, ohne etwa zu erwägen, ob dies gut oder nicht gut, ob dies erlaubt oder nicht erlaubt sei. Auf ihn pafst das Wort Hamlets: „Es ist nichts gut oder böse; das Denken macht es nur dazu.“ Das Beispiel seiner Umgebung, das gute wie das böse, wird für sein sittliches Verhalten von bestimmendem Einflusse sein. Das Beispiel — wir können auch sagen: das Vorbild — selbst wenn es das beste wäre, reicht jedoch für die harmonische Entfaltung der sittlichen Seite des Menschen nicht aus; die Lehren, Ermahnungen, Weisungen, Drohungen, Aufmunterungen, wie sie den Jüngern der Moral alltäglich in reichlicher Fülle durch das Mittel der Sprache zu teil werden, sind Momente, welche bei der sittlichen Erziehung des Menschen nicht unterschätzt werden dürfen. Wie entscheidend wirkt oftmals ein Donnerwort auf den verstocktesten Sünder! Wie oft schmeichelt sich eine liebevolle Mahnung auch in das härteste Herz und macht es weich! Alles dies geht dem Taubstummen gänzlich verloren. Die armselige Gebärdensprache der Taubstummen vermag kaum in das abstrakte sittliche Gebiet einzudringen; jedenfalls ist sie hier nicht imstande, die Lautsprache zu ersetzen, und so kann es nicht ausbleiben, dafs der Taubstumme nach manchen Seiten einen wesentlich anderen sittlichen Standpunkt einnimmt als der Vollsinnige.

Zwar lernt auch der ungebildete Taubstumme nach und nach unterscheiden, was recht und unrecht, was gut und böse ist. Es sind aber mehr dunkele Gefühle als klare Beweggründe, die ihn bei seinem sittlichen Thun leiten; deshalb ist er aber auch leicht Irrungen und Fehltritten ausgesetzt. Mit der Wahrheit nimmt er es vielfach nicht so genau. Freilich fafst er das, was ihm mitgeteilt wird — sei es in der Laut- oder Gebärdensprache — in vielen Fällen nicht sicher auf, und so mufs er bei dessen Wiedergabe irren. Es ist für einen, der dem Taubstummen geistig überlegen ist, durchaus nicht schwer, diesem etwas zu suggerieren, was im puren Gegensatze zu der eigenen Ansicht des Gehörlosen steht. Die Zeugenaussagen Taubstummer sind daher mit Vorsicht aufzunehmen. Auf alle Fälle bedarf der Gehörlose bei Beurteilung seines sittlichen Verhaltens der Milde und Nachsicht.

(7. Mangel der Sprache der Natur und der Musik.) Theophrast nannte den Sinn des Gehöres den leidenschaftlichsten, weil er glaubte, dafs das, was uns dieser Sinn vermittele, viel

geschwinder und stärker auf die Leidenschaften wirke, als was durch die anderen Sinne vermittelt werde. Er erklärt sich das daraus, dafs die Gehörseindrücke unmittelbar zu Herzen sprechen. Wie mächtig wirkt auf uns das gewaltige Rollen des Donners, wie wohlthuend ist das gleichmäfsige Rauschen der Bäume, wie regt uns das lustige Geplätscher des Baches an, wie stimmt uns das ängstliche Geschrei des gequälten Tieres zu Mitleid, wie erfreut uns der liebliche Gesang der Vögel! Kurz die Sprache der Natur redet gewaltig zu unserem Herzen. Klopstock richtete einst an seinen Freund Hegewisch, einen namhaften Geschichtsforscher, der erblindet war, eine Ode: „Das Gehör", in der er ihn mit folgenden Worten tröstete:

„Das Licht schwand: doch entbehrst du das freundliche Wort
des Geliebten nicht;
nicht Stromfall, noch den Schlag
der geflüchteten Wolke, die donnernd sich wälzt, dafs die
Hütte bebt,
(ein Grau'n Zagenden nur)
und laut wirbelnd Sturmwind an Felsklüften herbrausend,
nicht Waldgeräusch
von Mailuft, die dich labt;
noch das frohe Gesing am verhohl'nen Nestbau; nicht den
süfsen Reiz
der Tonkunst."

Was nach diesen Worten den Erblindeten zu trösten vermochte, das bezeichnet zugleich den ungeheuren Verlust, der den Tauben trifft, des mahnenden, warnenden, tröstenden, herzigen Wortes aus Muttermunde nicht zu gedenken.

„Erstes Wort, das mir erschallet,
süfses erstes Liebeswort,
erster Ton, den ich gelallet,
klingest ewig in mir fort."

Wie die Sprache der Natur, soweit sie durch das Ohr vermittelt wird, wie die traute Muttersprache nicht zu seinem Herzen zu sprechen vermag, so ist ihm auch die Sprache der Musik verschlossen. Wie mächtig die Wirkungen derselben auf uns sind, beweist das Erhebende des Orgeltones, das Ergreifende einer grofsartigen Tonschöpfung. Der Schlachtgesang der Krieger regt den Mut an, und sind die Soldaten auf dem Marsche noch so ermüdet, so schreiten sie rüstiger vorwärts, sobald die Marschmusik erklingt. Wie hüpft selbst das kleine Kind auf der Mutter Arm bei dem schlichten Klange einer Tanzweise. Den Taubstummen erfreut, er-

muntert, ermutigt, erhebt, begeistert die Musik nicht. Mit Recht sagt daher Hill: „Dem Taubstummen entgehen folglich unzählige Einwirkungen auf sein Gemüt, welche bei dem Vollsinnigen von dem wohlthätigsten Einflusse auf die gemütliche Bildung sind und in diesem Dank, Ehrfurcht, Liebe, Hoffnung, Mitleid und Wohlwollen erregen.“ [1])

(8. Gemütsbildung.) Da der Taubstumme äufserst wichtige Mittel, die bei dem Vollsinnigen so segensreich auf dessen Herzensbildung einwirken, entbehrt, Mittel, für die es keinen Ersatz giebt, so können bei ihm gewisse Mängel in der sittlichen Bildung nicht ausbleiben. Vor allem wird bei ihm das Gefühl des Mitleides nicht in der Weise wie bei Vollsinnigen entwickelt; er ist deshalb vielfach zu Tierquälereien und Grausamkeiten geneigt. Beim Schlachten des Schweines stört ihn das durchdringende Schreien des blutenden Tieres nicht; das Heulen des Hundes, dessen Schwanz er einklemmt, berührt ihn nicht. Wenn ein Mitschüler eine körperliche Züchtigung erhält, so kann er ruhig zählen, wieviel Schläge appliziert werden, ohne dafs ihm die Schmerzen des Genossen besonders nahe gehen.

Die bei dem ungebildeten Taubstummen hervortretenden Mängel der Gemütsbildung sind selbst durch den Unterricht schwer auszugleichen, wie schon sattsam aus der in unserer Litteratur immer wiederkehrenden Behandlung des Kapitels von der Gemütsbildung des Taubstummen hervorgeht. Auch Rosenkranz sagt in seiner Psychologie: „Negativ zeigt sich die Intimität des Ohres mit dem Geiste namentlich in der Gemütslosigkeit der Taubstummen. Von Blinden haben sich viele ausgezeichnet, Taubstumme aber scheinen, selbst unterrichtet, im allgemeinen nur halbe Menschen zu sein, denen die echte Humanität fehlt, obwohl die neueren Bestrebungen für ihre Bildung noch vieles bei fortschreitender Vervollkommnung hoffen lassen.“

Es wäre jedoch grundfalsch, wollte man den Gehörlosen jegliches Gemüt absprechen und sie als lieblose, nur ihren sinnlichen

---

[1]) Was man nie besessen hat, das kann man auch nicht verlieren. Der Taubstumme wird sich darum der Entbehrungen, die der Mangel des Gehöres im Gefolge hat, kaum bewufst. Er macht daher im allgemeinen den Eindruck eines zufriedenen, heiteren Menschen und bewahrt sich diese Heiterkeit nicht selten bis in sein hohes Alter. Nur einzelne gebildete und in besseren Verhältnissen lebende Taubstumme kommen zum Bewufstsein ihrer traurigen Lage, und es läfst sich das vielfach schon an ihrem äufseren Verhalten erkennen.

Neigungen nachgehende Menschen hinstellen, wie dies Sicard that, der da sagte, der Taubstumme, blofs sinnlichem Genusse nachhängend, ermangelte sogar derjenigen Empfindung, welche die Natur selbst dem Tiere eingepflanzt habe, der Liebe zu seinen Eltern; die Beweise mütterlicher Zärtlichkeit, für welche andere Kinder so empfänglich seien, könnten nicht zum Herzen der Taubstummen dringen. Itard ist derselben Meinung, indem er behauptete, kein menschliches Wesen sei im allgemeinen gefühlloser und schliefse sich weniger fest an, als ein Taubstummer ohne Unterricht, und selbst, wenn dieser stattgefunden habe, sei der Gehörlose gewöhnlich keiner dauernden Anhänglichkeit fähig, und alles, was unser Herz schmerze oder erfreue und in seinem Innersten bewege, mache auf ihn nur geringen Eindruck. Der Taubstumme sei nicht derselben Liebe zu seinen Eltern fähig wie der Vollsinnige. Dankbarkeit sei unter den Taubstummen noch seltener als unter anderen Menschen. Es stimmt das keineswegs nach allen Seiten mit unseren Erfahrungen überein. Wie dankbar sind viele taubstumme Kinder für jeden Liebesblick, für jeden freundlichen Zuspruch, für jede Liebesthat! Wie gern kehren sie immer wieder zurück zur Stätte ihrer Bildung und zu denen, die sie zu Menschen gemacht haben! Freilich, wenn sie der Lehrer hart behandelt und kalt von sich stöfst, dann schliefsen sie ihr Herz zu, wie jene Blume den Kelch, sobald sich die Sonne neigt. „Wir bemerkten noch immer, dafs der Taubstumme, wo er Liebe findet, auch Liebe giebt.“ (Jäger.) Freilich hat sich in neuerer Zeit eine Bewegung unter erwachsenen Taubstummen gegen ihre Lehrer geltend gemacht, die zu dem Schlusse berechtigt, als wäre in jenen das Gefühl der Dankbarkeit und Liebe gegen ihre Bildner entschwunden. Es sind diese Taubstummen, deren Unselbständigkeit bekannt ist, jedoch von gewissenlosen Menschen irre geleitet. Die bessere Einsicht, unterstützt durch den Einflufs guter Menschen, wird bei diesen Beklagenswerten den Sieg davon tragen. Und wer an der Liebe des Taubstummen zu den Eltern zweifelt, der beobachte ihn, wenn er zur Schule gebracht wird, wenn er sich von den Seinen trennen soll, wenn er in die Heimat zurükkehrt, wenn Vater oder Mutter sterben.

Bei der isolierten Stellung, die der Taubstumme mehr oder weniger einnimmt, bleibt ihm manches im Leben verborgen. Schimpfworte und böse Redensarten lernt er nicht kennen, wie sich ihm auch so manche unsittliche Handlung entzieht. Er bleibt daher mehr auf der Stufe des Kindes stehen und zeigt sich im allgemeinen

unschuldiger, harmloser, unbefangener als der Vollsinnige. Freilich entgeht ihm auch so manche Regel des Anstandes und der guten Sitte, und es kann uns daher nicht wunder nehmen, wenn er uns in seinem äufseren Verhalten zuweilen etwas ungeniert, um nicht zu sagen cynisch, entgegentritt.

(**9.** Sinnliche Neigungen.) Der Taubstumme ist ein Augenmensch. Seine Neigungen weisen ihn auf Lichterscheinungen hin, und diese üben den mächtigsten Eindruck auf ihn aus. Er ist ein Freund des Glänzenden, Schönen; er kann daher nicht oft genug davor gewarnt werden, ja nicht alles, was glänzt, für Gold anzusehen. Den nach aufsen tretenden Reichtum verehrt er ungemein. Seine eigentümliche Natur läfst ihn aber auch sehr bald erkennen, dafs Reinlichkeit und Ordnung etwas sehr Schätzenswertes sind, und es bedarf keiner besonderen Arbeit, ihm Sinn für beides beizubringen.

Wie ihm die Form, die äufsere Erscheinung das wertvollste ist, so zeigt er sich oftmals nicht abgeneigt, seiner Person einen besonderen Wert beizumessen. Wie viele Gebrechliche, so besitzen auch die Taubstummen einen hohen Grad von Eigenliebe, sind sie geneigt zur Eitelkeit. Diese Überschätzung der eigenen Person wird genährt, wenn man das taubstumme Kind vor anderen auszeichnet, wie das seitens der Eltern so oft geschieht, wenn es wegen seiner Leistungen in ungewöhnlicher Weise gelobt, wenn es als ein interessantes Objekt betrachtet wird. Unter den erwachsenen Taubstummen begegnet man vielen, die sich in eitler Selbstüberhebung für etwas ganz Besonderes halten, weil ihre Bildung vielleicht eine um ein Geringes weitergehende ist als die der grofsen Masse ihrer Schicksalsgenossen, die bei aller Beschränktheit der allgemeinen Bildung in dreister Weise über alles Mögliche zu urteilen sich für berechtigt erachten.

Itard will bei den Taubstummen auch eine ausgeprägte Sinnlichkeit und Neigung zur physischen Liebe beobachtet haben und erklärt sich das daraus, dafs die körperliche Ausbildung der geistigen voraneilt und der Geist den Körper nicht in den Zügeln zu halten vermag.

(**10.** Folgen ungenügender Erziehung.) Schliefslich wollen wir nicht unerwähnt lassen, dafs bei vielen Taubstummen aufser den angeführten noch andere Eigentümlichkeiten bemerkbar sind, von denen man anzunehmen geneigt ist, dafs sie ihren Ursprung in der Taubheit haben. Es ist dies jedoch keineswegs der Fall. Man be-

gegnet fast allgemein der Ansicht, dafs die Taubstummen ausnahmslos leicht erregbar, heftig, jähzornig seien. Es besteht jedoch nicht der geringste natürliche Zusammenhang zwischen Taubheit und Jähzorn. Letzterer ist im Temperamente begründet. Wie aber die Anlagen unter die Taubstummen in demselben Verhältnisse verteilt sind, wie unter die Vollsinnigen, so ist es auch mit den Temperamentsanlagen geschehen. Wenn man dennoch meint, dafs unter den Taubstummen verhältnismäfsig viele cholerische Naturen zu finden seien, so beruht das teils auf Täuschung, teils auf Annahme falscher Ursachen. Die Taubstummen, besonders die ungebildeten, bedienen sich vielfach bei der Darstellung ihrer Gefühle und Gedanken der Gebärdensprache. Bei Anwendung dieser tritt das Innere viel mehr nach aufsen, als bei Gebrauch der Wortsprache. Die Gestikulation mufs lebendig und das Mienenspiel auffallend sein, wenn sich der Gehörlose in der rechten Weise verständlich machen will, und das macht auf den Uneingeweihten leicht den Eindruck, als sei der Sprecher aufserordentlich erregt. In der That sind dies auch viele Taubstumme geworden und zwar durch fortwährende Neckereien seitens einer unverständigen Umgebung, durch Mifshandlungen und Mifsverständnisse.

Während viele Taubstumme leichtgläubig sind und mit blindem Vertrauen den Hörenden, bei denen sie eine höhere Einsicht voraussetzen, folgen, zeigen sich andere mifstrauisch. Sie vermögen oftmals die Beweggründe der Handlungsweise ihrer Mitmenschen nicht zu begreifen, verstehen das zu ihnen Gesagte falsch oder werden von eigennützigen Menschen hintergangen. Das Mifstrauen kann in ihnen auch dadurch erzeugt werden, dafs sie bemerken, wie man zuweilen bei den Unterhaltungen Hörender immer und immer wieder auf sie hinblickt. Sie schliefsen mit Recht hieraus, dafs man von ihnen spricht, und da der Mensch in solchen Fällen gern geneigt ist anzunehmen, dafs nicht gerade die guten Seiten des Besprochenen hervorgehoben werden, so kann man es auch den Taubstummen nicht verdenken, wenn sie glauben, man rede Böses von ihnen.

Aus dem Gesagten geht zur Genüge hervor, dafs so manche unschöne Eigenschaften, die man an den Taubstummen zu finden glaubt, ihren Ursprung nicht in der Taubheit, sondern in der eigentümlichen Erziehungs- und Behandlungsweise und der niedrigen Stufe der geistigen und sprachlichen Entwickelung der Betreffenden haben.

### 3. Die Gebärdensprache.

(1. Entstehung der Gebärdensprache.) Die unmittelbare Folge der Taubheit ist die Stummheit, d. h. das Unvermögen, die Lautsprache zu reden. Stumm wie ein Fisch ist der Taubstumme — auch der ungebildete und total taube — nicht; er giebt vielmehr bei den verschiedensten Veranlassungen Töne von sich: er lacht in der Freude laut auf; er schreit, wenn er gestraft wird; im Affekt läfst er oft markdurchschütternde Laute hören; er stöhnt bei körperlicher Anstrengung; ja man findet nicht selten, dafs kleine stocktaube Kinder wie Sprechende den Mund bewegen und Laute von sich geben, wenn sie etwas begehren. Alle diese artikulierten und unartikulierten Laute, die mehr oder weniger unbewufst angegeben werden, haben mit unserer Sprache nichts zu thun, sind keine Sprache und lassen sich auf dem gewöhnlichen Wege auch nicht zur Sprache erweitern, denn diese stützt sich in ihrer natürlichen Erscheinung auf das Gehör, das der Taubstumme nicht besitzt.

Ein denkendes Wesen ohne Sprache läfst sich aber gar nicht vorstellen, denn Denken und Sprechen greifen innig ineinander; eines erzeugt, eines belebt das andere. Wie wir erfahren haben, ist der Taubstumme ein denkendes Wesen, wie es der Vollsinnige ist, und wie dieser hat er das Bedürfnis, seine Gedanken, Vorstellungen und Empfindungen zu äufsern und Mitteilungen von anderen entgegenzunehmen. Das kann nur durch eine Sprache geschehen. Seine Neigungen als denkendes Wesen drängen ihn dahin, sich eine Sprache zu schaffen. Da ihm die Lautsprache nicht zugänglich ist, so wird er sich eine andere Sprache bilden müssen und zwar eine Sprache, die seiner Natur entspricht. Seine Natur aber weist ihn in erster Linie auf Sichtbares hin, und so kommt es, dafs in ihm nach und nach eine sichtbare Sprache, die Gebärdensprache, auch Zeichensprache oder Pantomime genannt, entsteht. Unter Gebärdensprache[1]) versteht man den bewufsten Ausdruck der Vorstellungen, Empfindungen und Gedanken durch Bewegungen verschiedener Teile des Körpers, besonders der Arme und Hände, unter Begleitung des entsprechenden Gesichtsausdruckes.

[1]) Im Althochdeutschen hatte man für Gebärdensprache die Ausdrücke kipârida, gipârida, gebârda, im Mittelhochdeutschen gebar. Der Ausdruck „Gesten" geht auf das lateinische gestus (von gero, tragen) zurück und bezeichnet eigentlich die Art, wie man sich hält oder trägt.

(2. Natürliche und künstliche Gebärde.) Man unterscheidet eine natürliche und eine künstliche Gebärdensprache. Jene entlehnt ihre Zeichen der Natur der Dinge und Erscheinungen, welche benannt werden. Die Kugel ist dem Taubstummen etwas Rundes, die Katze etwas Kratzendes, die Kuh etwas, das gemolken wird; trinken wird dargestellt, indem man mit der Hand die Bewegung macht, als nehme man ein Glas an den Mund und trinke, schlafen, indem man die Augen schliefst und so thut, als wolle man sich auf die Seite legen; das Dicke, das Grofse, das Schwere wird umschrieben. Auf dem Gesichte des in Gebärden Sprechenden ist immer zu lesen, ob von etwas Angenehmem oder Unangenehmem, von Schönem oder Häfslichem, Traurigem oder Freudigem etc. geredet wird. Da die Zeichen der natürlichen Gebärdensprache den Merkmalen des Dargestellten nachgebildet sind, so weisen jene Zeichen unmittelbar auf dieses hin und sind daher im allgemeinen für jedermann verständlich. Der Taubstumme bildet sich diese Sprache, getrieben durch leibliche und geistige Bedürfnisse und angeregt und unterstützt von seiner Umgebung, selbst. Sie ist daher ein klares Abbild seiner eigentümlichen Anschauungs- und Denkweise. Sie entwickelt sich durchaus individuell, d. h. den persönlichen Verhältnissen des Einzelnen entsprechend. Es besteht daher auch keine allgemeine Übereinstimmung in den Zeichen. Die künstliche Gebärdensprache lehnt sich an die natürliche an, benutzt die Zeichen dieser und baut darauf weiter. Sie ist eine dem Umfange und der Form nach der Lautsprache entsprechende Umgestaltung der natürlichen Gebärde. Nach Sicard führt sie auch den Namen methodische Zeichensprache.[1])

Unter den deutschen Taubstummen begegnet man einem Mitteldinge zwischen natürlicher und künstlicher Gebärdensprache. Da man von jeher in den deutschen Taubstummenanstalten grofsen Wert darauf legte, die Lautsprache zu lehren, so hat man es hier nicht für notwendig erachtet, die Gebärdensprache soweit künstlich auszubilden, wie es in der französischen Schule geschah, in der die methodischen Zeichen die Grundlage des gesamten Unterrichtes bildeten. Aber auch bei uns verwendeten Lehrer und Schüler die Gebärdensprache im Unterrichte und Verkehre, und die natürliche Folge war eine gewisse Ausbildung und Vervollkommnung dieser Sprache, sodafs neben den natürlichen auch künstliche, neben den

---

[1]) S. Sicards „Théorie des signes.“ Paris, 1808—1814.

ursprünglichen auch abgerundete und abgekürzte Zeichen zur Anwendung kamen, und daher macht die ganze Sprache den Eindruck einer künstlichen Gebärdensprache. Auch sie ist nicht allerorten dieselbe. Man kann wohl sagen, sie umfaſst so viele Dialekte, als es Taubstummenanstalten giebt.

Saegert rechnet in den Bereich der natürlichen Gebärdensprache alle Zeichen für sinnliche Anschauungen und deren nächste Verhältnisse zu einander, soweit sie von dem Taubstummen wahrgenommen werden können. Dahin gehört also auch die Äuſserung seines Urteiles, seiner Meinung und Ansicht durch den Ausdruck des Gesichtes.[1]) Alle Zeichen für das ihm unzugängliche Gebiet der höheren, rein geistigen Vorstellungen bleiben davon ausgeschlossen, insofern sie nicht Seelenzustände bezeichnen, die, gleich den Empfindungen, aus der gesamten äuſseren Haltung des Menschen zu erkennen sind. „So lange die Gebärdensprache sich in diesen Grenzen bewegt, ist sie bei nur einiger Bekanntschaft mit dem Taubstummen für seine Umgebung verständlich; sie verliert aber den Charakter der Natürlichkeit, Deutlichkeit und Verständlichkeit, sobald sie das Gebiet der Begriffe durch ihre Zeichen umfassen will.“

(3. Arten der Gebärdenzeichen.) Hill unterscheidet zwei Sphären, in denen sich die natürliche Gebärdensprache bewegt, nämlich:

1. die menschliche, welche es mit der Darstellung der Menschen, ihrer Thätigkeiten, Zustände, Eigenschaften, Teile etc. zu thun hat, und

2. die auſsermenschliche, welche sich auf die Darstellung alles dessen erstreckt, was auſser dem Menschen liegt.

Nach ihm beschränkt sich die Gebärdensprache zunächst auf die Ausprägung der Subjektivität. Erst später gehe sie zur Bezeichnung der Objektivität über, indem sich der Taubstumme Mitteilungszeichen für verschiedene Eindrücke, welche seine Um-

---

[1]) Saegert u. a. bezeichnen den Gesichtsausdruck auch mit Mimik. Es ist das jedoch nicht richtig, denn Mimik heiſst nichts anderes als Gebärdenkunst — Kunst des Gebärdenspieles. Demnach ist Mimik und Gebärdensprache dasselbe, während der Wechsel im Gesichtsausdrucke, wie er uns bei den in der Gebärdensprache sprechenden Taubstummen entgegentritt, nur ein begleitendes Moment, nur ein Stück der Gebärdensprache ist. Pantomimik (*Pantomimos*) hat im gewöhnlichen Sprachgebrauche mit Mimik gleiche Bedeutung, wenn es eigentlich auch einen etwas erweiterten Begriff darstellt, denn *panto* weist im Griechischen auf „alles“ und *mimos* auf „Nachahmung“ hin. Pantomimik würde demnach mit Allgebärdenkunst zu übersetzen sein.

gebung auf ihn ausübt, bilde. Es entspricht dies jedoch nicht den thatsächlichen Verhältnissen, denn beim Kinde tritt die Reflexion über die eigene Person zunächst gänzlich zurück, während das, was aufser ihm liegt, zum Nachdenken und infolgedessen auch zur Bezeichnung anregt. Die ersten Zeichen, die der kleine Taubstumme bildet, werden sich daher auf Dinge, welche aufser ihm liegen, beziehen.

Die verschiedenen Gebärdenzeichen lassen sich in bestimmte, durch gleichartige Merkmale charakterisierte Gruppen sondern. Kruse unterscheidet drei Arten, nämlich

1. Wurzeln oder Anfänge,
2. willkürliche Nachbildungen der erhaltenen Eindrücke und
3. abgekürzte und vereinfachte Zeichen.

Röfsler dagegen nimmt an, dafs die Gebärdenzeichen

1. teils in einem Langen und Greifen nach einem Gegenstande,
2. teils im Hinweisen auf die Dinge,
3. teils in Angabe von Merkmalen der Bewegung, Form und Farbe oder
4. teils in konventionellen Zeichen beständen.

Schöttle wiederum unterscheidet

1. Hinweisungen auf die Gegenstände und Erscheinungen,
2. Nachahmungen der Thätigkeiten etc.,
3. plastische Merkzeichen, welche irgend ein Charakteristikum eines Dinges angeben,
4. Mienenausdruck und
5. rein konventionelle Merkzeichen.

Bezüglich der allmählichen Entwickelung der Gebärdensprache bei den einzelnen Taubstummen unterscheidet Hill sechs Stufen:

1. Äufserung der Gefühle und Bedürfnisse durch Weinen, Lächeln[1]), Abwenden des Gesichtes etc., Langen nach den Gegenständen und Zeigen auf dieselben,
2. Nachahmung der Bewegungen und Thätigkeiten, welche zu dem Gegenstande, der benannt wird, in Beziehung stehen und dem Taubstummen bemerkbar werden,
3. Bezeichnung der Gegenstände nach Form und Farbe,

[1]) So lange das Weinen und Lächeln nicht der bewufste Ausdruck der Gefühle etc. ist, kann dies nicht Gebärdensprache genannt werden. Das Schreien des Neugeborenen ist keine Gebärdensprache.

4. mehrere Zeichen (generische und spezielle) zur Bezeichnung eines Gegenstandes,

5. Verkürzung, Verschmelzung und Abrundung der Zeichen,

6. willkürliche Bezeichnung der Vorstellungen.

(4. Über den Unterschied, der zwischen der natürlichen Gebärdensprache und der Lautsprache besteht), äufsert sich Röfsler dahin:

„Die Gebärde ist plastische Darstellung des Inhaltes der Sachanschauung; das Wort dagegen ist nur Zeichen. Die Gebärde bildet den Vorstellungsinhalt ab; das Wort bezeichnet ihn nur.

Die Gebärde ist mit der Sachanschauung gewonnen und steht zu dem Geistigen, das sie darstellt, in unmittelbarer Beziehung; das Wort mufs erlernt und mit einem Inhalte verbunden werden. Daher ist jene innendeutsam, während diese erklärt werden mufs, um verstanden zu werden.

Die Gebärdensprache ist sachlich, konkret, die Wortsprache geistig, abstrakt. Jene ist eine natürliche, diese eine künstliche Sprache.

Die Gebärde knüpft das Denken an die Sache, an die sinnliche Wahrnehmung und macht es zu einem mehr anschauenden; das Wort löst es von der Sache, erhebt es über die sinnliche Wahrnehmung und macht es zu einem rein geistigen, abstrahierenden, begrifflichen.

Die Gebärdensprache erfordert zum Denken eine geringere Fähigkeit als die Wortsprache; das Denken in Gebärden ist leichter als in Worten.[1])

Die Gebärdensprache hält den Geist im Gebiete der Anschauung fest und macht es ihm (ohne Ausbildung zu einer blofsen Zeichensprache) unmöglich, sich über die Anschauung zu allgemeinen Vorstellungen zu erheben. Die Wortsprache dagegen ist die Sprache für Vorstellungen und Begriffe. Sie löst das Denken sogleich von der Sache, führt zur Vorstellungsbildung und macht es dem Geiste möglich, die Produkte des Denkens logisch weiter zu verarbeiten, das Denken und den Geist weiter auszubilden.

Die Wortsprache gestattet, an den einzelnen Wörtern und in der Stellung derselben Veränderungen vorzunehmen, die der Ver-

---

[1]) Denken ist denken und wird leichter oder schwerer sein, je nach dem Denkstoff. Das Denken in Gebärden kann darum nur als leichter bezeichnet werden, weil es sich in bescheidenem Umfange an einfache konkrete Verhältnisse anlehnt.

änderung der Vorstellungs- und Gedankenbeziehung genau entsprechen, oder durch welche den Vorstellungen und Gedanken eine andere logische Beziehung gegeben, das Denken beliebig modifiziert wird; der Gebärdensprache ist es entweder gar nicht oder in nur sehr unvollkommenem Grade möglich, die verschiedenartigen logischen Verhältnisse, wie jede Modifikation derselben durch Veränderung der Form und Stellung (Folge) der Gebärden genau zu bezeichnen.

Die Wortsprache ist eine logische, den Gesetzen des Denkens entsprechende, nach Regeln ausgebildete; die Gebärdensprache ist eine unentwickelte Natursprache.

Die Wortsprache ist daher zur Fixierung und Bildung von Vorstellungen, zur Bezeichnung und Mitteilung von Gedanken weit geeigneter als die Gebärdensprache; sie ist ein ungleich vollkommeneres Mitteilungs- und Bildungsmittel als diese; denn während diese den Geist des Menschen in seiner Entwickelung im ganzen im Gebiete des Anschaulichen und auf der Stufe der Sinnlichkeit erhält, erhebt ihn jene zur Abstraktion, zum reinen Denken, zur Vernünftigkeit. Durch sie allein (?) ist die Entwickelung seines Wesens zur Gottähnlichkeit möglich."

Einige Taubstummenlehrer vertreten die Ansicht, dafs die natürliche Gebärdensprache nicht ganz ohne grammatische Verhältnisse sei. So will Jäger in den mimischen Zeichen auch solche finden, die den Charakter von Hauptwörtern, andere, die den Charakter der Zeitwörter haben, auch solche sogar, die unseren Eigenschaftswörtern ähnlich seien, fügt aber hinzu, dafs die natürliche Gebärdensprache Zeichen, welche den anderen Arten unserer Wörter entsprechen, nicht habe, auch wisse sie nichts von einer Deklination und Konjugation. Auch Hill hebt hervor, dafs die Sprache des Taubstummen nicht ganz ohne Bezeichnung für syntaktische Verhältnisse sei; es erhelle dies daraus, dafs der Taubstumme die Beziehungen der Modalität (der Notwendigkeit und Möglichkeit) durch Mienen äufsere. Schöttle kann beiden nicht zustimmen. Jenem erwidert er, dafs es Jäger schwer fallen würde, die genannten logischen Charaktere der Gebärdenzeichen in Wirklichkeit nachzuweisen, da die logische Charakterisierung der Begriffe nicht auf ihrem Inhalte, sondern auf der Qualität der Auffassung beruhe. Diesem gegenüber bemerkt er, dafs die Modalitätsbeziehung nicht ein rein syntaktisches oder grammatisches Beziehungsverhältnis, sondern ein reales Sachverhältnis sei. Es würde in der That

schwer sein, in der rohen, unentwickelten Natursprache der Taubstummen grammatische Formen und Verhältnisse zu finden.

(5. Wert der Gebärdensprache.) Mag auch die Gebärdensprache ihrem Umfange nach noch so armselig und ihrer Form nach noch so mangelhaft, mag sie als Verständigungsmittel noch so unsicher und als Denkmittel noch so unvollkommen sein, so bietet sie doch dem Taubstummen unschätzbare Vorteile. Vor allem reifst sie ihn aus seiner Isoliertheit und stellt ihn in den Verkehr mit Vollsinnigen. Dadurch erhält er nicht nur nach verschiedenen Seiten geistige Anregung und Belebung, sondern der Umgang mit Hörenden wird für ihn auch zu einer Quelle reicher Freuden, die zugleich befruchtend auf sein Gemüt wirken. Die Notwendigkeit, immer neue und zuverlässigere Gebärdenzeichen zu erfinden, wenn er richtig verstanden werden will, macht ihn erfinderisch und regt seinen Nachahmungstrieb mächtig an, und durch die Aneignung der verschiedensten Gebärdenzeichen wird seine Gedächtniskraft gestärkt und entwickelt. Durch die Gebärdensprache ist innerhalb bescheidener Grenzen eine Belehrung des Taubstummen darüber möglich, was gut und böse, was recht und unrecht, was Anstand und Sitte ist; diese Sprache bietet somit auch für die ethische Bildung der Gehörlosen nicht unwesentliche Vorteile.

So wertvoll auch die natürliche Gebärdensprache für den Taubstummen ist, so darf sie in ihrer Bedeutung für den Gehörlosen nicht überschätzt werden. Es giebt nicht wenige unter den erwachsenen Taubstummen, ja selbst unter den Taubstummenlehrern, die da meinen, die Gebärdensprache sei ein Zauberstab, mit dem man den verschlossenen Geist der Gehörlosen mit Leichtigkeit öffnen könne, sei ein Mittel, das einen allseitigen geistigen Verkehr mit Taubstummen ermögliche, mit dem sich auch die schwierigsten Begriffe klar darlegen lassen.[1]) Sie ist und bleibt jedoch eine beschränkte und höchst unsichere Sprache, die zu allerhand Mifsverständnissen führt, wenn sie nicht künstlich entwickelt und in der vollkommeneren Ausgestaltung gelehrt wird. Die natürliche Gebärde ist und bleibt ein dürftiges Bildungsmittel; eine normale

---

[1]) Freilich, wenn der gerichtliche Dolmetscher eines taubstummen Ehepaares diesem vor Gericht klar machen soll, was Gütergemeinschaft sei, und dies dadurch zu bewirken sucht, dafs er Gebärden für Beutel macht, in den sowohl der Mann als auch die Frau das Geld thut und nun meint, das Ehepaar wisse, was Gütergemeinschaft im juristischen Sinne ist, dann kann er in Gebärden alles erklären.

geistige Entwickelung des Menschen vermag sie nicht herbeizuführen, weil sie weder in dem Umfange, noch in der Beschaffenheit der Wortsprache auftreten und wirken kann. Soll aber eine Sprache in vollkommenster Weise eine normale geistige Entwickelung des Kindes ermöglichen, so mufs sie qualitativ den Gesetzen des normalen menschlichen Denkens entsprechen und quantitativ so weit reichen, wie das Denken selbst.

(6. Verwendung der Gebärde bei der Bildung der Taubstummen.) Im Anschlusse an die Betrachtungen, die sich auf das Wesen des Taubstummen beziehen, wollen wir in Kürze die Stellung der Gebärdensprache im Taubstummenunterrichte charakterisieren. Es gehört dies zwar streng genommen in das Gebiet der Methodik, schliefst sich jedoch in natürlicher Weise an das Kapitel von der Gebärdensprache an.

Bezüglich der Verwendung der Gebärdensprache in den Taubstummenschulen ist man von jeher verschiedener Ansicht gewesen. So klar und bestimmt die deutsche Schule auch die Forderung gestellt hat, den Taubstummen die Lautsprache als Denk- und Mitteilungsmittel zu geben, so sehr hat sie sich doch von der französischen Schule[1]) während der langen Zeit der Herrschaft dieser beeinflussen lassen, und die umfangreiche Verwendung der Gebärdensprache in den deutschen Taubstummenschulen mufs in erster Linie diesem Einflusse zugeschrieben werden. Freilich war die Beschaffenheit der früheren deutschen Taubstummen-Unterrichtsmethode eine derartige, dafs ein Unterrichten ohne Gebärde kaum gedacht werden konnte. Anstatt sich von dem sprachlichen Bedürfnisse der Schüler leiten zu lassen, stellte man im Sprachunterrichte unter strenger Anlehnung an die Grammatik immer zuerst das Sprachgesetz auf und suchte nun durch Beispiele dieses Gesetz zu erklären. Die Beispiele wurden allen Wissensgebieten entlehnt und eine sachliche Veranschaulichung konnte schon deshalb selten erfolgen, ganz abgesehen davon, dafs ehedem die Taubstummenanstalten durchgehends mit Anschauungsmitteln sehr dürftig ausgestattet waren. So sah man sich genötigt, seine Zuflucht zur Gebärdensprache als Erklärerin zu nehmen. Erst nachdem man im Taubstummenunterrichte den methodischen Grundsatz aufgestellt hatte und durchführte, das Wort unmittelbar an die Sache anzuschliefsen und von dieser auszugehen,

[1]) S. in betreff der Entwickelung und Bedeutung der Gebärdensprache in der französischen Schule Walthers Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, S. 82—89, 98, 99, 103 und 104.

war der Ausschlufs der Gebärde überhaupt möglich. Immerhin wendete man diese Sprache im Taubstummenunterrichte in gröfserem oder geringerem Umfange noch an, indem man sie als Mittel der Verständigung mit den die Lautsprache noch nicht kennenden oder noch wenig beherrschenden Taubstummen, ferner als Veranschaulichungs- und Erklärungsmittel bei Vorführung neuer Begriffe und wohl gar auch als Begleiterin der Lautsprache und endlich als Mittel, die taubstummen Kinder bezüglich des Verständnisses der erlernten Wortsprache zu prüfen, benutzte. Man kam aber allmählich zu der Einsicht, dafs die Gebärdensprache, wenn ihr im Unterrichtssysteme auch nur ein bescheidener Platz eingeräumt wird, nach und nach den gesamten Unterricht gar leicht in einer Weise beherrscht, die die erstrebte Erlernung der Lautsprache seitens der Taubstummen in der That beeinträchtigt, und dafs es sehr schwer sei, die Grenze, wie weit die Pantomime im Unterrichte ohne Schädigung der Lautsprache verwertet werden könne, zu ziehen und noch schwerer, diese Grenze festzuhalten.

Die Gebärdensprache entspricht allerdings der Natur der Taubstummen. Sie läfst sich bald erlernen, ist leicht zu verstehen, und ihre Anwendung bietet keine Schwierigkeiten.[1]) Sie bewegt sich in engen Grenzen, besitzt keine Wortformen- und syntaktischen Verhältnisse, kennt also auch keine Satzkonstruktion. Sie ist somit ein ungemein bequemes und den Geist in bescheidenstem Mafse anstrengendes Verständigungsmittel.[2]) Der Taubstumme, zumal wenn er mit Schicksalsgenossen zusammentrifft, kehrt daher mit besonderer Vorliebe immer wieder zu ihr zurück. An eine gänzliche Beseitigung dieser Sprache ist deshalb unter keinen Umständen zu denken.

Es kann nicht geleugnet werden, dafs sich die Gebärdensprache sehr wohl dazu eignet, dem Taubstummen gewisse Situationen zu veranschaulichen und Begriffe zu erklären, und wenn es möglich

---

[1]) Die Besorgnis, dafs sich die Taubstummen, welche nach der reinen deutschen Methode, also ohne Beihilfe der Gebärde unterrichtet und aus der Schule entlassen sind, in dieser Sprache nicht verständigen können, ist hinfällig, denn die natürliche Gebärdensprache, selbst wenn sie in der Schule unterdrückt sein sollte, ist nicht nur allgemein verständlich, sondern läfst sich auch in kürzester Zeit erlernen und wird neben der Wortsprache im Verkehre der Taubstummen mit Schicksalsgenossen angewendet.

[2]) Wer einer Versammlung erwachsener Taubstummen beiwohnt, der wird mit Erstaunen wahrnehmen, dafs selbst ganz beschränkte Taubstumme lange Reden in Gebärden halten. Das Erstaunen würde sich jedoch in mitleidiges Lächeln verwandeln, wenn man Inhalt und Form der „Rede“ in die Lautsprache übertrüge.

wäre, ihre Anwendung in enge Schranken zu ziehen, so würde sie als Unterrichtsmittel ganz schätzbar sein; aber es ist eine Erfahrungsthatsache, dafs auch die bescheidenste Verwendung dieser Sprache die Gefahr für Lehrer und Schüler in sich schliefst, die Pantomime nach und nach in immer umfangreicherem Mafse zu gebrauchen, wodurch schwere Nachteile für die Erlernung und Anwendung der Lautsprache seitens des Taubstummen entstehen.[1])

Welches sind diese Nachteile?

Wird es den Taubstummen gestattet, die ihnen bequeme Gebärdensprache bei ihren Mitteilungen anzuwenden, so entwickelt sich in ihnen das Bedürfnis nach der Lautsprache nicht. Sie nehmen deshalb diese Sprache nur ungern an, gebrauchen sie mit Unlust und haben keinen inneren Trieb, sich in ihr zu vervollkommnen. Ihr lautsprachliches Wissen und Können bleibt daher ein dürftiges und unsicheres; besonders die Sprache des alltäglichen Umganges, die so wichtig ist für den Verkehr, wird ihnen nur in ungenügendem Mafse vermittelt. Die Lautsprache kann bei deren vorübergehender Benutzung unmöglich zum ausschliefslichen Mittel des Denkens werden. Für die Taubstummen wird vielmehr die Gebärdensprache die vorherrschende Denkform bleiben. Werden sie unter diesen Umständen genötigt, die Lautsprache zu gebrauchen, so übersetzen sie aus jener Sprache in diese und thun damit Ähnliches wie wir, wenn wir uns in einer fremden Sprache ausdrücken, die wir nicht vollständig beherrschen. Da wir in diesem Falle die fremde Sprache vielfach unserer Muttersprache anpassen, so werden wir mancherlei Fehler machen, denn beide haben weder eine übereinstimmende Grammatik, noch wenden beide für die gleichen Begriffe und Redewendungen übereinstimmende Ausdrücke an. Bei der Übersetzung aus der Gebärden- in die Lautsprache mufs aber um so mehr Falsches zu Tage gefördert werden, als jene ohne jegliche grammatische Formen ist. Es kann daher nicht ausbleiben, dafs den Taubstummen mit umfangreicher Gebärdensprache die formell-sprachliche Seite unserer Sprache ungemein grofse Schwierigkeiten bietet.

---

[1]) Welch' grofse Abneigung gebildetere Eltern taubstummer Kinder gegen die Gebärdensprache haben, geht aus der ängstlichen Frage hervor, die sie bei Übergabe ihrer Lieblinge an die Anstalt in der Regel stellen: Hier wird doch die Gebärdensprache nicht gelernt? Und es ist in der That oft rührend, wie sie sich mit den kleinen Kindern in der Lautsprache zu verständigen suchen.

Als man in die Bestrebungen eintrat, den Taubstummen die Lautsprache zu verschaffen, wurde man von dem praktischen Gedanken geleitet, den Gehörlosen ein allgemein verständliches und zuverlässiges Mittel für den Verkehr mit ihren vollsinnigen Mitmenschen zu gewähren. Die Gebärdensprache ist ein solches Mittel nicht, denn sie wird nur von wenigen gekannt. Es kann somit durch sie der edele Zweck der Taubstummenerziehung, die Taubstummen „der Menschheit wieder zu geben," nur unvollkommen erreicht werden.

Besonders nachteilig ist es, wenn diejenigen, die mit den Taubstummen in Verkehr treten, wie die Lehrer, neben und mit der Lautsprache auch die Gebärdensprache anwenden. In diesem Falle achten die Taubstummen mehr auf die Gestikulationen des mit ihnen Sprechenden, als auf die Bewegungen des Mundes; es geht ihnen infolgedessen die rechte Übung im Absehen des Gesprochenen verloren.

Hieraus erhellt zur Genüge, welche Hindernisse die Gebärdensprache der Erlernung der Lautsprache in den Weg stellt, und dafs es als ein anerkennenswertes Streben bezeichnet werden mufs, diese Hindernisse zu beseitigen. Die Gebärdensprache ist von dem Taubstummenunterrichte und dem Verkehre mit Taubstummen zurückzudrängen.[1]) An dieser allgemeinen Forderung haben die Taubstummenanstalten festzuhalten, wenn sie ihre lautsprachliche Aufgabe erfüllen wollen. Die Taubstummen müssen gezwungen werden, soweit es ihre Fähigkeiten gestatten, bei ihren Äufserungen die Lautsprache anzuwenden. Aus dem Zwange folgt die Gewöhnung und aus der Gewöhnung der freie und freudige Wille, sich lautsprachlich zu äufsern. Da, wo die Lautsprache überhaupt nicht vorhanden ist, wie bei den kleinen, in die Schule eintretenden Kindern, darf es selbstverständlich nicht ausgeschlossen sein, die Gebärdensprache, welche die taubstummen Schüler mitbringen, zu gebrauchen, denn sie ist das einzige Mittel der Verständigung. Es setzt dies voraus, dafs auch der Taubstummenlehrer diese Gebärdensprache kenne und anzuwenden verstehe.[2])

---

[1]) Schon Graser (1829) wendete sich mit den Worten gegen die Gebärdensprache: „Hinweg mit allen Gestikulationen und Gebärdensprachen bei dem Taubstummenunterrichte; hinweg mit allem Hand-ABC bei dem Unterrichte solcher Unglücklichen!"

[2]) Käme in den Taubstummenanstalten die Gebärdensprache auch nicht zur Anwendung, müfste man immerhin an den Taubstummenlehrer die Forderung

Die obige Forderung kann leicht zu Mifsverständnissen führen, wie aus dem Verhalten vieler Taubstummenlehrer zu schliefsen ist. Findet man es doch nicht selten, dafs diese kalt und unbeweglich lehrend vor ihren Schülern stehen, lediglich aus dem Grunde, die Gebärde zu vermeiden. Was würden wir angeben, wenn der Prediger auf der Kanzel, unbeweglich in Miene und Haltung, die Predigt mit monotoner Stimme ableierte. Würden wir, trotzdem uns die Auffassung des Gesprochenen keine sonderliche Mühe macht, nicht bald einschlafen? Wie kalt mufs der Taubstumme bleiben, wie schwer mufs es ihm werden, seine Aufmerksamkeit rege zu erhalten, wenn er weiter nichts wahrnimmt, als die Sprachbewegungen des Mundes!

Der Vollsinnige, wenn er bei seinen sprachlichen Äufserungen in besonderer Weise auf seine Zuhörer wirken will, bedient sich einer Menge sogenannter oratorischer Mittel, als da sind Heben und Senken der Stimme, beschleunigtes und verlangsamtes Sprechen, gewaltiger Stimmaufwand und kaum hörbares Flüstern, längere oder kürzere Pausen, Gestikulationen und Mienenspiel etc. Wenn das der Vollsinnige für notwendig erachtet, trotzdem seinen Zuhörern die Auffassung des Äufseren und Inneren der Sprache nicht schwer fällt, dann sollten für unsere Taubstummen die blofsen Lippenbewegungen, deren Bedeutung mehr erraten werden mufs als erkannt wird, genügen? Nimmermehr!

Die natürlichen Gestikulationen und Bewegungen, mit welchen der Hörende seine Rede begleitet, sind nicht Gebärden im strengen Sinne. Auch die Nachahmungen gewisser Handlungen (des Gehens, Laufens, Schlagens, Fallens etc.) und die Umschreibung äufserer Erscheinungen (der Gröfse, Form etc.) können nicht als Gebärdensprache bezeichnet werden. Sie sind dem Taubstummenlehrer gestattet, ebenso diejenigen Gebärden, die Vollsinnige allgemein anwenden und verstehen.

Um dem Taubstummen das zu ersetzen, was dem Vollsinnigen

---

stellen, dafs er diese Sprache beherrschte. Wenn er zu gröfseren Massen von Taubstummen, gebildeten und ungebildeten, sprechenden und die Lautsprache gar nicht oder nur wenig beherrschenden, zu sprechen, wenn er gewisse Taubstumme vor Gericht zu vertreten, wenn er mit wenig oder gar nicht gebildeten Taubstummen, die bei ihm Rat und Hilfe suchen, zu verhandeln hat — überall bedarf er der Gebärdensprache. Wer soll sich mit den Taubstummen verständigen, falls er nicht dazu befähigt ist?

die Modulation und Betonung der Sprache ist, mufs es der Taubstummenlehrer für seine Pflicht erachten, alle die inneren Erregungen und Bewegungen, die er in Worten äufsert, mögen sie rein subjektiver Natur sein oder in dem Sinne der sprachlichen Darstellung überhaupt liegen, z. B. in einer Erzählung, auch in seinem Äufseren, besonders in seinen Mienen, zum Ausdrucke zu bringen. Ohne dafs der Taubstumme auf den sprechenden Mund sieht, mufs er schon am Gesichte des Redners erkennen, ob es sich um etwas Trauriges oder Freudiges handelt, ob eine bescheidene Bitte oder ein strenger Befehl, ob ein Wunsch oder eine Frage etc. ausgesprochen wird. Ein Taubstummenlehrer ohne bewegliches Mienenspiel kann nicht ein guter Lehrer sein. Bei Vorführung von Gesprächen, z. B. in der biblischen Geschichte, sind die sprechenden Personen im Geiste vor die Schüler zu stellen und die taubstummen Kinder müssen schon aus den Bewegungen des Lehrers schliefsen können, welche Person spricht, wie ja auch der Lehrer Vollsinniger die sprechenden Personen durch den Wechsel der Stimme auseinander hält. Jedenfalls erfordert der Unterricht ohne Gebärde äufserst gewandte und gewissenhafte Lehrer, die auch „geistige Anschauungsmittel“ anzuwenden vermögen.

Das Ausschliefsen der Gebärdensprache ist nicht ein ursprüngliches Kriterium der deutschen Methode, sondern es ist erst in den letzten 20 Jahren zu einem solchen gemacht. Wenn man annimmt, dafs damit eine neue Ära der Taubstummenbildung begonnen habe, so ist man in einem Irrtume begriffen. Es kann nur als ein neues schätzbares Moment in der Methode des Taubstummenunterrichtes bezeichnet werden, und wenn seit Einführung desselben auf dem Gebiete der Lautsprache wesentlich günstigere Erfolge erzielt worden sind als früher, so wolle man in Betracht ziehen, dafs sich seit jener Zeit auch die äufseren Verhältnisse der Taubstummenanstalten — Aufnahme der Schüler, Unterrichtskursus, Schulausstattung, Schülerzahl der einzelnen Klassen, Zahl der Lehrkräfte — wesentlich vorteilhafter gestaltet haben. Das Zurückdrängen der Gebärdensprache ist gut — treue Arbeit ist besser.

Litteratur:

Franke, Die ausgebildete Gebärdensprache als Verkehrsmittel zwischen Hörenden und Taubstummen. (Blätter für Taubstummenbildung, V, S. 308.) — Heidsiek, Der Taubstumme und seine Sprache. Breslau, 1889, S. 127—151, 162—174 und a. a. O. — Heinrichs, Untersuchungen über den Lautsprach-Bacillus. (Blätter für Taubstummenbildung, IV, S. 193 ff.) — Hill, Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder. Essen, 1840, S. 56—121. — Jäger

(und Riecke), Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache etc. I. 2. Aufl. Stuttgart, 1843, S. 68—87. — Kruse, Lehrbuch des Sprachunterrichtes taubstummer Kinder. Leipzig, 1852, S. 14—17. — Kruse, Über Taubstumme, Taubstummenbildung und Taubstummenanstalten. Schleswig, 1853, a. v. O. — Kruse, Zur Vermittelung der Extreme in der sogenannten deutschen und französischen Taubstummen-Unterrichtsmethode. Schleswig, 1869. — Öhlwein, Die natürliche Zeichensprache der Taubstummen und ihre psychische Bedeutung. 4. Aufl. Weimar, 1884. — Reich, Der erste Unterricht des Taubstummen. Leipzig, 1834, S. 17—109. — Riemann, Die Gebärdensprache. Ihre Entwickelung, ihr Wesen und ihre Stellung im Taubstummenunterrichte. (Blätter für Taubstummenbildung, VI, S. 1.) — Röfsler, Einige Fragen über die Gebärdensprache. Osnabrück, 1868. — Schmitz, Über die natürliche Gebärdensprache. (Jahresbericht der Taubstummenanstalt zu Aachen, 1886.) — Schöttle, Lehrbuch der Taubstummenbildung. Efslingen, 1874, S. 30—59. — Stahm, Hr. Direktor Heger in St. Pölten als Anwalt der Gebärdensprache. (Organ, 1872, S. 1 ff.) — Sudermann, Wodurch unterscheidet sich die Gebärdensprache von der Lautsprache, und wie weit ist erstere im Taubstummenunterrichte zulässig? (Organ, 1894, S. 240.)

---

# Dritter Abschnitt.

## Der Taubstummenlehrer.

Der Taubstumme ist besonders dazu geeignet, das Mitleid wie das Interesse seiner Mitmenschen zu erwecken, und Mitleid und Interesse sind es gewesen, welche die erste Veranlassung zur Bildung Taubstummer gegeben haben. In der Zeit der ersten unterrichtlichen Versuche waren hauptsächlich Geistliche und Ärzte Lehrer dieser Unglücklichen. Schon ihr Beruf wies sie auf die Hilfe der Gehörlosen hin, deren geistiges und leibliches Ohr verschlossen ist. Aber auch Gelehrte von Fach nahmen sich der Taubstummen an, um deren Wesen, deren geistige Entwickelung, deren eigentümliche Sprache zu studieren. Bei allen diesen Lehrern kann nicht von einer pädagogischen Vervollkommnung die Rede sein. Sie machten Versuche aufs Geratewohl und gaben diese auf, wenn sie die von ihnen übernommenen Zöglinge ausgebildet zu haben meinten oder ihr Interesse erschöpft war. Selten versäumten sie, die Erfolge ihrer Thätigkeit, so bescheiden dieselben auch oft gewesen sein mögen, in das günstigste Licht zu stellen und ihr Verfahren zu schildern. Für die Entwickelung der Methode des Taubstummenunterrichtes war dies nicht ohne Bedeutung. Auch die Begründer der ersten Taubstummenanstalten in Frankreich und Deutschland, de l'Épée und Heinicke, waren Autodidakten. Dadurch, dafs sie sich durch ihr ganzes Leben mit der Bildung Taubstummer beschäftigten, sammelten sie auf diesem Gebiete reiche Erfahrungen, und die eigentümlichen Wege, die sie gingen, gaben die Veranlassung dazu, dafs sie Vertreter eigenartiger methodischer Schulen wurden und Jünger heranbildeten, die ihre pädagogischen Ideen fortführten und vervollkommneten.

De l'Épée war ein katholischer Geistlicher und Heinicke ein evangelischer Lehrer. Es ist auffallend, dafs in katholischen Ländern viele Geistliche als Lehrer Taubstummer wirken, während in evangelischen Taubstummenanstalten fast ausschliefslich Lehrer mit seminarischer Bildung thätig sind.

Wenn auch nach der Gründung von Taubstummenanstalten noch solche Männer Lehrer Taubstummer wurden, die ganz zufällig in einen ihnen bis dahin gänzlich unbekannten Beruf eintraten[1]), so drang doch mehr und mehr die Erkenntnis durch, dafs nur pädagogisch gebildete Männer geeignet wären, Taubstumme in der rechten Weise zu unterrichten und zu erziehen. In Deutschland wenigstens wird gegenwärtig kein Lehrer als Bildner Taubstummer angestellt, der seine Lehrbefähigung nicht nachgewiesen hat.

Die Taubstummenbildung ist ein Zweig an dem grofsen Stamme der allgemeinen Pädagogik, und die Wurzeln ihrer Kraft ruhen in dieser. Die Taubstummenschule wendet mutatis mutandis dieselben Mittel an, sie sucht dieselben Ziele zu erstreben wie die Volksschule. Was diese für den Vollsinnigen ist, das soll jene für den Gehörlosen sein. Diesterweg hat einmal gesagt, ein mittelmässiger Taubstummenlehrer sei auch ein guter Volksschullehrer. Wir bezweifeln das, behaupten vielmehr, dafs in einem tüchtigen Volksschullehrer alle Vorbedingungen für einen guten Taubstummenlehrer vorhanden sind, denn das erste, was man immer von einem Bildner der Taubstummen voraussetzen mufs, ist eine gründliche pädagogische Durchbildung. Ein hervorragender Förderer der Taubstummen-Bildungsangelegenheit hat die Behauptung aufgestellt, dafs sich nur besonders begabte und gründlich vorgebildete Lehrer für das Amt eines Taubstummenlehrers eigneten. Mag man derselben auch nicht in allen ihren Konsequenzen zustimmen, so ist doch nicht in Abrede zu stellen, dafs an den Erzieher der Taubstummen sehr erhebliche Anforderungen gestellt werden, denn seine Lehrthätigkeit verlangt von ihm neben den Kenntnissen des Lehrers Vollsinniger besondere, in Preufsen sogar durch eine Prüfung[2]) nachzuweisende Fähigkeiten, wie sie durch die Eigentümlichkeiten des Taubstummenunterrichtes notwendig werden.[3])

Die pädagogische Tüchtigkeit eines Lehrers kann nur erhalten und gefördert werden durch stete Fortbildung. Diese mufs

[1]) Eschke in Berlin, Schwarzer in Waitzen und Hensen in Schleswig waren Juristen; Pfingsten in Schleswig trieb erst musikalische Studien, später wurde er Perückenmacher.

[2]) Über die Taubstummenlehrer-Prüfung in Preufsen finden sich nähere Mitteilungen in Walthers „Die Königliche Taubstummenanstalt zu Berlin.“ Berlin, 1888, S. 126—129. Die Prüfungsordnungen für Lehrer und Vorsteher an Taubstummenanstalten sind in den „Blättern für Taubstummenbildung,“ Jahrgang I, S. 349—352 abgedruckt.

[3]) Im Deutschen Reiche besteht nur für die preufsischen Taubstummenlehrer

sich nach zwei Seiten erstrecken, indem sie die Erweiterung der allgemeinen Bildung und die Steigerung der Tüchtigkeit in der Erfüllung des Berufes erstrebt. Bezüglich der allgemeinen Fortbildung des Taubstummenlehrers genügen zunächst die Weisungen, die für den Volksschullehrer gegeben sind. Was speziell die fachliche Weiterbildung betrifft, so kann diese nur gefördert werden, wenn der Bildner der Taubstummen sich fortdauernd innerlich mit seinem Amte beschäftigt, regen Verkehr mit seinen Berufsgenossen pflegt, Konferenzen und Versammlungen von Taubstummenlehrern besucht, die Lehrthätigkeit guter Taubstummenanstalten kennen lernt, alte und neue Erscheinungen auf dem Gebiete des Taubstummen-Bildungswesens verfolgt, sich gründlich auf seinen Unterricht vorbereitet, die gemachten Erfahrungen sammelt, sichtet und womöglich schriftlich niederlegt.

Von besonderer Bedeutung ist und bleibt immer die praktische Tüchtigkeit, welche allerdings ohne ein gründliches theoretisches Wissen nicht gedacht werden kann. Diese Tüchtigkeit zu fördern, mufs das stete Bemühen der Bildner der Taubstummen sein. Sie setzt in erster Linie eine sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht voraus. Es mufs dies noch besonders hervorgehoben werden, weil nicht wenige Taubstummenlehrer der Meinung sind, es wäre eine solche für sie nicht notwendig, da sie den Unterrichtsstoff beherrschten. Man mag zugeben, dafs die Vorbereitung für den Unterricht auf den unteren Stufen nicht gar zuviel Zeit in Anspruch nimmt; immerhin ist es erforderlich, gerade bei der engen Begrenzung des Unterrichtsstoffes das absolut Notwendige in der rechten Weise auszuwählen, bei der Schwierigkeit der Mitteilung dieses Stoffes die Art der Vorführung desselben zurecht zu legen, zur Erzielung eines klaren Verständnisses die geeigneten Anschauungsmittel parat zu halten und geschickt zu verwenden und die erforderlichen Erläuterungsbeispiele auszuwählen. Je mehr sich der Unterricht Taubstummer dem der Vollsinnigen nähert, desto gründlicher mufs die Vorbereitung geschehen. Um sich klare Rechenschaft über das Gelehrte zu geben, übe der Lehrer strenge Kritik an sich selber, lasse er, um mit Kehr zu reden, die Nachbereitung nicht fehlen.

---

die Verpflichtung, die Taubstummenlehrer-Prüfung abzulegen. Ebenso ist es in Schweden. In England, Frankreich und Österreich wird den Taubstummenlehrern wenigstens die Möglichkeit gewährt, sich dieser Prüfung zu unterziehen.

Es sei noch auf ein Zweites hingewiesen, was die praktische Tüchtigkeit ungemein fördert. Der Taubstummenlehrer ist bei seiner gröfseren oder geringeren isolierten Stellung, dem eigenartigen, in engen Schranken sich bewegenden Unterrichte und dem Mechanismus, zu dem er hauptsächlich durch die Anlage unserer Schulbücher erzogen ist, gar leicht der Gefahr ausgesetzt, sich in eine bestimmte Schablone hineinzuarbeiten, in seiner sprachlichen Darstellung, besonders in der Art seines Fragens sich an bestimmte Ausdrücke und Formen zu halten, sich an kleine Fehler in der Aussprache des Schülers zu gewöhnen, mancherlei ungehörige Manieren beim Sprechen anzunehmen, gewisse Seiten des Sprachunterrichtes besonders zu betonen, kurz: einseitig zu werden. Als schätzenswertes Korrektiv empfiehlt sich aufser den bereits angeführten Mitteln, zu denen noch der Besuch von Volksschulen zu zählen wäre, die Abhaltung von Lehrproben. Es kann nicht dringend genug geraten werden, dieselben in allen Unterrichtsgegenständen zu veranstalten, alle Klassen dabei zu berücksichtigen und sie innerhalb regelmäfsiger Zeiten wiederkehren zu lassen. An den Übungen müfsten sich sämtliche Lehrer aktiv und passiv beteiligen. Auf diese Weise wird den letzteren Gelegenheit geboten, die Unterrichtsmanieren aller Anstaltslehrer in den verschiedensten Disziplinen und auf allen Stufen kennen zu lernen. Die Lehrproben werden besonders fruchtbar gemacht, wenn sich ihnen eine Besprechung anschliefst, in der das Gute des Gehörten hervorgehoben und als nachahmungswert empfohlen, das Mangelhafte als solches bezeichnet wird, Wünsche und Ansichten zum Ausdrucke kommen und unter Umständen auch die Leistungen der Schüler zur Erörterung gelangen. Die Besprechungen dürfen sich selbstverständlich nur auf sachlichem Gebiete bewegen, und bei rechter Leitung derselben können persönliche Verletzungen nicht vorkommen.

Doch was hilft alle Kunst und Wissenschaft, wenn der Segen von oben fehlt! Diesen Segen vermag der Lehrer nur dadurch zu erringen, dafs er all sein Thun in den Dienst des Allmächtigen stellt; und wie Christus, da man ihm einen Taubstummen zur Heilung zuführte, erst aufsah gen Himmel, so sollen auch wir unsere Augen aufheben zu den Bergen, von welchen uns Hilfe kommt. Welch' elender Mensch ist doch der ungebildete Taubstumme! Unsere Aufgabe ist es nun, in ihm alle die Fähigkeiten, Regungen und Neigungen zu entwickeln, die den Menschen zieren. „Denjenigen die Gabe, ihre Gedanken mitzuteilen, wieder zu geben, welchen die

Natur die Organe dazu versagt hat, ist ein beinahe göttliches Geschäft.“ (Lamartine.) Ein göttliches Geschäft vermögen wir nur zu verrichten, wenn wir unseren Gott im Herzen tragen. Ist dies der Fall, so wird es uns nicht schwer werden, uns alle die Eigenschaften zu erwerben, welche einen guten Lehrer zieren. Welches sind diese Eigenschaften?

Schon in der äufseren Erscheinung mufs der Lehrer zeigen, dafs er, weil er erziehen will, sich selbst in Zucht zu nehmen vermag. Wie der Volksschullehrer bezüglich seiner Haltung in den Schülern scharfe Kritiker findet, die mit ihrem Urteile über ihn nicht zurückhalten und in diesem Bewufstsein vielleicht davor behütet wird, sich gehen zu lassen, so hat zwar auch der Taubstummenlehrer in seinen Zöglingen scharfsichtige Beobachter, die sich jedoch seltener gegen Vollsinnige über ihn äufsern und gar bald an dessen Eigenheiten gewöhnen. Für uns liegt somit die Gefahr nahe, in unserer äufseren Haltung nachlässig zu werden. Gegen diese Gefahr müssen wir energisch kämpfen. Der Lehrer mag vor seinen Schülern, je nachdem es der Unterricht erfordert, sitzen oder stehen, man mufs ihm immer anmerken, dafs er an ernster Stätte wirkt. Zwischen ihm und seinen Zöglingen besteht eine geheimnisvolle Verbindung, und die in der Seele des ersteren vorhandenen Regungen tragen sich unmittelbar auf die Kindesseele über. „Es prägt sich in der äufseren Erscheinung des Lehrers die sittliche Haltung der Persönlichkeit oft sehr bezeichnend aus.“ (Beckh.)

Der wahre Wert des Lehrers ist jedoch in seinem Inneren zu suchen. Da, wo die rechte Liebe zum Berufe fehlt, wird alle äufsere Zucht die innere Leere nicht decken, da wird die Schularbeit zur Qual, da bleibt der Lehrer nur ein Mietling. Diese Liebe wird vorhanden sein, wenn der Lehrer aus innerer Neigung in seinen Beruf eintritt. Es läfst sich nicht leugnen, dafs viele junge Leute ohne freie Selbstbestimmung, ohne Klarheit über die Bedeutung des Lehramtes, ohne inneren Trieb sich für den Lehrerberuf entscheiden. Bei dem Taubstummenlehrer liegen jedoch die Verhältnisse wesentlich anders. Diejenigen, welche als Lehrer in eine Taubstummenanstalt übertreten wollen, sind Männer, die sich über ihre Entschliefsungen klare Rechenschaft ablegen können, die die Frage zu beantworten vermögen, ob sie die Kraft in sich fühlen, unglücklichen Menschen zu dienen, diesen Vaterstelle zu ersetzen und eine mühevolle Unterrichtsarbeit zu übernehmen. Es ist nicht zu viel gesagt, wenn behauptet wird, dafs zu keinem Amte, sofern

es in der rechten Weise erfüllt werden soll, so viel Herzensneigung gehören mufs, wie zu dem des Taubstummenlehrers.

Die Liebe zum Berufe ist nicht denkbar ohne die Liebe zu den Schülern. Findet man aber diese Liebe immer? Man möchte diese Frage verneinen, wenn man in manche Schulen hineinsieht und das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler beobachtet. Da spürt man nichts von der gemütvollen Hingabe des Lehrers, die die Kinder so anmutet und in ihnen Lust und Liebe zum Lernen erweckt, nichts von der Nachsicht und Milde den Schwächen der Schüler gegenüber, nichts von der Geduld in der Arbeit. Die taubstummen Zöglinge sind viel schlimmer daran als die vollsinnigen, wenn ihnen der Lehrer nicht die rechte Liebe entgegenbringt. Im frühen Kindesalter müssen sie die Eltern und alles das verlassen, woran ein Kindesherz hängt; Lehrer und Schule sollen ihnen alles ersetzen, was sie daheim gelassen haben, und gar gern schliefsen sie sich in Liebe dem an, der zu ihrem Führer bestellt ist. Was soll aus dem einsamen in der fremden Welt stehenden Kinde werden, wenn es keine Gegenliebe findet? Es wird sich in sich selbst zurückziehen und freudlos durch die Schule hindurch gehen. Die Eindrücke, die während der Bildungszeit auf dasselbe einwirken, sind die bleibendsten; man darf sich daher nicht wundern, wenn man liebeleeren und gemütlosen Taubstummen begegnet — haben sie doch oftmals nicht die rechte Liebe erfahren. Ferner hat der Lehrer in Erwägung zu ziehen, dafs gar viele Taubstumme im Elternhause eine fehlerhafte Erziehung genossen haben, sei es aus übergrofser Liebe, die das Unglück der Taubheit decken möchte, sei es aus Unkenntnis des Erziehungsgeschäftes, oder sei es in Veranlassung der ungenügenden Verständigungsmittel. Die Erziehungsthätigkeit des Taubstummenlehrers wird sicher auf gar viele Schwierigkeiten stofsen, mufs mancherlei Hindernisse überwinden. Da gilt es, ein schweres Stück Arbeit zu übernehmen. Nicht Härte, nicht Strenge, nicht Rücksichtslosigkeit sind die wahren Erziehungsmittel, sondern Milde, Freundlichkeit, Nachsicht und Geduld.

„Soll tragen mit Geduld dein Lehrling Lernbeschwerden,
so mufst du, Lehrer, selbst nicht ungeduldig werden;
denn Schweres hat zu thun der Lehrling wie der Lehrer,
das leichter durch Geduld, durch Ungeduld wird schwerer.“
(Rückert.)

Auf die Schwierigkeiten des Taubstummenunterrichtes ist schon hingewiesen: sie liegen hauptsächlich in der grundlegenden

Unterrichtsarbeit. Die in die Taubstummenanstalt eintretenden Zöglinge stehen ausnahmslos auf einer ungemein niedrigen Stufe intellektueller Entwickelung. Dieses, wie der Mangel eines zuverlässigen Verständigungsmittels müssen auf die Lehrthätigkeit erschwerend wirken, und doch sollen die Taubstummen so viel lernen! In der That steht man vor einigen Kindern ratlos und an der Bildungsfähigkeit derselben zweifelnd. Mit Gewalt läfst sich hier nichts erreichen; nur der ruhige und besonnene Lehrer kann die kleinen Taubstummen mit Erfolg unterrichten; nur der geduldige Lehrer kann eine gute Sprache erzielen. Leider wird die so notwendige Geduld nicht immer gewahrt, daher die mancherlei Härten gegen die Schüler, daher die Seufzer und Klagetöne — in den unteren Klassen besonders. „Geduld, Geduld, Geduld!“ müfste an jeder Taubstummenanstalt geschrieben stehen. „Das beste Verfahren zeigt uns die Sonne, welche den wachsenden Dingen stets Licht und Wärme, oft Regen und Wind, selten Donner und Blitz spendet.“ (Comenius.)

Neben der rechten Liebe darf es der Lehrer auch nicht an der rechten Strenge fehlen lassen, mufs er den rechten Ernst zeigen. Wie der Mensch überhaupt, so ist im besonderen das Kind jeder Gleichmäfsigkeit der Lebensgewohnheiten abgeneigt. Die dauernde Freundlichkeit des Lehrers wird dem Schüler mit der Zeit gleichgültig; sie ist für ihn auf die Dauer nicht mehr Freundlichkeit. Das Kind verlangt nach Abwechselung, wenn es frisch bleiben soll, selbst wenn damit zuweilen etwas Unangenehmes geboten würde. Lacht uns nicht die Sonne doppelt freundlich entgegen, nachdem sie lange Zeit hinter Wolken verborgen gewesen ist, und erfreuen wir uns nicht in erhöhtem Mafse des Frühlingsgrünes nach den öden Wintertagen? Der Lehrer hat sich daher vor Einseitigkeit zu wahren. „In der Verbindung gewisser Eigenschaften, die sich innerhalb einer gewissen Geistes- und Gemütsrichtung bewegen, liegt das Ideal einer harmonischen Gemütsstellung des Lehrers zu den Schülern,“ nämlich in der Verbindung von Milde und Freundlichkeit mit Ernst und Gemessenheit, von Ruhe und Stetigkeit mit Lebhaftigkeit und Beweglichkeit, von Geduld und Gelassenheit mit heiligem Eifer und rastlosem Vorwärtsstreben, von Nachsicht und Sanftmut mit Strenge und Energie.

Wenn der Lehrer bedenkt, dafs nach dem angeführten Rückert'schen Worte auch der Lehrling, und wie wir schon angedeutet haben, besonders der taubstumme, Schweres zu thun hat, wenn

er in Erwägung zieht, dafs für diesen das Sprechen nur in der Gestalt der Bewegung der Lippen erscheint, was auf ihn kaum die Wirkung hervorbringen kann, wie das Sprechen in einer Tonhöhe unter gleichmäfsiger Betonung aller Silben auf uns, dafs der Taubstumme das Abzulesende oft mühsam erraten mufs, und dafs er also in unaufhörlicher geistiger Anstrengung ist, so wird man obige Forderung, dem Kinde gewisse Abwechselung auch im Unterrichte zu bieten, für doppelt gerechtfertigt erachten. Der Taubstummenlehrer thut gut, wenn er bei allem Ernste in der Unterrichtsarbeit es nicht verschmäht, mit seinen Schülern bei schicklicher Gelegenheit auch einmal heiter zu sein, auch einmal einen harmlosen Scherz zu machen. Es ist das in der That ein nicht zu unterschätzendes Mittel zur geistigen und gemütlichen Anfrischung der Kinder, bei dessen Anwendung um so weniger eine Lockerung der Schuldisziplin zu fürchten steht, als die Aufrechthaltung der letzteren in der Taubstummenschule erfahrungsmäfsig keine Schwierigkeiten bietet. „Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem alles gedeiht, Gift ausgenommen.“ (Jean Paul.)

Aus der innigen Liebe zum Berufe erwächst ferner eine der gröfsten Lehrertugenden, die Treue. Schon die heilige Schrift sagt: „Nun suchet man nicht mehr an den Haushaltern, denn dafs sie treu erfunden werden.“ Die höchste Intelligenz, das gröfste Lehrgeschick und die brauchbarste Methode werden nichts schaffen, wenn die rechte Treue, die gewissenhafte Erfüllung der Amtspflichten fehlt. Die Treue stützt sich auf den Fleifs. Bei vielen Menschen ist der Fleifs das Ergebnis einer freien Willensrichtung, also eine Gabe der Natur, bei anderen mufs er durch Festigung des Willens, durch Gewöhnung erkämpft werden. Der Lehrer hat sich, wenn ihm die Natur nicht zuvorgekommen ist, zum Fleifse zu zwingen, denn er verwaltet ein wichtiges Amt, und je wichtiger das Amt ist, desto treuer soll es ausgerichtet werden. Der Volksschullehrer findet in seinen Schülern stete Mahner zur Arbeit, die sich nicht scheuen, sich über die Thätigkeit ihres Lehrers auch aufserhalb der Schule zu äufsern. Dies hat der Taubstummenlehrer kaum zu befürchten. Seine Schüler gewöhnen sich gar bald an stille schriftliche Beschäftigung oder an ein gemütliches Plaudern in der Gebärdensprache, während der Lehrer seinen Gedanken nachgeht, oder sich mit seinem nachbarlichen Kollegen unterhält. Für den Taubstummenlehrer ist schon aus dem Grunde die Gefahr sehr naheliegend, es an dem steten Fleifse fehlen zu lassen, weil die

Unterrichtsarbeit eine oft einförmige und aufreibende ist und gar leicht eine Erschlaffung im Gefolge haben kann. Ein gewandter Volksschullehrer mag imstande sein, manche Mängel seiner Arbeit mit Geschick zu decken; einem Taubstummenlehrer wird dies nie gelingen. Alles, was die Schüler leisten sollen, ist lediglich das Ergebnis treuer Arbeit. Setzt der Bildner der Taubstummen zur Erreichung des ihm gesteckten Zieles nicht seinen ganzen Willen ein, nimmt er nicht alle seine Kräfte zusammen, nützt er nicht jede Minute aus, die den Kindern gehört, so wird das Ergebnis seiner Thätigkeit allezeit ein klägliches bleiben. Es ist rührend, wie sich nachlässige Lehrer bei Revisionen und in Prüfungen abmühen, ihre Schüler zum guten Sprechen, zum geläufigen Absehen, zur geschickten Anwendung sprachlicher Formen, zum klaren Denken zu zwingen. Ja, wenn sie immer so fleissig gewesen wären wie bei diesen Gelegenheiten, so brauchten sie sich nachträglich nicht so anzustrengen.

Von besonderem Werte für den Erfolg des Taubstummenunterrichtes ist die Gleichmäfsigkeit und Konsequenz der Arbeit. Es giebt Lehrer, die setzen vorübergehend im Unterrichte ihre ganze Kraft ein und arbeiten bis zur vollständigen Ermattung. Bald lassen sie jedoch in ihrem Eifer nach, und es folgt nun eine Zeit der Ruhe. Die Tage der angestrengten Thätigkeit werden wie für den Lehrenden, so auch für den Lernenden zur Qual. Beide Teile kommen aus einer gewissen fibrösen Erregung nicht heraus, und gar selten lächelt die Sonne der Milde. Und wozu der übertriebene Eifer! Wird doch das Gute, das ein erhöhter Fleifs erreicht hat, in der folgenden Zeit des Rastens wieder verwischt. Bei aller Treue mufs gerade der Taubstummenlehrer seine Kräfte einzuteilen wissen, denn nur der stete, gleichmäfsige, ruhige Fleifs und die Konsequenz der Arbeit vermögen allseitig befriedigende Erfolge zu zeitigen.

„Wer über wenig getreu ist, der soll über viel gesetzt werden.“ Wer die Treue im kleinen übt, der wird den Lohn im grofsen erlangen. Gerade der Taubstummenlehrer hat es mit einer Summe von Kleinigkeiten zu thun. Jede derselben mufs sorgfältigst berücksichtigt und dauernd im Auge behalten werden, so die Entwickelung und Befestigung der Laute, die rechte Verbindung, wie die Dehnung und Kürzung derselben, die Veranschaulichung des Sprachmateriales, die Erläuterung der Begriffe, die Sammlung geeigneten Sprachstoffes, die Berücksichtigung der sprachlichen Formen, die Korrektur der

Sprache nach der phonetischen und grammatischen Seite hin etc. Die Treue im kleinen ist einer der wichtigsten Faktoren in der Thätigkeit des Taubstummenlehrers. Sich niemals eine Schlaffheit oder Nachlässigkeit zu schulden kommen zu lassen, jeden Sprech- und Sprachfehler unverdrossen bessern, die Gebärdensprache gewissenhaft zurückdrängen, die Lautsprache dagegen nach der vorhandenen geistigen Kraft den Schüler anwenden lassen und diese Sprache selbst als ausschliefsliches Mitteilungsmittel gebrauchen, auch den geringsten der Schüler mit Sorgfalt behandeln, nicht nur während der Schulstunden, sondern auch aufserhalb derselben die taubstummen Zöglinge zur sprachlichen Darstellung veranlassen, überhaupt den Verkehr mit den taubstummen Kindern aufsuchen, unaufhörlich den Gang der geistigen und sittlichen Entwickelung der Zöglinge überwachen, den Pflegern der letzteren freundlich ratend zur Seite stehen und dem Taubstummen alle die kleinen Dienste erweisen, deren er alltäglich bedarf, das heifst treu sein im kleinen. „Und wer im geringsten treu ist, der ist auch im grofsen treu.“

Ist der Lehrer ganz durchdrungen von der Bedeutung seines Amtes, besitzt er die Tugenden, die zur segensreichen Erfüllung seines Berufes notwendig sind, so darf eine nicht fehlen, die jedem Menschen, sei er, wer er wolle, zur Zierde gereicht, nämlich die Tugend der Bescheidenheit. Die Sache der Taubstummenbildung ist in der That eine bescheidene Angelegenheit, die am besten in der Stille gedeiht. „Sobald sie die Öffentlichkeit sucht, um der ‚staunenden Welt‘ den ‚ungeheuren Erfolg‘ des Unterrichtes zu zeigen, dann verläfst sie das Gebiet, dem sie entstammt ist, das der still helfenden Liebe, ist sie leicht in Gefahr, ihre ursprüngliche Aufgabe zu vergessen, aus ihrer Selbstlosigkeit heraus und in den Dienst des Egoismus und der Selbstgefälligkeit hinein zu treten.“ Das Taubstummen-Bildungswesen hat sich in den letzten Jahrzehnten ungemein günstig entwickelt, und auch die Förderer desselben sind nicht unbelohnt geblieben. Es ist mancher Lehrer, nicht selten ohne besonderes Verdienst, in eine verhältnismäfsig günstige Stellung gekommen. Ist dies ein Grund zur Unbescheidenheit? Die Leistungen der Taubstummenanstalten werden zwar von solchen, die nicht eingehender mit dem Unterrichte der Viersinnigen vertraut sind, angestaunt und als etwas ganz Aufserordentliches und Wunderbares bezeichnet. Das kann wohl für manchen Lehrer die Veranlassung sein, die eigene Arbeit zu überschätzen. Das

Wissen und Können unserer Zöglinge, so viel Wert es auch für diese besitzt, ist und bleibt jedoch im ganzen den auf die Ausbildung dieser Unglücklichen verwendeten Kosten und Mühen gegenüber ein bescheidenes, und das sollte uns zur Demut stimmen. Ist das Ergebnis unserer Arbeit in der That ein hervorragendes, so dafs es selbst bei Fachgenossen Anerkennung findet, so wird man das Verdienst doppelt hoch achten, wenn es mit der rechten Bescheidenheit gepaart ist. War nicht der gröfste aller Taubstummenlehrer zugleich der bescheidenste? Von dem Bescheidenen sagt Gellert, dafs er mit den Verdiensten des Geistes und den Gaben des Glückes weit mehr nützen könne als andere. Von ihm lasse sich der Unwissende gern belehren, denn er lehre, als lehrte er nicht. Von ihm lasse sich der Ungesittete gern erinnern, denn er mildere die Härte des Vorwurfes durch seine Leutseligkeit. Man vertraue sich den bescheidenen Verdiensten gern an, sowie man sich vor den stolzen scheue.

Schliefslich darf nicht unerwähnt bleiben, dafs ein Taubstummenlehrer bei aller Tüchtigkeit in seinem Berufe den ihm obliegenden Pflichten nur dann voll und ganz nachkommen kann, wenn er körperlich gesund und kräftig ist. Infolge des langsamen und bestimmten Sprechens beim Unterrichte, besonders bei den ersten Sprechübungen und des sich daraus ergebenden starken Luftverbrauches werden die Atmungswerkzeuge stark angegriffen. Eine Schonung durch leises Sprechen ist ausgeschlossen, denn je leiser dieses wird, desto mehr mufs sich die Stimmritze öffnen, desto ungehinderter kann die Luft aus den Lungen strömen, und desto mehr Luft müssen die letzteren schaffen. Ein Lehrer mit schwachen Brustorganen kann unmöglich stundenlang andauerndes Sprechen aushalten; er mufs die rechte Schaffensfreudigkeit, die belebend auf die Schularbeit wirkt, wie ein warmer Frühlingsregen auf die Natur, verlieren.

Es sind bisher alle die Eigenschaften hervorgehoben worden, die der Taubstummenlehrer mit dem Volksschullehrer gemeinsam haben mufs, und es ist im einzelnen besonders darauf hingewiesen, inwiefern diese Eigenschaften für den ersteren von Wert für seine spezifische Thätigkeit sind. Die Unterrichtsarbeit des Bildners der Taubstummen hat jedoch in ihren Ausgängen Eigentümlichkeiten, die in der Volkschule unbekannt sind. Sie bestehen im wesentlichen darin, dafs die Gehörlosen die Lautsprache auf künstlichem Wege erlernen müssen, und das erfordert seitens der Taubstummenlehrer besondere Fähigkeiten.

Es ist das die Veranlassung geworden, diejenigen, die in das Amt eines Taubstummenlehrers eintreten wollen, speziell auf ihren Beruf vorzubereiten. Preufsen, das Land der Schulen und Kasernen, ist nach dieser Seite in mafsgebender Weise vorgegangen. Schon im Jahre 1811 ordnete die preufsische Staatsregierung an, dafs ein Kandidat aus der Provinz Preufsen in die Königliche Taubstummenanstalt zu Berlin eintreten sollte, um später in seiner Heimatsprovinz als Taubstummenlehrer zu wirken. Dieser Kandidat wurde im folgenden Jahre genannter Anstalt überwiesen, und letztere hat seit dieser Zeit ununterbrochen als Taubstummenlehrer-Bildungsanstalt gewirkt. Im Jahre 1828 wurde ein ausführlicher Plan aufgestellt, der die Art der Vorbildung der Taubstummenlehrer in zutreffender Weise regelte. Eine durchgehende Neuordnung nach dieser Seite erfolgte durch den Ministerialerlafs vom 29. Juni 1882, nach dem die Kandidaten (Kandidaten des Predigtamtes, des höheren Lehramtes und solche Volksschullehrer, welche die zweite Lehrerprüfung abgelegt haben) in Geschichte und Litteratur des Taubstummen-Bildungswesens, in Erziehung und Unterricht taubstummer Kinder, besonders im Artikulationsunterrichte unterwiesen, über die Physiologie der Sinnes- und Sprechwerkzeuge und über Sprachgebrechen belehrt werden und Gelegenheit haben sollten, sich im Unterrichten praktisch zu üben. Die „Allgemeinen Bestimmungen über Annahme und Beschäftigung der Kursisten bei der Königlichen Taubstummenanstalt zu Berlin“ vom 31. Mai 1888 enthalten besondere Anweisungen über die Art der Ausbildung der Taubstummenlehrer.[1]) Auch die bayerische Staatsregierung hat unter dem 6. Juni 1890 dahin Verfügung getroffen, dafs Lehrer in der Königlichen Zentral-Taubstummenanstalt zu München für den Taubstummenlehrerberuf vorgebildet werden können.[2]) Das leider bis jetzt immer noch übliche Verfahren, junge Volksschullehrer an Taubstummenanstalten zu berufen und diesen Lehrern ohne weiteres die Bildung taubstummer Kinder anzuvertrauen — unter Umständen ohne sie in irgend welcher Weise in den neuen Beruf einzuführen —, ist zu verwerfen.

Die Ausbildung der Taubstummenlehrer hat die Aufgaben, wie

---

[1]) S. Walther, Die Königliche Taubstummenanstalt zu Berlin. Berlin, 1888, S. 65—81.

[2]) Für Schweden besteht in Manilla bei Stockholm eine Taubstummenlehrer-Ausbildungsanstalt mit einjährigem Kursus. Für Frankreich sollen in Paris und Bordeaux ähnliche Anstalten eingerichtet werden.

sie durch den oben angeführten Erlafs vom 29. Juni 1882 gekennzeichnet sind, zu erfüllen; im besonderen sind die angehenden Lehrer mit der Betreibung des Sprech- und Sprachunterrichtes bekannt und geschickt zu machen, diesen Unterricht mit Erfolg zu erteilen, denn in ihm liegen die Eigentümlichkeiten des Taubstummenunterrichtes.

Bei einem brauchbaren Taubstummenlehrer mufs man ferner voraussetzen:

a) eine eingehende Kenntnis der Anatomie und Physiologie der Sprechwerkzeuge. Es wird eine seiner ersten Thätigkeiten sein müssen, zu ermitteln, ob die Sprechwerkzeuge des Schülers normal gebildet sind. Es kommt nicht selten vor, dafs einzelne Taubstumme eine zu starke Zunge, einen gänzlich oder teilweise gespaltenen Gaumen, verletzte Gaumensegel, zu stark entwickelte Mandeln etc. haben. Ohne Kenntnis dieser Naturwidrigkeiten wird der Lehrer die Ursachen der falschen Darstellung einzelner Sprachlaute nicht finden und unter Umständen sich und die Schüler vergeblich abmühen. Bei einem Lehrer, der seinen Beruf nicht handwerksmässig betreibt, mufs man auch voraussetzen, dafs er die Organe kennt, auf deren zweckentsprechende Thätigkeit seine Arbeit gerichtet ist.

b) eine eingehende Kenntnis der Physiologie der Sprachlaute. Diese Forderung, wenn sie auch schon lange besteht, ist in neuerer Zeit in immer dringenderer Form an die Taubstummenlehrer herangetreten — und mit Recht, denn dem phonetischen Teile des Sprachunterrichtes wird jetzt eine hohe Aufgabe gestellt. Während man früher vollständig befriedigt war, wenn die Taubstummen die Laute und deren Verbindungen annähernd richtig sprachen, ist man gegenwärtig bemüht, den Schülern die Sprache nicht nur in möglichster Deutlichkeit, sondern auch in möglichster Natürlichkeit zu geben. Das kann nur geschehen, wenn der Lehrer die Funktionen der Sprechwerkzeuge, das Wesen der einzelnen Laute und das Verhältnis der letzteren zu einander bis ins kleinste hinein kennt, und wenn er die Ursache falscher Lautbildung zu ermitteln imstande ist, da er nur in diesem Falle Sprechfehler zu beseitigen vermag. Während früher der Sprachunterricht rein empirisch betrieben wurde und mit Rücksicht auf seine bescheidene Aufgabe auch betrieben werden konnte, mufs er sich jetzt auf Grundsätze stützen, die nicht blofs durch die Erfahrung, sondern auch durch die Wissenschaft begründet sind. Nach Dr. Gude

bietet der Sprachunterricht auf physiologischer Grundlage den Vorteil, dafs Behauptungen von Taubstummenlehrern, die sich nicht auf allgemeine Beobachtungen stützen, auf ihren Wert oder Unwert geprüft werden können, dafs die Erregung der Sprachlaute nicht mehr aufs Geratewohl, sondern nach bestimmten, durch die Physiologie aufgestellten Gesetzen erfolgt, und dafs das Verhältnis von Seele und Leib bei Hervorrufung der Sprachbewegungen klarer festzustellen ist.

Es kann nicht Aufgabe der Taubstummenlehrer sein, selbständige lautphysiologische Studien zu machen, dazu fehlt ihnen in der Regel die rechte Vorbildung; es fehlt ihnen aber auch die Zeit und Gelegenheit, und die von ihnen zu erfüllende Aufgabe ist nicht eine wissenschaftliche, sondern eine praktische. Wohl aber müssen sie es sich angelegen sein lassen, die Ergebnisse der Phonetik zu studieren, dieselben in Beziehung zu ihrer Lehrthätigkeit zu setzen und zu verwerten.

c) normale Sprechwerkzeuge, da ohne diese ein mustergültiges Vorsprechen unmöglich ist. Dieses Vorsprechen aber bietet dem taubstummen Schüler das wertvollste Vorbild für die Darstellung der Laute; es ist die wichtigste Belehrung für gutes Nachsprechen. Zugleich wird vorausgesetzt, dafs der Lehrer selbst die Laute nach den Gesetzen der Phonetik zu bilden vermag.

Es sind weitgehende Forderungen, die an den Bildner der Jugend gestellt werden. Das darf uns jedoch bei der Bedeutung des Lehramtes nicht wunder nehmen. Was ist den Eltern teurer als das Kind? Und dieses übergeben sie dem Lehrer zur religiösen, geistigen und sittlichen Erziehung. Wie die Blume der Sonne sich zuneigt, begierig Licht und Wärme aufnehmend zu ihrem Gedeihen, so wendet sich die Kindesseele dem Lehrer zu. Des Kindes Herz ist so weich wie Wachs, und so ist es natürlich, dafs sich in jenem jede Eigenart des Erziehers abdrückt.

Der Beruf des Taubstummenlehrers weist diesem besonders auch nach der erziehlichen Seite Aufgaben zu, die über die des Lehrers Vollsinniger hinausgehen, denn dem Taubstummenlehrer liegt fast die gesamte Erziehung der taubstummen Kinder, die ja in der Regel das Elternhaus verlassen müssen, ob; er mufs bei seiner Unterrichtsarbeit vom alleruntersten Grunde aus bauen, alles, was die Schüler zu lernen haben, mufs er geben. Er ist nicht nur Lehrer, sondern auch Seelsorger zugleich; er soll die Taubstummen sowohl ihrer menschlichen, als auch ihrer göttlichen

Bestimmung entgegen führen. Es ist ein hohes und erhabenes Amt, das man uns anvertraut hat. Welch' reiche Ernte kann hier gehalten werden, wenn der Boden des Herzens in der rechten Weise bearbeitet und mit gutem Samen bestreut wird! Welche Liebe und Dankbarkeit bringt ihm das arme Kind entgegen, wenn der Lehrer diesem freundlich begegnet, wenn er es väterlich leitet! Die Höhe unseres Berufes und die Gröfse des Lohnes, der unserer Arbeit wartet, müssen uns daher allezeit antreiben, mit hingebender Liebe und Treue unser Amt zu verwalten.

---

# Vierter Abschnitt.

## Die Bildung der Taubstummen.

### A. Die Erziehung der Taubstummen im allgemeinen.

Die Taubstummen sind Menschen wie wir. Auch von ihnen gilt das Wort der heiligen Schrift: „Das Dichten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf.“ In ihnen liegen aber auch die Keime für Gutes und Edles, schlummert die göttliche Kraft, die ihnen der Schöpfer verliehen. Der Erzieher der Taubstummen hätte somit nichts anderes zu thun als der der Vollsinnigen: die Triebe zum Guten zu entwickeln und die Neigung zum Bösen niederzuhalten. Es könnte daher die Frage als eine berechtigte erscheinen: Ist es notwendig, für die Erziehung der Taubstummen besondere Gesetze aufzustellen oder genügt für jene die Anwendung der allgemeinen Erziehungsgesetze?

(**1.** Die Erziehung der taubstummen Kinder im Elternhause.) Um die Frage der Erziehung Taubstummer in der rechten Weise beantworten zu können, müssen wir uns die in die Schule eintretenden taubstummen Kinder näher ansehen. Da bemerken wir Zöglinge, die stieren, nichtssagenden Blickes ihre Umgebung anschauen; nichts erregt ihr Interesse. Sie vermögen sich weder verständlich zu machen, noch begreifen sie die Mitteilungen des Lehrers Da sind andere, die jedem Wunsche, jeder Aufforderung, jedem Befehle des Lehrers den energischten Widerstand leisten. Alle Freundlichkeit, alles Zureden ist vergeblich. Man merkt es ihnen an, dafs sie gewöhnt sind, nur ihren eigenen Willen als den für ihr Thun und Lassen allein mafsgebenden zu erachten. Wir bemerken weiterhin Kinder, die sich in der Schule bald heimisch fühlen, sich alles, wenn auch oberflächlich, so doch neugierig betrachten, denen die Schule eine neue Spielstätte ist, die sich an alles gewöhnen wollen, nur nicht an ernste Arbeit. Und endlich begegnen wir kleinen Zöglingen — leider ist ihre Zahl eine geringe —, die sich wohlanständig benehmen, sich schnell in die

Ordnung der Schule einleben und den Weisungen des Lehrers folgen. Das Ergebnis der Beobachtungen unserer kleinen Anfänger wird immer dahin gehen, dafs die meisten der taubstummen Kinder eine ungenügende, ja eine schlechte Erziehung genossen haben, und zwar tritt uns das gerade bei Kindern aus besseren Verhältnissen entgegen. Man verfolge die kleinen Taubstummen in solchen Familien und wird finden, dafs sie meistens der Schrecken des ganzen Hauses sind, dafs sie Eltern, Geschwister und Dienstboten tyrannisieren, dafs sie mit erschreckender Konsequenz ihren Willen durchzusetzen wissen und in besonders hartnäckigen Fällen selbst nicht davor zurückschrecken, nach der Mutter zu schlagen,[1]) während sich die anderen Kinder des Hauses als wohlanständig erweisen. Es ist somit nicht die allgemeine Unfähigkeit der Eltern für das Erziehungsgeschäft, die bei den taubstummen Kindern zu so traurigen Ergebnissen führt; die Ursache mangelhafter Erziehung so vieler taubstummen Kinder im Elternhause liegt vielmehr in folgendem:

a) Das Unglück, das die taubstummen Kinder heimgesucht hat, erregt im besonderen Mafse die Liebe der Eltern. Was jenen die Natur versagt, suchen diese dadurch zu ersetzen, dafs sie den Wünschen der armen Kinder in aufsergewöhnlicher Weise entgegenkommen, und so entwickelt sich eine Nachsicht in den Eltern, die für die Erziehung der Gehörlosen von den bedenklichsten Folgen ist.

b) Die Wortsprache, die in Gestalt von Mahnungen, Weisungen, Warnungen, Drohungen etc. bei der Kindererziehung in so umfangreicher Weise zur Verwendung kommt und von so grossem Einflusse ist, fehlt den taubstummen Kindern. Die im Verkehre mit diesen angewendete Gebärdensprache besitzt nicht im entferntesten den Wert der Lautsprache. Die Gebärde in ihrer natürlichen Begrenzung und der Unsicherheit der Darstellung läfst nur eine beschränkte Einwirkung auf das taubstumme Kind zu und führt zu

[1]) Schöttle findet in den ungebildeten Taubstummen Spuren der Animalität. Das Tier sei in seinem organischen und selbst in seinem seelischen Leben auf seine Naturanlage beschränkt und vermöge dieselbe nicht wesentlich zu steigern; es folge ausschliefslich seinen Bedürfnissen und Trieben, ohne für sein Handeln eine sittliche Ordnung anzuerkennen; es gebe sich, sobald das körperliche Bedürfnis oder der äufserliche Zwang zu einer Thätigkeit aufhöre, der Ruhe oder dem Vergnügen hin und reflektiere nicht über seine Handlungen oder die Folgen derselben. Ähnliches finde man auch bei dem ungebildeten Taubstummen.

allerhand Mifsverständnissen. Auch hieraus ergeben sich Nachteile für die Erziehung.

c) Vollsinnige Kinder zu erziehen, ist das gewöhnliche, das normale. Eltern und Angehörige solcher Kinder sind in der Lage, für ihre erziehliche Thätigkeit Vorbilder in Menge, sowohl gute als auch schlechte, zu finden und ihre Ansichten über Kindererziehung auf bequeme Weise zu berichtigen. Für die Erziehung taubstummer Kinder, die sich schon in ihrer geistigen Entwickelung wesentlich von den vollsinnigen unterscheiden, fehlt die Norm, fehlt die Unterstützung durch andere, daher hier so viele Mifsgriffe.

Die Mängel, die bei der Erziehung Taubstummer im Elternhause zu Tage treten, lassen sich somit wohl erklären, aber nicht entschuldigen, und es ist Pflicht der Taubstummenlehrer, auf die dauernden Nachteile hinzuweisen, die die ungenügende Behandlung dieser armen Kinder im Gefolge hat, und Mittel und Wege anzugeben, wie jene in der rechten Weise erzogen werden müssen. Damit erweisen sich die Lehrer zugleich selbst den gröfsten Dienst, denn ein artiges, williges und gehorsames Kind zu unterrichten, ist eine Freude, und ein solches zu erziehen, bringt reichen Segen.

(2. Regeln für die Erziehung taubstummer Kinder im Elternhause.) Wenn es überhaupt eine schwere und verantwortungsvolle Arbeit ist, Kinder an Zucht und Ordnung zu gewöhnen und zur Sittlichkeit heranzubilden, so steigert sich die Schwere dieser Arbeit bei Taubstummen. Die Eltern würden mit mehr Mut und Erfolg die Erziehung ihrer unglücklichen Kinder beginnen und fortführen, wenn sie sich zur Regel machen wollten, genau den Vorschriften zu folgen, die für eine gute Erziehung der Kinder überhaupt feststehen. Als solche haben wir im wesentlichen folgende zu bezeichnen:

a) Seid euren taubstummen Kindern ein nachahmenswertes Vorbild! In keinem Kinde entwickelt sich der Nachahmungstrieb in dem Mafse, wie in dem taubstummen. Alles, was dieses mit seinem Auge erfafst, sucht es nachzugestalten, und schon seine Gebärdensprache, also das Mittel zur Darstellung seines geistigen Lebens, zeugt von diesem Triebe. So wird es auch alles das nachzuahmen suchen, was günstig oder ungünstig auf seine sittliche Bildung einwirken kann. Sein Verhalten ist in gewissem Sinne der Widerschein des Thuns und Lebens seiner Umgebung. Das Vorbild des Guten wird somit der mächtigste Faktor bei der Erziehung des kleinen Taubstummen sein.

b) Gewöhnet eure taubstummen Kinder an unbedingten Gehorsam, denn ohne solchen keine Zucht! Das Gehorchen ist leicht, wenn man sich gewöhnt hat, sich beizeiten dem Willen anderer unterzuordnen. In der Regel werden die Taubstummen später eine dienende Stellung einnehmen, in der sie sich den ihnen gegebenen Weisungen fügen müssen, darum kann man ihnen keinen gröſseren Dienst erweisen, als wenn man sie anhält, von Kindheit an freudig zu gehorchen.

c) Haltet sie zur äuſseren Ordnung an! Die Taubstummen, die in erster Linie für das eingenommen sind, was sich ihren Augen bietet, hängen gern an Äuſserlichkeiten, und es ist daher nicht schwer, ihnen Liebe zur Ordnung und Sauberkeit beizubringen. Sie müssen mit der Zeit sich vollständig ankleiden, waschen, kämmen und ihre Kleider reinigen lernen. Ihre Kleidungsstücke und ihre Spielsachen haben sie an einem bestimmten Orte aufzubewahren und in Ordnung zu halten. Man dulde an ihnen nie ein schmutziges Gesicht, unsaubere Hände und ungeordnetes Haar. Auch der Sinn für Schönes ist bei ihrem allezeit offenen Auge gar leicht wach zu rufen.

d) Erwecket in ihnen Achtung vor dem Eigentume anderer! Will man dies erreichen, so überweise man ihnen bestimmte Dinge, wie Bilderbücher, Spielsachen etc., als festes Eigentum, das sie zu verwahren und zu überwachen haben. Man gebe ihnen zu verstehen, daſs niemand berechtigt sei, sich daran zu vergreifen, weise aber auch zugleich darauf hin, daſs sie vor dem Eigentume anderer Respekt haben müssen.

e) Zeichnet die taubstummen Kinder nicht vor den anderen aus; stellet sie aber auch nicht zurück! Da sie das allgemeine Mitleid erregen, so ist man immer gern geneigt, ihnen mit besonderer Liebe und Nachsicht zu begegnen, und als Gegenstand der Sorge und des Bedauerns beschäftigt man sich vielfach in auſserordentlicher Weise mit ihnen. Das kann leicht die Meinung in ihnen erwecken, als seien sie etwas Besonderes,[1]) und mit überraschender Schlauheit wissen sie ihre Sonderstellung zu ihrem Vorteile auszunutzen und

[1]) Viele Taubstumme sind geneigt zur Eitelkeit und Selbstgefälligkeit. Das tritt uns in auffallender Weise bei der Agitation der erwachsenen Taubstummen gegen die jetzt herrschende Methode entgegen, denn diese Taubstummen gestatten sich trotz ihrer beschränkten Bildung mit einer verblüffenden Keckheit Urteile über Lehrer und Lehrerbildung, über schwierige psychologische Probleme und ernste methodische Fragen etc.

ihren Willen durchzusetzen. Eigensinn und ungebändigtes Verlangen nach Befriedigung ihrer Wünsche sind die natürlichen Folgen ihrer Bevorzugung, während sie durch Zurücksetzung neidisch, mifsgünstig und mifstrauisch werden. Die Behandlung sei liebevoll und mild, doch darf ihr der rechte Ernst nicht fehlen.

f) Haltet die Kinder zur Arbeitsamkeit an! Sie, die einst darauf angewiesen sind, sich durch ihrer Hände Arbeit zu ernähren, müssen schon frühe erfahren, was Arbeit ist. Durch eine geregelte Beschäftigung werden sie sicher aus ihrer Vereinsamung herausgerissen. Zunächst möge man sie zu kleinen Diensten heranziehen, die sie spielend zu verrichten vermögen; nach und nach mufs die Arbeit eine ernstere werden. Die Knaben können mit einfachen Flecht- und Papparbeiten, mit Wasser- und Holzholen, mit Putzen des Schuhwerkes, mit Ausjäten von Unkraut etc., die Mädchen mit Stricken, Tischdecken, Stubenreinigen und anderen kleinen häuslichen Arbeiten beschäftigt werden — je nach der körperlichen und geistigen Beschaffenheit des Kindes. Auch wohl situierte Kinder lasse man nicht in Unthätigkeit aufwachsen, und wenn man sie auch nur zu Fröbel'schen Beschäftigungsspielen heranzieht.

g) Strafet die Kinder mit Bedacht! Die Taubstummen werden sich gar manchen Versehens und Vergehens schuldig machen, sicher oft weniger aus bösem Willen als aus Unkenntnis der allgemeinen Lebensverhältnisse. Sollten sie wiederholten Weisungen zum Trotz nicht ablassen von ihrem ungehörigen Thun, so müssen sie bestraft werden. Eine nicht milde Strafe für sie ist das Absperren von dem Verkehre mit anderen. Hilft dies nicht, so entziehe man ihnen eine Mahlzeit oder greife zur Rute. Ungehorsam besonders erfordert die ernsteste Rüge. Alle Strafe werde mit Ernst und dem Ausdrucke der Traurigkeit angewendet. Man beherzige das Schriftwort: „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, auf dafs sie nicht scheu werden."

(3. Die Taubstummeninstitute als Erziehungsanstalten.) Die Schule ist eine Erziehungsanstalt, und ihre Hauptaufgabe liegt in der Erziehung der ihr überwiesenen Kinder. Da sie jedoch nur eine Hilfsanstalt der Familie ist, da sie die Kinder nur wenige Stunden des Tages unter ihrer Leitung und Aufsicht hat und die Zahl der gleichzeitig zu Erziehenden über das wünschenswerte Mafs hinaus geht, so vermag sie nur einen bescheidenen Teil der Erziehung ihrer Pflegebefohlenen zu übernehmen. In erster Linie fällt ihr die geistige Bildung der Kinder zu. Es geschieht dies durch

den Unterricht. Dieser soll sich aber nicht nur an den Verstand, sondern an alle Kräfte des Menschen richten, und so wird er auch den Willen kräftigen und das Gemüt anregen. „Der Lehrer kann und soll nur mitwirken, dafs die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend.“ (Kahle.) Neben der Schule sind es Gemeinde, Staat und Kirche, welche die Familie in ihrem Erziehungswerke unterstützen. Die Familie aber ist und bleibt die Haupterzieherin.

Die Erziehungsverhältnisse in der Taubstummenanstalt liegen wesentlich anders als in der Volksschule. Mit wenigen Ausnahmen verlassen die taubstummen Kinder mit dem Eintritte in die Schule das Elternhaus, und während der ganzen Schulzeit kehren sie nur vorübergehend in dasselbe zurück. Die Taubstummenanstalt, die sie aufnimmt, ist ihnen Elternhaus, Heimat, ist ihnen alles, und somit fällt ihr auch die gesamte Erziehung zu. Diese ihre bedeutungs- und verantwortungsvolle Stellung zu den taubstummen Zöglingen legt den mafsgebenden Faktoren die Verpflichtung auf, möglichst vollkommene Schuleinrichtungen für die Taubstummen zu treffen. Dieser Verpflichtung sind sich Behörden und Taubstummenlehrer allezeit bewufst gewesen, und da jede Anstaltseinrichtung als ein menschliches Werk ihre Schwächen in sich trägt, so erscheint es begreiflich, dafs man sich bis jetzt auf eine bestimmte Art einer Anstalt nicht hat einigen können. Während man mit Beginn des Taubstummenunterrichtes die Internate als die für die Erziehung der Zöglinge geeignetsten Veranstaltungen erachtete, glaubte man später in der Abschliefsung der Taubstummen Nachteile für eine erfolgreiche Erziehung zu erkennen und begann Ausgang der zwanziger Jahre, Externate einzurichten. Jetzt sucht man das Heil in den gemischten Anstalten, die derartig eingerichtet sind, dafs die kleineren Zöglinge einige Jahre im Internate leben und dann Pflegehäusern übergeben werden.

Die Familie ist unzweifelhaft die vollkommenste Einrichtung für die Erziehung der Kinder, und die Taubstummenanstalten müssen dahin streben, ihren Zöglingen eine Erziehung zu ermöglichen, wie sie in der Familie gewährt wird. Theoretisch haben nach dieser Seite die Externate den Vorzug, da sie ihre Pflegebefohlenen thatsächlich Familien überweisen. Würden sich die Pfleger in elterlicher Liebe dieser Kinder annehmen, wären sie den Taubstummen ein Vorbild des Guten, hätten sie die den Erziehern notwendige Befähigung, und fänden sie in den Taub-

stummenlehrern die rechte Unterstützung für ihre Erziehungsarbeit, so müfste dieser Einrichtung unbedingt der Vorzug gegeben werden. Leider sind die angeführten Bedingungen nicht immer vorhanden. Immerhin hat die Unterbringung Taubstummer in Familien, selbst in weniger guten, grofse Vorteile.

Internate, in denen Kinder in grofser Zahl gemeinschaftlich erzogen werden sollen, sind unbedingt zu verwerfen. Nichts sagt der Kindesnatur weniger zu, nichts ist bedenklicher, als die schablonenmäfsige Massenerziehung. Nur die sorgsame Berücksichtigung der Eigenart jedes einzelnen Kindes, nur das liebevolle Eingehen auf die Mängel und Vorzüge des Pfleglinges vermag günstige Erziehungserfolge zu erzielen. Ein Internat kann nur dann seine Erziehungsaufgabe in der rechten Weise lösen, wenn es Familiencharakter an sich trägt, d. h. wenn die Zahl der gemeinschaftlich zu erziehenden Kinder eine kleine ist und die Zöglinge aufserhalb der Schulzeit der Obhut geeigneter Erzieher bezw. Erzieherinnen anvertraut sind. Da, wo sich die Einrichtung grofser Internate nicht umgehen läfst, bilde man Familiengruppen, die aus Kindern verschiedensten Alters zusammengesetzt werden, und die unter einem bestimmten Aufsichtspersonale stehen. Den Lehrern auschliefslich die Beaufsichtigung und Erziehung der Zöglinge zu überweisen, ist hart für jene, deren Kräfte schon durch die Schularbeit in ausgedehntem Mafse in Anspruch genommen werden, und unzweckmäfsig für diese, die neben der strengen männlichen Zucht des milden weiblichen Einflusses bedürfen. Nur selten sind in einer Person alle wünschenswerten Eigenschaften eines Erziehers vereinigt. Wie in der Regel Vater und Mutter in gegenseitiger Ergänzung die Kinder in der rechten Weise zu erziehen vermögen, so darf auch in einer Taubstummenanstalt neben dem männlichen Erziehungspersonale das weibliche nicht fehlen. Für die Mädchen ist man schon vielfach dem nachgekommen, aber auch die Knaben bedürfen der weiblichen Pflege und Fürsorge. „Für die Erziehung taubstummer Mädchen und selbst Knaben, so lange letztere noch in zartem Alter sind, werden Frauen sich am besten eignen, da sie hier vielfach Mutterstelle zu vertreten haben und die Männer dazu weniger Geschick besitzen. Da nun die Erziehung und der erste Unterricht des Menschen vielfach Hand in Hand gehen, dürfte nach unserer Meinung in Taubstummen-Erziehungsanstalten Frauen — vorausgesetzt, dafs sie sich überhaupt zur Erziehung von Kindern eignen und die nötige Intelligenz und Ausbildung zum Unterrichten besitzen — unbedenklich der erste

Unterricht der Kinder überlassen werden. Namentlich wird ein Frauenzimmer in Bezug auf Sitte, Anstand und Gemüt durch Gespräche, Erzählungen, Bemerkungen am besten auf Kinder einwirken und das religiöse Gefühl wecken.“ (Schwarz.) Es sei nur noch erwähnt, dafs das Erziehungspersonal, männliches wie weibliches, auf keinen Fall aus untergeordneten Dienstboten, sondern aus Leuten bestehen mufs, von deren allgemeiner Bildung und pädagogischer Befähigung ein guter Erziehungserfolg zu erwarten steht. Selbst Rousseau wies darauf hin, „dafs ein Kind unmöglich durch jemand gut erzogen werden könne, der selbst nicht gut erzogen sei“, und Bauer sagt in seiner Erziehungslehre: „Die tüchtige Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen, und wenn in irgend einem menschlichen Berufe, so gilt den Pädagogen das Wort: Werdet besser, so wird's besser!“

(4. Aufgabe und Ziel der Erziehung.) Das Wort „erziehen“ weist auf herausziehen — hinauf-, emporziehen hin. Es setzt dies einen Zustand voraus, aus dem der zu Erziehende zu befreien ist; es ist das der Zustand der leiblichen und geistigen Schwäche und deutet zugleich das Ziel des Erziehens an. Erziehen kann nur der, welcher einen höheren geistigen und sittlichen Standpunkt einnimmt als der zu Erziehende. Der letztere soll zu dem Standpunkte des Erziehers emporgezogen, also vervollkommnet werden. Hiermit ist das Wesen der Erziehung gekennzeichnet, und so verschieden auch der Begriff der Erziehung von den Pädagogen definiert worden ist, alle sind dahin einig, dafs unter Erziehen die absichtliche Einwirkung Erwachsener auf Unmündige zwecks menschlicher Vervollkommnung zu verstehen sei.

Wir haben zwar gesagt, dafs der Taubstumme ein Mensch wie wir sei und den Eltern gehörloser Kinder den Rat gegeben, bei der Erziehung dieser Kinder dieselben Mittel anzuwenden, wie bei der vollsinniger, um den Erziehern bestimmte Wege zu zeigen. Wie aber schon die Erziehung des Begabten und Unbegabten, ja schon des männlichen und weiblichen Geschlechtes sich verschieden gestaltet und verschiedene Ziele im Auge hat, so wird dies auch bei der Erziehung des Taubstummen gegenüber dem Vollsinnigen der Fall sein. Schon Curtman sagte: „Der Blinde, der Taubstumme, der Blödsinnige lassen sich gar nicht mit dem nämlichen Mafsstabe messen, wie die Gesunden. Unmöglich könnte das Ziel ihrer Bildung genau dasselbe sein, wie das der letzteren.“ Den Taub-

stummen fehlt Gehör und Sprache; der Erzieher mufs also bei ihnen zwei Bildungsmittel entbehren, die sich durch nichts ersetzen lassen. Die unbeabsichtigten erziehlichen Einwirkungen auf den Hörenden und Sprechenden, die von der nächsten Umgebung des Kindes, den Mitschülern und allen denen ausgehen, mit welchen das Kind verkehrt, sind sehr umfangreicher Natur und übersteigen oftmals die direkten; daher kommt es, dafs zuweilen sittlich verderbte Eltern brave Kinder und vortreffliche Eltern ungeratene Kinder haben. Jene Einflüsse sind für die Taubstummen nur insoweit vorhanden, als das sichtbare Beispiel in Betracht kommt. Der Mangel des Gehöres bewahrt die Taubstummen allerdings auch vor vielen sittlichen Gefahren, denen der Hörende ausgesetzt ist. Jene lernen Schimpfwörter, schamlose Redensarten etc. nicht kennen, viele unsittliche Handlungen bleiben ihnen unbekannt, weil sie nichts davon hören; sie erhalten sich daher die unbefangene Kindesnatur viel länger als Vollsinnige. Trotz dieser Vorzüge gestaltet sich die erzieherische Aufgabe des Taubstummenbildners viel schwieriger und umfangreicher als die des Volksschullehrers, denn jener hat nicht nur die Mängel der Erziehung, wie sie seine Zöglinge im Elternhause erfahren haben, auszugleichen, sondern es stehen ihm auch lange Zeit nur unsichere Erziehungsmittel, wie Gebärdensprache und Vorbild genannt werden müssen, zur Verfügung. Dagegen ist das Ziel der Erziehung der Taubstummenschule dasselbe, wie das der Volksschule: aus den Schülern sollen religiös-sittliche Menschen herangebildet werden, oder mit anderen Worten ausgedrückt: Menschen, die in freier Weise ihren Willen durch den göttlichen Willen bestimmen. Es ist der Schule nicht möglich, dieses Ziel völlig zu erreichen, denn ein Zögling, der im Alter von 14—16 Jahren ins Leben tritt, hat seine innere Bildung noch nicht vollendet; wohl aber soll die Schule eine derartige Grundlage schaffen, dafs eine genügende Weiterbildung möglich ist. „Erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher.“ (Braubach.) Wir haben unsere Zöglinge an Gehorsam, Aufmerksamkeit, Fleifs, Ordnung, Wohlanständigkeit und Sittsamkeit zu gewöhnen; wir haben sie zur Bruder-, Heimats- und Vaterlandsliebe, zur Demut und Gottesfurcht zu erziehen und vor allem dahin zu streben, dafs sie in ihrem Denken und Thun selbständig werden. Wir begegnen gar zu vielen erwachsenen Taubstummen, die man als grofse Kinder bezeichnen möchte, die da sind wie ein Rohr, das der Wind hin- und herweht, und die gar leicht den mannigfachen, im Leben an sie herantretenden

Versuchungen unterliegen. Es erklärt sich das aus der hilflosen Lage, in der sie sich infolge ihres Gebrechens befinden und aus dem Gefühle der Abhängigkeit, in dem sie aufgewachsen sind.[1])

(5. Mittel der Erziehung.) Wie der Arzt bei einer Krankheit das Mafs und die Wirkung der anzuwendenden Arzneimittel kennen mufs, so ist auch bei einem Erzieher die Kenntnis der Erziehungsmittel notwendige Voraussetzung fruchtbringender Erziehungsarbeit. Curtman unterscheidet positive und negative Erziehungsmittel. Jene sind entweder anregende oder mitteilende; sie fördern also die natürlichen Kräfte und führen ihnen von aufsen Nahrung zu. Diese dagegen sind hemmende oder ableitende, treten also den natürlichen Kräften entgegen oder leiten sie in andere Bahnen. Kahle bezeichnet den Unterricht, die äufsere Schuleinrichtung mit ihren Konsequenzen, die Gebetsübung und die Einwirkung der Schule auf das Elternhaus als die seitens des Lehrers anzuwendenden Erziehungsmittel. Herbart unterscheidet in der Schulerziehung Regierung, Unterricht und Zucht. Die Regierung verfolgt die Aufgabe, alles das zu verhindern, was Unterricht und Zucht stören, das Kind und seine Umgebung schädigen könnte, und den Zögling in eine feste Lebensordnung zu bringen. Der Unterricht hat den Gedankenkreis zu bilden, aus welchem das sittliche Wollen hervorgeht, und durch die Zucht soll das Kind gewöhnt werden, nicht blofs zur Zeit der Erziehung, sondern auch nach der Schule das zu thun, was vor seinem ethischen Urteile bestehen kann. Sie strebt daher dahin, alles Wollen des Schülers in den Dienst sittlicher Ideen zu stellen und diese zur Richtschnur alles Thuns zu machen.

So wertvoll auch alle diese Gruppierungen der Erziehungsmittel sein mögen, so ist es doch jedenfalls um der praktischen Aufgabe willen, die wir als Erzieher der Taubstummen zu lösen haben, ratsamer, die einzelnen von dem Bildner der Taubstummen besonders anzuwendenden Erziehungsmittel zu betrachten und auf ihren Wert hinzuweisen. Es sind das:

(a. Das Beispiel.) Wir haben bereits auf das Beispiel als eine erziehliche Macht für die ersten Lebensjahre des Kindes hinge-

---

[1]) Das Ziel der Erziehung ist bei den verschiedenen Pädagogen je nach ihrer Stellung zur Erziehungsfrage ein verschiedenes, so befolgten die Philanthropisten das eudämonistische Prinzip, Rousseau vertrat das naturalistische, Pestalozzi das humanistische Prinzip, Graser das Divinitäts- und Herbart das Moralprinzip, und Gräfe huldigte dem christlichen Prinzip.

wiesen, und diese Macht bleibt für das ganze Leben bestehen. Personen, die es verstehen, Einflufs auf den Zögling zu gewinnen, wie auch das Beispiel der grofsen Menge werden zu Vorbildern, denen das Kind unwillkürlich nachahmt. „Böse Beispiele verderben gute Sitten," „Sage mir, mit wem du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist," diese und andere im Volke angewendeten Worte weisen auf die Macht des Beispieles hin. Letzteres wirkt auf die Taubstummen um so nachhaltiger, als sich in diesen der Nachahmungstrieb — wie schon angedeutet ist — besonders kräftig entwickelt, und als sie sich infolge ihres Gebrechens unselbständig fühlen, in den Vollsinnigen einen höheren Grad von Einsicht voraussetzen und in der Nachahmung dessen, was sie an den Hörenden erkennen, das Richtige zu thun meinen. Der Taubstummenlehrer, der es einigermafsen gut meint mit seinen Schülern, wird auf die Taubstummen einen unbegrenzten Einflufs ausüben. Sein Beispiel ist daher ein Erziehungsmittel ersten Grades. Des sei sich der Bildner der Taubstummen allezeit bewufst. Das höchste und vollkommenste Beispiel haben wir in Christus. „Sintemal auch Christus für uns gelitten hat und uns ein Vorbild gelassen, dafs ihr sollt nachfolgen seinen Fufsstapfen." (1. Petr. 2, 21.)

(b. Die Verhütung.) Wie es leichter ist, durch vorsichtiges Verhalten eine Krankheit zu verhüten, als sie zu heilen, so ist es auch leichter, das Kind vor manchen sittlichen Gefahren zu bewahren, als vorhandene sittliche Mängel zu beseitigen. Das Kind findet in seinem eigenen Fleische, in dem Beispiele seiner Umgebung, im Müfsiggange Veranlassung, vom Wege des Guten abzuweichen. Hier mufs die schützende Hand des Erziehers über ihm walten. Es sind besonders zwei Mittel, die hier mit Erfolg zur Verwendung kommen können: der Schüler mufs dem bösen Beispiele entzogen und in geeigneter Weise beschäftigt werden. Der Geist des Kindes ist allezeit rege und will Nahrung haben. Mit Recht sagt das Sprichwort, dafs Müfsiggang aller Laster Anfang sei. Der Erzieher suche daher das Kind möglichst viel zu beschäftigen, sei es durch ernstere oder unterhaltende Arbeit, sei es durch Spiel. Beides aber, Entziehung des bösen Beispieles und Anleitung zur Beschäftigung, ist nur möglich bei ständiger Beaufsichtigung des Zöglinges. Eine solche läfst sich in einem Internate leichter durchführen als in einem Externate. Auf alle Fälle hüte sich der Lehrer, durch sein Beispiel oder durch lässige Erfüllung seiner Pflichten den Schülern die Möglichkeit zu geben, Unrechtes zu thun. Die ununterbrochene

Beaufsichtigung des Kindes schliefst jedoch auch Gefahren in sich: sie macht dieses leicht unselbständig. Ist es sich nun einmal selbst überlassen, so vermag es sich nicht zu schützen. Das Verbotene reizt es; es fühlt sich frei von den Fesseln der Aufsicht und fällt um so leichter. Es ist eine bekannte Erfahrung, dafs Zöglinge, die ständig unter strenger Zucht gestanden haben und, befreit von dieser, ins Leben treten, oft nach kurzer Zeit schon jeden sittlichen Halt verlieren. Es mufs der Weisheit des Erziehers anheimgegeben werden, das Kind in der Weise zu leiten, dafs es nicht zur Unselbständigkeit erzogen wird. Es sind aber auch Gefahren für den, der die Aufsicht zu führen hat, vorhanden. Dieselben steigern sich mit dem Umfange der Arbeit. Es ist im besonderen für den Lehrer, der des Tages über in der Schule gestanden hat, nicht leicht, mit der rechten Freudigkeit nun auch noch die Schüler in der schulfreien Zeit zu beaufsichtigen. Er kommt leicht in eine verdriefsliche Stimmung und glaubt schon das Seine zu thun, wenn er gegenwärtig ist. Von einer erziehlichen Einwirkung auf die seiner Führung Anvertrauten kann unter solchen Umständen nicht die Rede sein. Der Lehrer darf daher mit Aufsicht nicht überlastet werden.

(c. Die Gewöhnung.) Die meisten taubstummen Kinder treten mit allerhand übelen Gewohnheiten und mancherlei sittlichen Mängeln behaftet, dem Ergebnisse fehlerhafter Erziehung, in die Schule ein. „Die Gewohnheit nennt er (der Mensch) seine Amme.“ (Schiller.) Gewohnheiten sind dem Menschen lieb, und jede Abgewöhnung ist ihm bitter, zumal wenn er seine Fehler als solche nicht erkennt, was ja bei dem Kinde meist der Fall sein wird. Der Abgewöhnung mufs eine Belehrung über die vorhandenen Fehler und ihre Folgen vorangehen. Kommt das Kind zur Erkenntnis seiner Mängel, so ist der entscheidendste Schritt zur Abgewöhnung gethan, und es kommt nun darauf an, dafs es in seinem Willen soweit gefestigt wird, dafs es nicht wieder in seine alten Mängel zurückfällt. An Stelle des Fehlerhaften mufs das Gute treten. Das geschieht auf dem Wege der Gewöhnung. Hier tritt der Wille des Erziehers in den Vordergrund, dem sich der Zögling unterzuordnen hat; hier werden bestimmte Ziele aufgestellt, die vom Schüler mit Bewufstsein zu erstreben sind; hier heifst es, bestimmten Befehlen gehorchen. Bei der Gewöhnung spielt der Gehorsam eine grofse Rolle. Warum folgen aber die Kinder der Mutter weniger willig als dem Vater? Nun die Mutter ist gar zu

leicht geneigt, der Befehle zu viele zu geben, in ihren Weisungen zu umständlich zu sein, heute einen Befehl zu erteilen und ihn morgen wieder zurückzunehmen. Ohne Zwang, der jedoch nicht Strafe sein darf, keine Gewöhnung. Bei kleineren Kindern tritt der körperliche und bei gröfseren der geistige Zwang mehr in den Vordergrund. Schon die äufseren Schuleinrichtungen zwingen das Kind in eine bestimmte Ordnung und Zucht: es mufs pünktlich zur Schule kommen, reinlich gekleidet, sauber gewaschen und ordentlich gekämmt erscheinen, stundenlang still sitzen, seine Aufmerksamkeit der Schularbeit zuwenden, als Glied eines Ganzen seinen Willen der Gemeinschaft unterordnen, seine häuslichen Arbeiten sorgfältig anfertigen etc. Wenn dies nun täglich wiederkehrt, wenn mit unbeugsamer Konsequenz an das Kind immer wieder dieselben Anforderungen gestellt werden, so wird ihm die Erfüllung seiner Pflichten mit der Zeit nicht mehr als Zwang erscheinen, sondern als der Ausflufs seines Willens; ja es wird schliefslich gar nicht anders können, als das zu thun, was von ihm seit Eintritt in die Schule gefordert ist, wie der Soldat allmählich eine straffe Haltung annimmt, auch wenn er nicht unter dem Drill steht. „Usus tyrannus“ — der Gebrauch ist ein Tyrann. „Jung gewohnt, alt gethan.“ Das sittliche Verhalten und Thun des Schülers, zunächst bestimmt durch Zwang, geht durch Gewöhnung der Art in Fleisch und Blut über, dafs es mit dem Denken, Fühlen und Wollen der Zöglinge innig verbunden wird. Die Gewöhnung, das Erziehungsmittel, dem wir unzweifelhaft die meisten Erfolge zuzuschreiben haben, vermag den Schüler noch einer weiteren Vervollkommnung entgegen zu führen: sie kann das Kind dahin bringen, dafs es an dem, was es früher nur unter der Macht des Zwanges und mit Abneigung that, Freude hat. Viele Pädagogen fordern dies mit Entschiedenheit. So sagt Curtman: „Die Gewöhnung ist die Verwandlung einer äufserlichen oder innerlichen That in eine Neigung.“ Wohl dem, der es versteht, den Kindern Lust am Guten beizubringen!

Es hat nicht wenige Pädagogen gegeben, die besondere Schulgesetze zwecks Regelung des Verhaltens der Schüler erlassen wissen wollten, so Gräfe und Zeller. Auch in der Schrift des Taubstummenlehrers Kruse über „Schuldisziplin“ finden sich solche Gesetze.

(d. Die Sprache.) Ohne Sprache keine menschliche Erziehung. Wenn wir das Kind vor dem Bösen behüten, besonders wenn wir es zum Guten gewöhnen wollen, kommt schon die Sprache

zur Verwendung; das gute Beispiel allein — ohne sprachliche Erörterungen — vermag nur in bescheidenem Mafse sittlich veredelnd zu wirken. Aber immer da, wo die Sprache als Erziehungsmittel zur Verwendung kommen mufs, ist der Erzieher des Taubstummen in einer schwierigen Lage. Die beschränkte und unbestimmte Gebärdensprache, welche die kleinen Zöglinge mit in die Taubstummenschule bringen, vermag die Lautsprache nicht zu ersetzen. Immerhin mufs sie in der Erziehung zur Verwendung kommen. Sobald die Taubstummen in der Lautsprache einige Fortschritte gemacht haben, gebraucht der Lehrer diese Sprache als Mittel, durch das er auf die sittliche Bildung seiner Schüler einwirkt. So gewinnt nach und nach die Wortsprache als Erziehungsmittel eine ähnliche Bedeutung in der Taubstummenanstalt, wie sie in der Volksschule hat.

Jede Anschauung, jede Erfahrung wirkt, so lange das Kind noch auf niedriger Stufe geistiger Entwickelung steht, mächtiger auf das Kind ein, als Vorstellungen, wie sie durch die Sprache erzeugt werden. Der erziehliche Einflufs der Sprache bleibt demnach zunächst hinter dem des Vorbildes und der Gewöhnung zurück. Immerhin wird eine Belehrung, Ermahnung oder Warnung, zur rechten Zeit angewendet, für das Kind von grofser Bedeutung sein.

Der Taubstumme befindet sich in einer mehr oder weniger vereinsamten Lage. Er kennt in vielen Fällen das Verhältnis der menschlichen Handlungsweise zum Sittengesetze nicht und ist sich der möglichen oder notwendigen Folgen seines Thuns oder Verhaltens in der Regel nicht recht bewufst. Er läfst sich von höchst unklaren Gefühlen leiten, und so kann es nicht ausbleiben, dafs er oft fehl geht. Er mufs belehrt werden, um sich des rechten Weges bewufst zu sein. Was nun in Beziehung auf die Befehle gesagt ist, das gilt auch in betreff der Belehrungen: diese seien möglichst kurz, kehren nicht gar zu oft wieder und werden in bescheidenem Mafse gegeben. Das beständige Hineinpredigen auf die Kinder macht dieselben gleichgültig. Der Erzieher mufs den rechten Zeitpunkt für die Belehrung wählen, dann kann letztere von grofser Wirkung sein. Während sich die Belehrung vorherrschend an den Verstand richtet, suchen wir durch die Ermahnungen zugleich auf Gefühl und Willen einzuwirken. Der Taubstummenlehrer darf sich hier nicht mit dem blofsen Worte begnügen, wenn seine Ermahnungen Erfolg haben sollen. Durch eindringliche Mienen und Gesten mufs er die kalte Wortsprache unterstützen. Wollen

wir die Zöglinge von einer ungebührlichen Handlung zurückhalten, so warnen wir sie. Die Ermahnung schliefst die Beweggründe in sich, die zur treuen Pflichterfüllung veranlassen sollen; die Warnung weist auf die übelen Folgen einer Handlung hin. Versteht es der Erzieher, das Ehrgefühl der Kinder zu erregen, und besteht überhaupt zwischen ihm und dem Zöglinge ein vertrauens- und liebevolles Verhältnis, so können Ermahnung und Warnung grofse Kraft ausüben, zumal wenn die Eigenart des Schülers die rechte Berücksichtigung findet. Wohlerzogene, willige Zöglinge bedürfen oft nur einer leisen Erinnerung, um sie zur Pflichterfüllung anzuhalten, während man bei widerstrebenden Naturen stärker auftragen mufs. Immer aber ist in Erwägung zu ziehen, dafs der Wert der Ermahnung und Warnung nicht in dem Umfange derselben liegt, sondern in der Art und Weise, wie sie der Erzieher an den Zögling richtet.

(e. Pädagogische Zuchtmittel.) Das erste, was das Kind in der Schule zu lernen hat, ist Gehorsam. Beim Gehorsam fängt die Erziehung an, sagt Jean Paul. Widerspenstigkeit, ungebührliches Verhalten, beharrliche Trägheit der Schüler zu überwinden und die Kinder unter die Ordnung und Zucht der Schule zu zwingen, mufs erste und letzte Aufgabe des Lehrers sein. Zur Lösung dieser Aufgabe sind neben den bereits namhaft gemachten Mitteln besonders noch zwei anzuwenden, die wir allgemein als Belohnung und Strafe bezeichnen wollen.

($\alpha$. Die Belohnung.) Belohnung im pädagogischen Sinne soll nicht eine Entschädigung für geleistete Arbeit sein. Der Schüler, auch der treuste, hat keinen Anspruch auf Lohn. Die Aussicht auf Anerkennung seiner Leistungen in irgendwelcher Gestalt darf bei ihm nicht vorherrschende Triebfeder seines Thuns sein. Die Belohnung des Schülers entspringt lediglich dem freien Entschlusse des Lehrers, darf aber nicht ausgeschlossen sein. Das Kind verliert leicht die Freude an der Arbeit, das Vertrauen zu seiner Kraft und die Ausdauer im Vorwärtsstreben. Es bedarf der Aufmunterung, des stärkenden Zuspruches, wie oftmals auch der Anerkennung selbst bescheidener Leistungen, wenn seine Kräfte nicht erlahmen sollen. Es bedarf oftmals nur geringer Mittel, um ein Kind zu freudigem Thun anzuregen: ein freundlicher Blick, ein zustimmendes Kopfnicken, ein wohlwollendes Berühren der Schulter seitens des Lehrers wirken manchmal Wunder.

Eine besondere Art der Belohnung ist das Lob, eine in

Worten ausgedrückte Anerkennung. Das Lob schliefst indirekt einen Tadel der nicht Gelobten in sich. Es kann dies jedoch den Lehrer nicht abhalten, dies Mittel anzuwenden, denn auch der Tadel, auf den wir noch kommen, gehört zu den berechtigten pädagogischen Zuchtmitteln. „Die mittlere Stimmung des Erziehers mufs immer die vorherrschende sein, und eine fast stillschweigende Billigung oder Mifsbilligung oder auch ein Zurückhalten des Urteiles bis zu gelegener Zeit verdient den Vorzug vor jeder häufig wiederkehrenden Besprechung des Wertes der Handlungen und Leistungen eines Zöglinges.“ (Schwarz.) Das Lob werde nur sparsam angewendet; es wird dann um so wirksamer sein. Bei Beurteilung der Handlung eines Schülers prüfe man nicht blofs die äufsere Erscheinung, sondern auch die Triebfedern. Man erkenne nur die Eigenschaften an, welche sich das Kind durch redliches Bemühen erworben hat, wie Fleifs, Aufmerksamkeit und Wohlverhalten; Begabung, gutes Gedächtnis etc. lobe man niemals. Jedes Lob werde in gemessenen Ausdrücken ausgesprochen.

Auch mancherlei Ehrenbezeigungen, wie sie in der Schule üblich sind, dürfen in der Taubstummenanstalt nicht unberücksichtigt bleiben. Zwar sollen wir in unseren Kindern nicht Ehrsucht und Selbstgefälligkeit wecken, wohl aber das Ehrgefühl anregen; nur sittlich Verkommene haben kein Ehrgefühl. Um den Ehrtrieb zu beleben, giebt man einzelnen Schülern Ehrenämter, die in der Beaufsichtigung der Klasse in Abwesenheit des Lehrers, in Sammeln und Verteilen der Hefte, in Reinigen der Wandtafel, in Herbeischaffung der Lehrmittel etc. ihre Bethätigung finden können. Die Versetzung der Schüler nach der Befähigung empfiehlt sich in der Taubstummenanstalt mit Rücksicht auf deren eigentümliche Einrichtung nicht, wohl aber sind den Zöglingen etwa nach Schlufs jedes Semesters Zensuren zu erteilen, die über Betragen, Fleifs und Fortschritte Auskunft geben. Die Einwirkung der regelmäfsig wiederkehrenden Zeugnisse auf das Verhalten der Kinder in und aufser der Schule darf nicht unterschätzt werden. Ist doch bekanntermafsen der Tag, an dem die Zensuren zur Verteilung kommen, für die Schüler sowohl als auch für deren Eltern ein ernster.

Die Belohnungen im eigentlichen Sinne, die sogenannten Schulprämien, haben etwas Bedenkliches an sich. Sie werden deshalb von vielen Pädagogen verworfen. In manchen Ländern, besonders in Frankreich, spielen die Prämien eine grofse Rolle, und der Tag der Preisverteilung ist dort ein hervorragender Festtag der Schule.

Die Belohnungen sollen nicht eine Entschädigung für Fleifs etc., sondern nur ein Aufmunterungsmittel sein; auf keinen Fall dürfen sie niedere Triebe reizen. Geldgeschenke und Efswaren sind daher ausgeschlossen. Zu Schulprämien wähle man vielmehr Dinge, die zur Schularbeit in Beziehung stehen, wie Bücher, Bilderwerke, Reifszeuge, Vorlagen, Handwerkszeuge für Schnitzarbeit etc. Für viele Schüler werden diese bleibende Zeichen der Zufriedenheit des Lehrers sein.

Kleinere Schüler bedürfen viel mehr der Anregung und Aufmunterung als gröfsere, bei denen nach und nach der Wille so gefestigt werden mufs, dafs sie das Gute thun und das Böse meiden. „Wie die Hilfslinien bei dem Schreiben, wie das Gängelband bei den ersten Versuchen im Gehen, so müssen Belohnungen von dem Erzieher betrachtet werden; man schafft sie ab, sobald die Kräfte zur selbständigen Thätigkeit erstarkt sind.“ (Curtman.)

(*β*. Die Strafe.) „Strafe besteht immer in einem absichtlich zugefügten körperlichen oder geistigen Schmerze, welcher als die sittliche Folge eines Vergehens hingestellt wird.“ Sie ist bei dem Kinde, das noch mehr oder weniger auf der Stufe der Sinnlichkeit steht, bei dem das Ehrgefühl noch nicht die rechte Ausbildung erfahren hat. ein ungleich wirksameres Erziehungsmittel als die Belohnung. Sie wendet sich zunächst an das Gefühl, indem sie Schmerz verursacht. Dieser aber erweckt das Gefühl der Furcht, welches böse Begierden niederhalten und vom Verbotenen abschrecken soll. Nun hebt man freilich mit Recht hervor, dafs die Furcht nicht die Quelle der Sittlichkeit sei; darum soll sich die Strafe auch an die Vernunft des Zöglinges wenden und in diesem Reue über begangenes Unrecht, d. i. geistigen Schmerz, zu erwecken suchen. Aber ist es auch zunächst nur Furcht, welche den Schüler von dem Bösen zurückhält, die immer wiederkehrende Furcht wird allmählich und unbewufst zum Guten gewöhnen.

Jede Strafe, und sei es auch die geringste, mufs gerecht sein, und wie der Richter, bevor er aburteilt, eine sorgfältige Untersuchung des Rechtsfalles vornimmt, so mufs sich der Lehrer, wenn er nicht Augenzeuge eines Vergehens des Schülers gewesen ist, ebenfalls zur Pflicht machen, mit Sorgfalt zu untersuchen, ob ein Straffall vorliegt. Nichts erbittert den Zögling mehr, als eine ungerechte Strafe. Der Lehrer möge daher in nicht völlig aufgeklärten Fällen von jeglicher Strafe absehen, wie dies ja selbst der Richter thut, der doch an den Buchstaben des Strafgesetzes gebunden ist, während

für den Erzieher kein geschriebenes Gesetz besteht und bestehen darf, denn dieser hat immer die Eigenart seines Zöglinges bei der Strafabmessung zu berücksichtigen. Die pädagogische Strafe unterscheidet sich auch dadurch von der richterlichen, dafs diese in erster Linie eine Sühnung vor dem Gesetze und in zweiter eine Abschreckung zum Zwecke hat, während erstere lediglich die Besserung des Zöglinges anstrebt. Die Untersuchungen des Lehrers haben sich auch darauf zu erstrecken, ob die Quelle des Vergehens in niederen sinnlichen Trieben oder in bösem Willen des Zöglinges zu suchen ist. Die Übertretung göttlicher Gebote, also Lügen und Stehlen, wie auch Eigensinn und offenbarer Ungehorsam erfordern eine härtere Sühne als Nachlässigkeit, Faulheit, Unverträglichkeit etc., die in allgemein menschlicher Schwäche begründet sind. Der Taubstumme bedarf bei etwaigen Vergehen immer der milden Beurteilung, da er bei seiner niederen geistigen Entwickelung und der mangelhaften Kenntnis der Lebensverhältnisse vielfach nicht in der Lage ist, das Ungehörige seines Verhaltens und Thuns einzusehen und die Tragweite seiner Handlungen zu berechnen.[1]) Auf keinen Fall darf man seine Äufserungen mit denen Vollsinniger auf gleiche Stufe stellen, denn seine Sprache wird immer einen bescheidenen Umfang behalten; er ist daher in der Wahl seiner Ausdrücke beschränkt, und manches Wort von ihm klingt ungebührlich, trotzdem es nicht böse gemeint ist.

Wie der Lehrer den Schülern durch einen aufmunternden Blick seine Anerkennung ausdrückt, so müssen diese in der Miene der Unzufriedenheit des Lehrers eine Zurechtweisung erblicken. Ein Erzieher, der es versteht, den rechten Einflufs auf seine Schüler zu gewinnen, wird in der That durch die die innere Stimmung zum Ausdrucke bringenden Gesichtszüge gewaltig auf seine Zöglinge einzuwirken vermögen. Besonders der Taubstumme versteht, im Gesichte des Lehrers zu lesen. Der tadelnde Gesichtsausdruck kann durch den drohend erhobenen Finger verstärkt werden. „Wohl dem Lehrer, dessen strafende Mienen und Blicke schon hinreichen, das leichtsinnige Kind ernst, das unachtsame aufmerksam, das plauderhafte schweigsam, das unthätige regsam und thätig zu machen!“

Wo der unzufriedene Blick, der drohend erhobene Finger nicht

---

[1]) Nimmt doch auch das Strafgesetzbuch des Deutschen Reiches Rücksicht auf den Taubstummen.

ausreichen, da trete der Tadel ein; das ist eine Strafe in Worten, ein mifsbilligendes Urteil über die Handlungs- oder Denkweise des Schülers. Die mildere Form des Tadels ist der unter vier Augen erteilte. Derselbe wird verschärft, wenn er vor der Klasse erfolgt, denn er beschämt den Getadelten vor den anderen Kindern. Wenn das tadelnde Wort in der rechten Weise auf den Taubstummen wirken soll, dann mufs es von entsprechenden Mienen und Gesten begleitet sein. Jegliches Schimpfwort ist vom Tadel auszuschliefsen. Stellt man dem Schüler für ein bestimmtes Vergehen eine Strafe in Aussicht, so droht man ihm. Leistet nun der Schüler keine Folge, so darf auch die Strafe nicht ausbleiben. Drohungen, welche ohne Erfüllung bleiben, setzen das Ansehen des Lehrers herab. Nur schlechte Erzieher drohen oft.

Als weitere Formen der Strafen sind zu nennen:

Die Ehrenstrafen. Freilich sind die meisten Strafen als solche zu bezeichnen, da sie eine Beschämung des Gestraften in sich schliefsen. Im besonderen wird jedoch das Kind an seiner Ehre gestraft, wenn man ihm ein Ehrenamt entzieht, wenn man es aus der Schülerreihe herausstellt, wenn es bei besonders feierlichen Gelegenheiten, wie bei Verteilung der Zensuren oder vor versammeltem Cötus, getadelt wird.

Die Freiheitsstrafen. Kinder, welche wiederholt zu spät zur Schule kommen oder ihre Freiheit mifsbrauchen, behält man nach beendetem Unterrichte in der Klasse zurück. Auch träge Schüler, besonders solche, welche ihre häuslichen Arbeiten unregelmäfsig und nachlässig anfertigen, trifft eine gleiche Strafe. Dieselben haben in der Schule das Versäumte nachzuholen. Die nachsitzenden Schüler sind selbstverständlich zu beaufsichtigen. Es ist für Zöglinge des Internates eine sehr empfindliche Strafe, wenn man ihnen Stubenarrest erteilt, während die anderen einen Spaziergang machen, oder wenn man ihnen innerhalb gewisser Zeit den Besuch von Freunden und Verwandten untersagt.

Die körperlichen Strafen. Für die Taubstummen, die in der Regel einen guten Appetit haben, ist die Entziehung einer Mahlzeit oder der Ausschlufs von einem Anstaltsfeste eine Strafe, die oft recht nachhaltig wirkt. Sie darf jedoch nicht häufig angewendet werden, besonders nicht bei schwächlichen Kindern.

Als die härteste der Strafen mufs die körperliche Züchtigung angesehen werden. Wie weder die Familie, noch die Volksschule ihre Erziehungsaufgabe ohne Anwendung dieses Zuchtmittels

zu erfüllen vermag, so kann auch die Taubstummenschule desselben nicht entraten. Man begegnet jedoch nicht selten der Meinung, die Taubstummen seien um ihres Gebrechens willen unglückliche Menschen, und man dürfe sie daher nicht noch körperlich züchtigen. Hier kommt falsches Mitleid zum Ausdrucke. Ja, unglücklich sind sie; aber sie werden noch unglücklicher, wenn man ihren Neigungen keine Zügel anlegt, und die körperliche Strafe ist oft das einzige Mittel, das ihren Willen in die rechten Bahnen leitet. Wer die verzogenen und eigenwilligen taubstummen Kinder, wie sie in die Schule eintreten, mit dem Auge des Erziehers betrachtet, der wird nicht die Überzeugung gewinnen, dafs die Rute gänzlich aus der Taubstummenanstalt verbannt werden müfste.

In neuerer Zeit sind wiederholt schwere Beschuldigungen ausgesprochen worden, die dahin gehen, dafs die Taubstummenlehrer das Mittel der körperlichen Züchtigung nicht nur übermäfsig häufig anwenden, sondern auch das Züchtigungsrecht vielfach überschreiten, und dafs das in ursächlichem Zusammenhange mit der jetzt herrschenden Methode, der Lautsprachmethode, stehe. Jegliche Erziehungsarbeit ist eine schwere, und sie wird eine um so mühevollere, je langsamer, je schwerfälliger sich der Zögling entwickelt, je bescheidener die Erziehungsmittel sind, und je umfangreicher sich die Erziehungsaufgabe gestaltet. Es kann niemand in Abrede stellen, dafs der Taubstummenunterricht ein schweres Stück Arbeit ist, mag hierbei nun Laut- und Gebärdensprache zur Anwendung kommen, oder mag die letztere zurückgedrängt oder wohl gar gänzlich ausgeschlossen werden, und dafs derselbe ein grofses Mafs von Geduld, Nachsicht und Liebe erfordert. Das wird den Taubstummenlehrern unaufhörlich gepredigt, des sind sie sich voll und ganz bewufst. Der Bildner der Taubstummen ist aber auch nur ein Mensch; auch dem Langmütigsten reifst der Geduldsfaden, und es übermannt ihn der Zorn, der unheilvolle; daher kommt es, dafs wir in der Taubstummenanstalt zuweilen derselben traurigen Erscheinung begegnen, wie sie uns in anderen Stätten der Erziehung entgegentritt: es wird von gewissen Lehrern das Mittel der körperlichen Strafe öfter und in weiteren Grenzen angewendet, als es im Interesse der Erziehung geraten erscheint.[1]) Man würde jedoch den Taub-

[1]) „Es ist ein- für allemal wahr, dafs ein tüchtiger Lehrer wenig zu tadeln und gar nicht zu prügeln braucht, sondern durch einen klaren Unterricht, durch eiserne Beharrlichkeit, durch stramme Zucht und durch die Macht seines Vorbildes mit wenig Worten viel ausrichten kann.“ (Kehr.)

stummenlehrern in ihrer Gesamtheit unrecht thun, wollte man ihnen nachsagen, dafs sie zu viel prügelten. Für Ausschreitungen einzelner kann die Gesamtheit nicht verantwortlich gemacht werden. Läfst sich dieser oder jener Lehrer verleiten, das Züchtigungsrecht zu überschreiten, so mag er die Folgen davon tragen. Ereilt einen solchen die richterliche Strafe, so wird ihn niemand bedauern. Die grofse Masse der Taubstummenlehrer jedoch der Härte zeihen, ist ein schweres Unrecht, das man an ihnen begeht.

Das deutsche Reichsgericht hat durch Urteil vom 3. März 1887 entschieden: Das Züchtigungsrecht der Lehrer (also auch der Taubstummenlehrer) besteht als eine natürliche Folge des Erziehungszweckes der Schule, auch wenn es durch das Landesrecht nicht ausdrücklich eingeräumt ist. Das Landesrecht kann jedoch gewisse Grenzen dieses Rechtes statuieren, deren Überschreitung durch den Lehrer als strafbare Körperverletzung anzusehen ist, bezüglich deren das Landesrecht nicht die Befugnis hat, die Zuständigkeit der ordentlichen Strafgerichte auszuschliefsen.

Für Preufsen gelten bezüglich der Grenzen des Züchtigungsrechtes folgende Bestimmungen:

1. Allgemeines Landrecht, Teil II, Titel 12:

„§ 50. Die Schulzucht darf niemals bis zu Mifshandlungen, welche der Gesundheit der Kinder auch nur auf entfernte Art schädlich werden könnten, ausgedehnt werden.

„§ 51. Glaubt der Schullehrer, dafs durch geringere Züchtigungen der eingewurzelten Unart eines Kindes oder dem überwiegenden Hange desselben zu Lastern und Ausschweifungen nicht hinlänglich gesteuert werden könne, so mufs er der Obrigkeit und dem geistlichen Schulvorsteher davon Anzeige machen.“

2. Allerhöchste Kabinettsordre vom 14. Mai 1825, betreffend Schulpflicht und Schulzucht:

„Die Schulzucht darf niemals bis zu Mifshandlungen ausgedehnt werden, die der Gesundheit des Kindes auch nur auf entfernte Art schädlich werden können.

„Züchtigungen, welche in diesen der Schulzucht gesetzten Schranken verbleiben, sollen gegen die Lehrer nicht als strafbare Mifshandlungen oder Injurien behandelt werden.“

So unzweifelhaft dem Lehrer auch das Recht der körperlichen Züchtigung zusteht, so sehr ist derselbe auf der anderen Seite der Gefahr ausgesetzt, dieses Recht zu überschreiten; anhaltendes ungebührliches Verhalten, besonders offenbarer Ungehorsam einzelner

Schüler, leichte Erregbarkeit und unbesonnenes Wesen bei dem Lehrer können die Veranlassung hierzu werden. Die erste bei Anwendung der körperlichen Züchtigung zu befolgende Regel mufs daher sein: Sei bei körperlichen Strafen nie hart! Der Lehrer bediene sich daher eines Instrumentes (Rute oder Stock), bei dessen Gebrauche eine körperliche Schädigung des Schülers nicht zu erwarten steht. Die Menge und Härte der Schläge machen das Kind nicht besser. Freilich, fühlen sollen die strafwürdigen Zöglinge die Schläge; körperlicher Schmerz soll durch diese erzeugt werden. Dieser Schmerz und die Furcht vor der Wiederkehr desselben können jedoch nicht als mafsgebende Besserungsmittel angesehen werden. Die Strafe vor der Klasse mufs in dem Kinde das Gefühl der Scham und das Bewufstsein erwecken, das Verhältnis der Liebe und des Vertrauens zum Lehrer gestört zu haben, und hierin ist die wesentliche erziehliche Macht der körperlichen Züchtigung zu suchen. Was den Ort anbetrifft, wohin der Lehrer zu schlagen habe, so wähle er den Rücken, den man als die „Hinterwand des tückischen Herzens“ bezeichnet hat, die „ohnehin zum Tragen bestimmt“ sei. Der Lehrer vermeide es, auf die Hände oder an den Kopf zu schlagen, weil das die gröfsten Nachteile im Gefolge haben kann.

Als zweite Regel gelte: Wende die körperliche Züchtigung nur in seltenen Fällen an! Es giebt Lehrer, welche beim Unterrichten den Stock immer neben sich liegen haben; es verleitet sie das, denselben häufiger zu gebrauchen als gut ist. Nichts schwächt die Wirkung der körperlichen Strafe mehr ab als zu häufiges Prügeln. Nur schwerere Vergehen der Schüler dürfen mit dieser Strafe belegt werden, wie freche Lüge, Diebstahl, starrer Eigensinn, offenbarer Ungehorsam, mutwilliges Zerstören fremden Eigentums, grobe Schamlosigkeit, unverbesserliche Faulheit. Bei Abmessung der Strafe ist immer die Individualität des Kindes in Betracht zu ziehen.[1])

Das Streben eines guten Erziehers mufs immer darauf gerichtet sein, die körperliche Züchtigung nach und nach gänzlich entbehrlich zu machen.

---

[1]) Auf einer schlesischen Lehrerversammlung wurden in betreff der Züchtigungspflicht und des Züchtigungsrechtes der Lehrer folgende beherzigenswerte Beschlüsse gefafst:

1. Eins der leider notwendigen Erziehungsmittel ist die Züchtigung in mafsvoller Anwendung. Der Lehrer als Erzieher hat die Pflicht und das

(f. Der Unterricht.) Der Unterricht hat seine vornehmste Aufgabe in der Erziehung der Kinder zu suchen. Jeder Unterricht soll daher erziehlicher Unterricht sein. Schon die äufseren Einrichtungen und Ordnungen der Schule zwingen das Kind zur Unterordnung unter das Ganze, üben somit einen heilsamen erziehlichen Einflufs auf dasselbe aus, der nicht zu unterschätzen ist. Diese Einrichtungen stehen jedoch bezüglich ihres erziehlichen Wertes weit hinter dem Unterrichte zurück.

Es ist in neuerer Zeit von einem Taubstummenlehrer der Gedanke ausgesprochen worden, bei Darlegung der Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände auch immer die erziehliche Bedeutung derselben hervorzuheben.[1]) So wohl gemeint dies auch ist, so wird es sich doch schwer durchführen lassen. Es darf auch die Mahnung Curtmans nicht aufser acht gelassen werden: „Dränge man den Kindern nicht zu frühe (und — wollen wir noch hinzufügen — bei jeder möglichen Gelegenheit) eine fern liegende Moral auf, und mache man dieselbe nicht dadurch unwahr, so würde die Lehre allenthalben mehr wirken.“ Wir wollen daher nur die allgemeine erziehliche Bedeutung des Unterrichtes hervorheben.

Der Taubstummenunterricht sucht nach dem gegenwärtigen

---

Recht, bei allen ihm anvertrauten Kindern ohne Ausnahme, wenn nötig, sie anzuwenden.

2. Die körperliche Züchtigung wird nur angewendet:
   a) bei Ungehorsam, wenn er sich als Trotz oder Widersetzlichkeit zeigt,
   b) bei Verlogenheit, wenn sie sich als freche Lüge und schamloses Leugnen offenbart,
   c) bei sittlicher Verkommenheit, sobald sie uns als Roheit oder Unzüchtigkeit in Worten und Handlungen entgegentritt und
   d) bei ungewöhnlicher Faulheit und Leichtfertigkeit, die sich in gänzlicher Abneigung gegen die Schule und ihre Arbeit äufsert.

3. Jeder Lehrer richte sich immer und ganz unbedingt nach den ihm vorgeschriebenen gesetzlichen Bestimmungen in allen ihren Teilen.

4. Der Lehrer lasse sich durch die aus diesem Erziehungsgeschäfte hervorwachsenden Erschwerungen seines Amtes
   a) durch die mannigfaltigen Individualitäten der Kinder,
   b) durch verkehrte Ansichten oder Gewissenlosigkeit mancher Eltern,
   c) durch eigene Temperaments- oder Charakterfehler,
   d) durch die unangenehmen Folgen, falls sein Vorgehen zu gerichtlicher oder disziplinarer Verfolgung veranlafst,

nicht hindern, dieser Pflicht mit Treue zu walten.

5. Hauptbedingung für segensvolles Wirken auch bei diesem Erziehungsgeschäfte ist wahre und innige Liebe des Lehrers zu allen Kindern.

[1]) S. Stolte, Über die Erziehung der Taubstummen. S. 80.

Standpunkte der Methode seine vornehmste Aufgabe darin, den Taubstummen die Lautsprache zu geben. Bei der Gegnerschaft, die sich jetzt gegen diese Methode bemerkbar macht, mufs darauf hingewiesen werden, dafs Schöttle die Ansicht vertritt, die bei den Taubstummen hervortretende Animalität könne durch kein geeigneteres Mittel zurückgedrängt werden als durch die Ausbildung in der Lautsprache; diese Sprache müsse daher schon um der Erziehung der Taubstummen willen gelehrt werden, denn dies diene zur Sammlung und Fixierung der Aufmerksamkeit, mache die Schüler bereitwillig, dem Willen des Lehrers zu folgen, zwinge sie zur Beherrschung ihrer Sprechwerkzeuge und Inzuchtnahme des ganzen Körpers und leite sie in eine geordnete Willensrichtung, wirke somit erziehend. Schöttle weist damit die erziehliche Kraft nach, die in dem ersten Sprechunterrichte liegt. Diese Kraft wird eine um so gröfsere sein, je weiter die Gehörlosen in der Aneignung der Wortsprache vordringen.

Allerdings richtet sich der Lautsprachunterricht in erster Linie an den Verstand, wie überhaupt der Taubstummenunterricht im allgemeinen daran krankt, dafs bei ihm die einseitige Verstandesbildung in den Vordergrund tritt. Es erklärt sich dies nicht nur aus dem Wesen dieses Unterrichtes, sondern auch daraus, dafs die geistigen Kräfte, im besonderen der Verstand, bis zum Eintritte in die Schule bei den taubstummen Kindern zum grofsen Teile brach gelegen haben, und dafs somit die Verstandesausbildung ihre Berechtigung hat. „Die Erkenntnis modifiziert immer die Handlungen; sie steigert das Bewufstsein und mithin die Zurechnungsfähigkeit derselben.“ (Curtman.) So berechtigt somit die Verstandesbildung ist, so darf sie doch niemals den gesamten Unterricht beherrschen. Harmonische Ausbildung der geistigen Kräfte, das mufs das Ziel der Schule sein. Nur die harmonische Ausbildung der geistigen Kräfte vermag dem Zöglinge das rechte Gleichgewicht in seinem Denken, Wollen und Empfinden zu geben. Wie aber die Seelenkräfte innig ineinander greifen, so wird auch die Ausbildung einer Seite des Geistes nicht ohne Nutzen für die übrigen sein. So erfordert z. B. die Gewinnung des Verständnisses für eine Sache auch die Anstrengung des Willens des Kindes: es mufs sich innerlich sammeln, den Anreizen, die es vom Gegenstande der Betrachtung abzulenken suchen, widerstehen, mancherlei Hindernisse des Gelingens überwinden, sich mit Sorgfalt das Gelehrte einprägen und dies im Gedächtnisse zu behalten suchen; nur so

vermag sich allmählich ein Grad der Gewissenhaftigkeit in dem Kinde zu entwickeln, dessen Voraussetzung ein in sich gefestigter Wille ist.

Die Willenskräfte des Taubstummen sind in der Regel recht schwache. Sein Gebrechen macht ihn abhängig von anderen und läfst seine Subjektivität zurücktreten. Hier mufs der Unterricht helfend eintreten. Neben der Persönlichkeit des Lehrers, auf deren Einflufs auf die Erziehung der Kinder bereits hingewiesen ist, sind es besonders die heiligen Männer, welche Gott als Werkzeuge der allgemeinen Menschenerziehung auserkoren, sind es die Männer der Weltgeschichte, welche sich durch ihren energischen Willen und ihr unentwegtes Streben nach dem Höchsten und Edelsten ausgezeichnet haben, an denen sich die Jugend emporrichten soll, die man daher den Kindern als nachahmenswerte Vorbilder vorhalten mufs.

In Beziehung auf die Entwickelung des Gemütes ist der Taubstumme dem Vollsinnigen gegenüber in grofsem Nachteile. Nie dringt das traute, liebe Mutterwort, nie die mahnende und drohende Stimme des Vaters in sein Ohr, nie vernimmt er die Musik in ihren erhebenden, beruhigenden, belebenden oder erheiternden Weisen und Harmonien, nie wird er erfreut durch den Gesang der Vögel, nie gemahnt durch das Rollen des Donners, nie geängstigt durch das Geschrei des gequälten Tieres — kurz, alle die gewaltigen Einflüsse, die gerade durch das Ohr in unser Herz dringen und hier veredelnd wirken, lassen den Gehörlosen unberührt. Die Kräfte seines Gemütes können sich daher unmöglich in normaler Weise entwickeln. Es darf darum auch nicht wunder nehmen, wenn man vielfach der Meinung begegnet, die Taubstummen seien gemütlose Menschen. Der sorgfältige Beobachter wird jedoch finden, dafs es auch unter den Gehörlosen solche mit reichem Gemüte giebt. Wir haben Kinder, die beim Anblicke des Unglückes sofort in Thränen ausbrechen, denen das Herz blutet, wenn sie von ihren Lieben scheiden, die mit einem Blicke zu lenken sind, die ein Herz voll Mitleid haben. Auch die Taubstummen sind der Liebe, der Dankbarkeit, der Freude, der Teilnahme fähig. Im grofsen und ganzen aber sind sie unzweifelhaft ärmer an Gemüt als die Vollsinnigen, und das kann nicht ohne Nachteil für ihr sittliches Verhalten bleiben. Wenn diese Thatsache feststeht, so liegt darin eine ernste Mahnung für die Lehrer der Taubstummen. Verstand und Wille ergänzen und unterstützen sich gegenseitig; das Gemüt aber erhält von

beiden nur bescheidene Nahrung. Es kann auch nicht in Abrede gestellt werden, dafs die jetzt herrschende Methode, die die Gebärdensprache nach Möglichkeit zurückdrängt, nicht gerade besonders geeignet ist, auf das Herz der Kinder zu wirken. Hill hebt zwar hervor, dafs er durch blofse Worte imstande gewesen sei, die Kinder bis zu Thränen zu rühren. Es mag das zutreffend sein; immerhin hat die blofse Lippensprache für die Taubstummen etwas Kaltes. Es ist daher mit Recht immer und immer wieder darauf hingewiesen worden, dafs sich unser Unterricht in besonderer Weise an das Gemüt der Kinder zu wenden habe. Fast alle Unterrichtsstoffe enthalten Elemente, welche auf das Gemüt wirken; im besonderen gilt das von den biblischen Geschichten, gewissen Lesestücken, den geschichtlichen und naturkundlichen Stoffen. Es müfste jedoch als Fehler bezeichnet werden, wollte der Lehrer ständig seinen Unterricht auffallend gefühlvoll erscheinen lassen. Es ist hier ein Wort von Dittes zu beachten, der da sagt: „Während nun ein guter Unterricht diese (die Gemüt bildenden) Elemente gar nicht umgehen kann, wird er dieselben auch nicht zu stark in den Vordergrund stellen, noch weniger aber wird er um jeden Preis gemütlich und ästhetisch sein wollen. Schlichtheit, Natürlichkeit und Klarheit sind immer die gröfsten Schönheiten des Unterrichtes; widerlich aber ist die Verwischung der realen Fakta, das Übergiefsen derselben mit allerlei phantastischem Redeschwulst, die geflissentliche Jagd nach dem Seelenvollen, Wunderbaren und Nebelhaften, das beliebige Hineintragen von Gemüts-, Charakter- und Lebenszuständen in natürliche Dinge, also das willkürliche Dichten und Personifizieren an Stelle objektiver Betrachtung . . . . Erteilt der Lehrer den Religonsunterricht mit Klarheit, Wärme und Würde, so braucht er sich um geflissentliche Rührung der Kinder nicht noch besonders zu bemühen. Werden in Geschichte, Geographie und Naturkunde lebendige, aber treue Schilderungen und Beschreibungen gegeben, so sind alle subjektiven Zuthaten entbehrlich. Treten die Verhältnisse der Zahlen und Formen mit Klarheit vor die Seele des Kindes, so fühlt es eine edelere Freude, als wenn es mit gemütlicher Tändelei unterhalten wird. Hält man im Schreib- und Zeichenunterrichte auf Sauberkeit und Sorgfalt, so thut man mehr für die Geschmacksbildung als durch lange Auseinandersetzungen über Schönheit und Kunst.“

Auch bei der Gemütsbildung spielt die Persönlichkeit des Lehrers eine hervorragende Rolle. Nicht der kalte Mond, sondern

die warme Sonne belebt unseren Erdball. „Beim Erziehen ist wie beim Ausbrüten der Küchlein Stille und Wärme nötig," so schrieb einst Harnisch unter sein Bild. Nur der Lehrer, der selbst ein reiches Gemüt hat, dessen Unterricht und dessen gesamtes Verhalten von einer wohlthuenden Wärme durchdrungen ist, der alle seine Zöglinge mit liebendem Herzen umfängt, vermag gemütbildend auf seine Pflegebefohlenen einzuwirken.

Ein willensstarker und zugleich gemütvoller Lehrer, eine geregelte und konsequent durchgeführte Schulordnung und ein sich auf alle Seelenkräfte des Schülers richtender Unterricht — das sind die Säulen, auf denen sich die Erziehung des Kindes zu einem sittlichen Charakter aufbaut; das sind die Quellen, aus denen alle die Tugenden fliefsen, die einen ganzen Menschen ausmachen, nämlich die Gottesfurcht, die Friedfertigkeit, die Wahrhaftigkeit, der Gehorsam, der Fleifs, die Vaterlandsliebe, die Wohlanständigkeit und Reinlichkeit. Freilich, die Taubstummenanstalt kann die Erziehung ihrer Zöglinge nicht abschliefsen; sie ist deshalb auch nicht ausschliefslich verantwortlich zu machen für die sittlichen Mängel, die sich bei vielen erwachsenen Taubstummen finden; wohl aber vermag sie eine geeignete Grundlage für die Erziehung ihrer Schüler zu schaffen und damit die Richtung anzugeben, in welcher sich die sittliche Vervollkommnung der Gehörlosen zu bewegen hat. Unter allen Umständen mufs sie als ihre erste und vornehmste Aufgabe die rechte Erziehung ihrer Schüler ansehen, und wenn sie mit den ehemaligen Zöglingen in Verbindung bleibt und sich der allerdings nicht leichten Mühe unterzieht, diesen ratend und helfend zur Seite zu stehen, so darf sie um so sicherer auf dauernde Erziehungserfolge hoffen.

Litteratur:

Fischer, Die Bildung des Gemütes durch die realen Lehrgegenstände. (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 364—367.) — Griesinger, Wie mufs die Erziehung des Willens unserer Taubstummen sich gestalten, um die Grundlage eines festen, wahrhaft christlich-sittlichen Charakters zu werden? (Organ, 1883, S. 47—54 und 73—78.) — Jarand, Über die sittlich-religiöse Bildung unserer Taubstummen. (Blätter für Taubstummenbildung, VI, S. 113.) — Roentgen, Die Gemütsbildung bei Taubstummen. (Jahresbericht über die Taubstummenanstalt zu Aachen, 1882, S. 27—65.) — Schlott, Gemüt und Gemütsbildung taubstummer Kinder. (Blätter für Taubstummenbildung, III, S. 369—374.) — Schlott, Über die Erziehung taubstummer Kinder zum Gehorsam. (Ebenda, IV, S. 241—245.) — Schöttle, Lehrbuch der Taubstummenbildung. Efslingen, 1874, S. 318—372. — Stolte, Über die Erziehung des Taubstummen zur Religiosität und Sittlichkeit. Soest, 1891.

## B. Der Unterricht der Taubstummen.

# I. Der Sprachunterricht.

### 1. Einleitung.

(1. Notwendigkeit des Lautsprachunterrichtes.) Die Sprache, unter der wir im gewöhnlichen Sinne des Wortes die Lautsprache verstehen, ist eins der höchsten menschlichen Güter. Sie vermittelt den geistigen Verkehr des Menschen mit Menschen; sie ist somit das geistige Band, das die Menschheit vereinigt. Sie wird mit Recht die Trägerin des Menschengeistes, eines Ausflusses des Gottesgeistes, genannt. Sie zeichnet den, der das Ebenbild Gottes in sich trägt, vor aller Kreatur aus und birgt die Keime für die Weiterbildung des menschlichen Geistes in sich. Derjenige, welcher diese Sprache nicht besitzt, ist fast gänzlich ausgeschlossen von dem lebendigen Verkehre mit seinen Brüdern, bleibt vereinsamt mitten im Menschengetriebe, verkümmert in seinen geistigen Anlagen, ist nur ein halber Mensch. Darum gehört der Taubstumme zu den beklagenswertesten Geschöpfen, denn er vermag die Lautsprache nicht auf dem gewöhnlichen Wege, d. h. durch das Gehör, zu erlernen: er bleibt stumm. Die Sprache, die sich in ihm entwickelt, die Gebärdensprache, ist zwar von hohem Werte für ihn, vermag jedoch die Lautsprache nicht zu ersetzen. Von den ersten Anfängen des Taubstummenunterrichtes an bis auf die Jetztzeit ist daher das Streben aller Bildner der Gehörlosen darauf gerichtet gewesen, diesen Unglücklichen unsere Sprache in irgendwelcher Form zu geben, und in diesem Streben liegt der Schwerpunkt der Taubstummenbildung; der Sprachunterricht trägt daher alle Eigentümlichkeiten des Taubstummenunterrichtes in sich. Er bestimmt die übrigen Unterrichtsgegenstände in ihren Anfängen, in ihrer Behandlung und in ihrem Fortgange, und die gründliche Kenntnis desselben, wie die Fähigkeit, ihn mit Erfolg zu betreiben, machen den guten Taubstummenlehrer aus.

(2. Methoden.) Eine so vollkommene Übereinstimmung auch in betreff der allgemeinen Aufgabe des Taubstummenunterrichtes allezeit geherrscht hat, so wenig ist man in Beziehung auf die Fragen einig: Welche Sprache sollen wir den Taubstummen geben, die Laut- oder Schriftform unserer Sprache oder wohl gar eine ent-

wickelte Gebärdensprache? Welche Art der Sprachaneignung ist die einfachste, natürlichste, am ehesten zum Ziele führende? Die erste Frage hat die Taubstummenlehrer in zwei feindliche Lager gespalten, die sich bis in die neueste Zeit hinein bitter bekämpft haben, ist jedoch zu einem gewissen Abschlusse gekommen, und die zweite Frage wird hoffentlich so lange, wie man sich überhaupt der Taubstummenbildung widmet, Gegenstand ernstester Erwägung und anregenden Gedankenaustausches bleiben.

So lange nur ganz verstreute Versuche gemacht wurden, einzelnen Taubstummen die Wohlthat eines geordneten Unterrichtes zu teil werden zu lassen und keine unmittelbare Verbindung zwischen diesen Versuchen und somit auch kein direkter Ideenaustausch zwischen den Bildnern der Gehörlosen vorhanden war, so lange konnte sich unmöglich eine klare Richtung in dem unterrichtlichen Verfahren entwickeln: der erste Taubstummenunterricht bestand in Experimenten. Diese Versuche sind aber eigentümlicher Weise fast ausnahmslos dadurch charakterisiert, dafs sie in den Taubstummen die Erzeugung der Lautsprache erstrebten. Erst mit Begründung von Taubstummenanstalten und der dadurch notwendig gewordenen Vermehrung der Lehrkräfte trat eine vielseitigere Bearbeitung des Taubstummenunterrichtes ein, entwickelten sich auf diesem Gebiete klare Systeme.

Der geniale Abbé de l'Épée in Paris (1712 bis 1789), zufällig auf den Taubstummenunterricht geführt und gänzlich unbekannt mit demselben, konstruierte sich ein eigentümliches Verfahren, das fast ein Jahrhundert hindurch die Bildungsversuche Taubstummer beherrscht hat. Er hatte bemerkt, dafs die kleinen Schüler bei ihrem Eintritte in die Taubstummenschule bereits eine Sprache, die Gebärdensprache, mitbrachten, durch welche eine geistige Verbindung mit ihnen möglich war. An diese Sprache lehnte er sich an. Freilich konnte sie ihm in ihrer Unvollkommenheit nicht genügen. Er erweiterte sie materiell und formell — materiell, indem er für jeden Begriff, den unsere Sprache darstellt, ein Zeichen gab und formell, indem er die Gebärdensprache den Formen der französischen Sprache anpafste und für jede grammatische Form ebenfalls ein Zeichen erfand. So entstand eine künstliche, der Lautsprache analog gestaltete Gebärdensprache, welche er zur Grundlage seines gesamten Unterrichtes machte, und die zugleich das erste Unterrichtsobjekt bildete. Diese Sprache hatte nun das Unangenehme, dafs sie nur Eingeweihten verständ-

lich war, dafs sie also als allgemeines Mitteilungsmittel nicht verwendet werden konnte, und eines solchen bedurften die Taubstummen doch, wenn sie nicht lediglich auf sich angewiesen sein wollten. Im weiteren Verlaufe der Beschäftigung mit dem Taubstummenunterrichte wurde ihm zwar zur Genüge bekannt, dafs die Taubstummenlehrer auch die Lautsprache lehrten; dieses Verfahren erschien ihm jedoch unnatürlich. Er entschied sich vielmehr dahin, den Taubstummen auf Grund der Gebärdensprache noch die Schriftsprache als allgemeines Verständigungsmittel zu geben, indem er dabei von der Erwägung ausging, dafs die Wörter unserer Sprache mit den von ihnen dargestellten Begriffen nur durch ein willkürliches und konventionelles Band verknüpft seien. „Die Begriffe aber haben nicht mehr Verwandtschaft mit den Lauten als mit den Schriftzeichen.[1]) Der letzteren werden wir uns beim Unterrichte unserer gehörlosen Zöglinge zu bedienen haben.“ Aufserdem wurde den Zöglingen noch das Fingeralphabet beigebracht, durch welches vermittelst einer Reihe von Stellungen der Finger die verschiedenen Buchstaben des Alphabetes zur Darstellung kamen, und das einen Ersatz für die Schrift bieten sollte. Da die von de l'Épée geschaffene Methode hauptsächlich in Frankreich Pflege und von dort aus Verbreitung gefunden hat, so wurde sie die französische genannt.

Ihr gegenüber stand die deutsche Methode. Der eigentliche Begründer derselben ist der Deutsch-Schweizer Amman (1669 bis 1724), der in den letzten Jahrzehnten seines Lebens als Arzt und Taubstummenlehrer in Holland wirkte. Der deutsche Taubstummenunterricht ging von dem Gedanken aus, dafs die Taubstummen nur dann aus ihrer isolierten Lage herausgerissen und in lebendigen Verkehr mit der Menschheit gebracht werden könnten, wenn sie mit dem allgemeinen Verständigungsmittel, der Wortsprache, ausgestattet würden. Er stellte deshalb die Forderung auf: Die Taubstummen haben die Lautsprache zu erlernen, wenn sie eine wahrhaft menschliche Bildung erlangen sollen. Diese Sprache mufs für sie auschliefsliches Denk- und Mitteilungsmittel werden, Unterrichtsmittel und -Zweck zugleich sein. Daneben ist von ihnen auch die Schriftsprache zu erlernen.

---

[1]) Es ist das nicht ganz zutreffend. Wenn auch der onomatopöetische Charakter der Lautsprache mehr und mehr zurückgetreten ist, so besteht doch immerhin zwischen dem Klange gewisser gesprochenen Wörter und deren Inhalt eine innige Beziehung.

Die natürliche Gebärdensprache kann als erstes Verständigungs- und als dauerndes Erklärungsmittel und unter Umständen als Begleiterin der Lautsprache dienen, mufs aber in dem Mafse zurücktreten, als die Lautsprache der Taubstummen zunimmt. Innerhalb der letzten 20 Jahre hat sich ferner das Bestreben geltend gemacht, die Gebärdensprache möglichst von dem Taubstummenunterrichte auszuschliefsen.

(3. Das Recht der deutschen Taubstummenlehrer.) So lange sich die deutsche Methode eines besonderen Rufes nicht erfreute und unter der Herrschaft der französischen stand, hat man den Namen „deutsche" Unterrichtsweise unangetastet gelassen; als ihre Erfolge sich jedoch mehr und mehr steigerten, ihre eminent praktische Bedeutung immer klarer zu Tage trat und sie infolgedessen immer gröfsere Anerkennung und Verbreitung fand, da gönnte man den deutschen Taubstummenlehrern den Ruhm nicht, dafs diese Methode ihren Namen trüge.[1]) In Italien, wo die deutsche Methode bei Gelegenheit des internationalen Taubstummenlehrer-Kongresses (1880) so unerwartet gefeiert wurde, wollte man keineswegs die Verdienste Deutschlands um die Fortentwickelung des Taubstummenunterrichtes anerkennen, sondern die dort verwendete Lautsprachmethode sei das Ergebnis einer „Inspiration", wie sich der Leiter einer bekannten italienischen Taubstummenanstalt auszudrücken beliebte. Kein Taubstummenlehrer ist jedoch so undankbar und ungerecht gegen uns gewesen, wie der Engländer Th. Arnold,[2]) der da sagt: „Ammans Werk bot die Grundlage für die in Deutschland so planmäfsig und geduldig entwickelte Methode dar. Von nun ab heifst sie deutsche; von allen Völkern Europas aber, wie wir gesehen, haben die Deutschen das letzte Anrecht auf die Ehre ihrer Erfindung. ‚Andere Männer arbeiteten, und sie traten in die Arbeit

---

[1]) Man hat versucht, der deutschen Methode die Bezeichnung Amman'sche oder holländische oder auch alt-niederländische Methode zu geben. Besonders die französischen Taubstummenlehrer haben es sich ehrlich angelegen sein lassen, eine andere Bezeichnung als „deutsch" ausfindig zu machen. Sie nennen das Verfahren méthode d'articulation (Artikulationsmethode) oder méthode orale (mündliche Methode) oder wohl auch méthode orale pure (reine mündliche Methode). Will man für das gekennzeichnete Verfahren einen neutralen Namen haben, so mag man dasselbe Lautsprachmethode nennen; damit würde zugleich das Charakteristische dieser Methode dargelegt.

[2]) A method of teaching the deaf and dumb speech, lip-reading and language. London, 1881, S. XXIV.

derselben ein.'"[1]) Wir meinen, wenn die deutschen Taubstummenlehrer die Lautsprachmethode so „planmäfsig und geduldig" gepflegt haben, so dürfte ihnen das Recht nicht gänzlich streitig gemacht werden, diese Methode die deutsche zu nennen.[2])

Abgesehen davon, dafs schon längst vor Amman der deutsche Arzt Camerarius den Nachweis lieferte, dafs der Unterricht Taubstummer möglich wäre (1642), der Jesuit Caspar Schott (1608 bis 1666) darauf hinwies, dafs ein Ordensbruder von ihm, ein Deutscher, einen Taubstummen unterrichtet und sich mit diesem vermittelst der Lautsprache über verschiedene Gegenstände des Wissens unterhalten hätte, dafs Amman seiner Abstammung und Bildung nach ein Deutscher war und in seinem „Surdus loquens" etc. die deutschen Sprachlaute einer eingehenden Prüfung unterwarf, dürfte die Frage nicht aufser acht gelassen werden, was wohl aus der Amman'schen Methode geworden wäre, wenn sie nicht deutsche Männer aufgenommen und praktisch erprobt hätten. In dem Deutschen Samuel Heinicke (1727 bis 1790) hat sie gegenüber den französischen Bestrebungen den entschiedensten Vertreter, den beredtesten Anwalt und einen schätzenswerten Förderer gefunden. Es mufs mit aller Bestimmtheit hervorgehoben werden, dafs die Lautsprachmethode „in Deutschland die sorgfältigste Pflege und weiteste Verbreitung erfahren und dafs deutscher Fleifs und deutsche Ausdauer durch sie Erfolge erzielt haben, welche die Gegner derselben von der Vortrefflichkeit dieser Methode überzeugen mufsten. Soll uns das nicht berechtigen, diese Unterrichtsweise die deutsche Methode zu nennen?" Es ist uns aus der Seele gesprochen, was Tietjen sagt: „Amman hat bezüglich der Lautsprachmethode — abgesehen von dem durch ihn erbrachten Nachweise ihrer Ausführbarkeit — nur den Artikulationsunterricht ausführlicher dargelegt, in Beziehung auf den Sprachlehrgang und die methodische Entwickelung des Denkens in der Sprache aber mehr als dürftige Andeutungen gemacht. Was Heinicke von ihm übernehmen konnte, war also recht wenig und durchaus nicht das wichtigste. Dieses, die methodische Behandlung des Sach- und Sprachunterrichtes, die allmähliche Verknüpfung des Denkens und Sprechens, verdanken wir weder Amman, noch Heinicke. Es ist das Resultat ernster,

---

[1]) „Ich habe euch gesandt zu schneiden, das ihr nicht habt gearbeitet; andere haben gearbeitet, und ihr seid in ihre Arbeit gekommen." Joh. 4, 38.

[2]) Vergl. Renz, Verdanken wir Deutsche Frankreich die Artikulationsmethode? (Organ, 1880, S. 192 ff.)

hingebender Arbeit deutscher Taubstummenlehrer, und darum ist es nur recht und billig, der Methode das Attribut ‚deutsche‘ beizulegen.“ [1])

(4. Sieg der deutschen Methode.) Zwischen den Anhängern der beiden kurz geschilderten Methoden entspann sich ein heftiger Kampf, der leider nicht immer auf sachlichem Gebiete geführt wurde. Lange Zeit hindurch war der Sieg auf Seite der Franzosen. Die klare und bestimmte Darlegung der französischen Methode, die Anlehnung dieser an die Natur des Taubstummen, die warme und geschickte Vertretung den gegen das französische Verfahren gerichteten Angriffen gegenüber, sowie einzelne glänzende Erfolge dieser Methode waren die Veranlassung, dafs das deutsche Verfahren in den Hintergrund gedrängt wurde, zumal die deutschen Taubstummenlehrer es verschmähten, ihre Unterrichtsgrundsätze offen darzulegen und ihre Arbeit in der Schule jedermann zugänglich zu machen, sich vielmehr mit dem Schleier des Geheimnisvollen umgaben. Es bedurfte einer langen theoretischen und praktischen Arbeit, um den Vorzug des Lautsprachunterrichtes zur Erkenntnis seiner Gegner zu bringen. Die Beschlüsse des ersten internationalen Taubstummenlehrer-Kongresses, der — merkwürdige Laune des Schicksales — in Paris, der Wiege der französischen Methode, tagte (1878), werden allezeit epochemachend in der Geschichte des Taubstummenunterrichtes bleiben. Es fand hier der Antrag fast einstimmige Annahme: „Nach langer und reiflicher Erwägung erklärt der Kongrefs, dafs, obgleich die natürliche Zeichensprache als erstes Verständigungsmittel zwischen Lehrer und Schüler gestattet ist, die Lautsprachmethode vor der der Zeichensprache den unbestrittenen Vorzug verdient, und dies gründet sich auf die in allen Ländern Europas und selbst in Amerika gemachten Erfahrungen.“ [2])

---

[1]) Blätter für Taubstummenbildung, III, S. 267.

[2]) „Le Congrès, après en avoir mûrement délibéré, tout en conservant l'emploi de la mimique naturelle comme auxiliaire de l'enseignement en tant que premier moyen de communication entre le maître et l'élève, estime que la méthode dite d'articulation et comportant la lecture de la parole sur les lèvres, qui a pour but de rendre le sourd-muet à la société, doit être résulement préférée à toutes les autres; préférence que justifie d'ailleurs l'usage de plus en plus général de cette méthode chez toutes les nations de l'Europe et même en Amérique.“ (Congrès universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets, tenu à Paris, du 23 au 30 septembre 1878 Paris, 1879, p. 476.)

Der zweite internationale Taubstummenlehrer-Kongrefs zu Mailand (1880) schlofs sich dieser Erklärung vollständig an und präzisierte die an den Taubstummenunterricht zu stellenden Forderungen noch schärfer, indem er folgende Beschlüsse fafste:

1. „In der Überzeugung der unbestrittenen Überlegenheit der Lautsprache gegenüber der Gebärdensprache, insofern jene die Taubstummen dem Verkehre mit der hörenden Welt wiedergiebt und ihnen ein tieferes Eindringen in den Geist der Sprache ermöglicht, erklärt der Kongrefs, dafs die Anwendung der Lautsprachmethode bei der Erziehung und dem Unterrichte der Taubstummen der der Gebärdensprache vorzuziehen sei.“ [1])

2. „In Erwägung, dafs die gleichzeitige Anwendung der Gebärdensprache und des gesprochenen Wortes den Nachteil mit sich führt, dafs dadurch das Sprechen, das Absehen von den Lippen und die Klarheit der Begriffe beeinträchtigt wird, erklärt der Kongrefs, dafs die reine Lautsprachmethode vorzuziehen sei.“ [2])

Fast schien es, als wäre der Sieg der deutschen Methode ein zweifelhafter gewesen. Die Taubstummen selbst lehnten sich gegen letztere auf und forderten ein gemischtes Unterrichtssystem, das Gebärde und Lautsprache gleichmäfsig berücksichtigen sollte. Die Bewegung der erwachsenen Taubstummen steigerte sich bis zu einer Petition an den deutschen Kaiser, in der um Beseitigung der jetzt herrschenden Methode gebeten wurde. Da erschien als rettende That der Erlafs des preufsischen Unterrichtsministers Dr. Bosse vom 17. September 1892 und sprach kurz und klar aus: „Auf Grund der eingehendsten Ermittellungen hat sich ergeben, dafs keine Veranlassung vorliegt, in der gegenwärtigen Art des Taubstummenunterrichtes eine Änderung eintreten zu lassen.“

---

[1]) „Vu l'incontestable supériorité de la parole articulée sur les gestes pour rendre le sourd-muet à la société, pour lui donner une connaissance plus parfaite de la langue le Congrès déclare que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique dans l'éducation et dans l'instruction des sourds-muets.“ (Compte-rendu du Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets, tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880. Rome, 1881, p. 99.)

[2]) „Le Congrès considérant que l'usage simultanée de la parole et des signes à l'inconvénient de nuire à la parole, à la lecture sur les lèvres et à la précision des idées, déclare que la méthode orale pure doit être préférée.“ Der Präsident schlofs die betreffenden Verhandlungen mit dem Rufe: „Vive la parole pure!“ und der Bericht fügt hinzu: „L'Assemblée accueille le vœu au milieu de vifs applaudissements.“ (Ebenda, p. 161.)

(5. Bedeutung der deutschen Methode.) Der Taubstummenunterricht wird nunmehr nur von einem Gesetze bestimmt, das da lautet: Die Taubstummen sollen die Lautsprache erlernen! Dieses Gesetz bedarf jedoch der Erläuterung, um es für jeden Taubstummenlehrer in seiner ganzen Tragweite verständlich zu machen und ihm damit einen Führer zu geben, der ihn sicher an das rechte Ziel geleitet. Besteht es doch schon lange, und wie vielfache Deutung hat es erfahren! Wie ganz anders gestaltete sich der Sprachunterricht der Wiener Schule gegenüber dem der Leipziger! Wie verschieden war der Weg der Grammatisten von dem eines Hill und Arnold, und doch hielt man überall an dem Grundsatze fest, den Taubstummen die Lautsprache zu geben! Die Lautsprache soll dem Taubstummen nicht etwas künstlich Angelerntes, etwas Nebensächliches oder etwas mit Gewalt Aufgedrängtes bleiben, was er nur ungern annimmt und ungern gebraucht, sondern sie soll sich mit seinem ganzen Sein und Denken innig verschmelzen. Es wird dies nicht der Fall sein, falls er sie nur anwendet, wenn man ihn mit Gewalt dazu treibt. Die Sprache mufs ihm in Fleisch und Blut übergehen. Sie mufs aus seinem Geiste fliefsen, wie das Wasser aus dem frisch sprudelnden Quell, nicht aber wie das Wasser, das mit Hilfe eines künstlichen Pumpwerkes mühsam aus der Tiefe geholt wird. „Wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über.“ Alles, was den Taubstummen äufserlich anregt und innerlich bewegt, das soll durch das Mittel der Sprache ohne langes Zögern, ohne umständliche Reflexion zum Ausdrucke kommen. Die Sprache mufs dem Gehörlosen, um mit Czech zu reden, eine organische Geistesthätigkeit werden. Es ist damit gesagt, dafs die Lautsprache für die Taubstummen dasselbe sein soll, was sie für die Vollsinnigen ist, nämlich ein geistiger Besitz, über den sie jederzeit frei verfügen können.

Um dieses weitgehende Ziel zu erreichen, ist es notwendig, dafs wir unseren Schülern planmäfsig geeigneten Sprachstoff zuführen und diesen in der rechten Weise erläutern, dafs wir also Sprachverständnis vermitteln und ferner, dafs wir die taubstummen Zöglinge anleiten, die gewonnene Sprache in allen Verhältnissen des Lebens anzuwenden, dafs wir also Sprachfertigkeit erzielen. Aber nicht allein die mündliche, sondern auch die schriftliche Form der Sprache ist mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lebens zu lehren.

Es könnte scheinen, als wäre obige Aufgabe bei der Schwierigkeit des Taubstummenunterrichtes, besonders mit Rücksicht auf das langsame Fortschreiten desselben zu weit gesteckt. Die Anforderungen, die gegenwärtig an den Sprachunterricht gestellt werden, dürfen uns jedoch nicht erschrecken, dürfen uns nicht mutlos machen, denn nicht der Umfang des sprachlichen Wissens bedingt die Möglichkeit des Sprechens als des Ausflusses einer freien geistigen Thätigkeit, sondern die Art der Aneignung und die Gewöhnung zum Gebrauche der Sprache. Dem 4- bis 5jährigen Kinde und dem schlichten Manne mit gewöhnlicher Volksschulbildung ist das Sprechen eine ebensolche organische Denkthätigkeit wie dem Gelehrten von Beruf. Auch mit einfachen Worten, an die man nicht einmal die Forderuug grammatischer Richtigkeit zu stellen braucht, vermag man seine Gedanken in klarer und bestimmter Weise darzustellen; es bedarf nicht einer gelehrten Ausdrucksweise, um sich unter gewöhnlichen Lebensverhältnissen verständlich zu machen. Peschel teilt in seiner „Völkerkunde“[1]) mit, dafs sich die Engländer eines Sprachschatzes von 100000 Wörtern rühmen, während ein englischer Feldarbeiter mit 300 auskomme, und von Kleinpaul[2]) erfahren wir, dafs ein Mann von Durchschnittsbildung über 3—4000 Wörter verfüge, ein grofser Redner dagegen 10000 verwende.

Es giebt vereinzelte Taubstummenlehrer, die sich nicht scheuen auszusprechen, dafs sie mit ihrer Kunst die Taubheit in ihren Folgen vollständig zu beseitigen imstande seien, und dafs sie den Taubstummen eine Sprache zu geben vermögen, welche der der Vollsinnigen durchaus entspricht. Ihnen erscheint selbst die weitgehendste Forderung, die man an den Sprachunterricht der Gehörlosen stellt, leicht erreichbar. Da sie sich schwerlich selbst betrügen wollen, so kann nur die Absicht vorliegen, andere zu täuschen. Die Zeiten der Täuschungen auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichtes sind aber überwunden und hoffentlich für immer überwunden. „Zwischen uns sei Wahrheit!“ Wir müssen offen und frei aussprechen, unser Können ist Stückwerk. Was die Natur dem Vollsinnigen verschwenderisch verliehen, das vermögen wir dem Taubstummen nicht zu geben. Wir können ihm nicht eine Sprache vermitteln, die, was Deutlichkeit, Wohlklang und Umfang betrifft,

[1]) Leipzig, 1877, S. 115.

[2]) Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft. Berlin, 1869, Bd. 6, S. 354.

der der Vollsinnigen nahe käme. Wir sind auch nicht imstande, ihm ein Mittel zur Auffassung der Sprache von gleicher Zuverlässigkeit zu verschaffen, wie es das Ohr ist. Nur einen dürftigen Ersatz vermögen wir dem Taubstummen auf äufserst künstlichem Wege für das zu bieten, was dem Vollsinnigen durch das Ohr — oft unbewufst und ungewollt — zugeflossen ist, denn die Sprachübung des Taubstummen beschränkt sich auf wenige Stunden des Tages, und diese Übung wird noch beeinträchtigt durch die Schwierigkeit und Unsicherheit der sprachlichen Verständigung, durch das sich hieraus ergebende langsame Fortschreiten und den Umfang der zu erlernenden Sprache. Es mufs nicht nur jedes Wort und jede sprachliche Form, sondern auch jeder Laut und jede Lautverbindung gelehrt werden. Welch' sorgfältiger Begründung der Sprache bedarf es, welche gewissenhafte Übung ist notwendig, um die Taubstummen zum einigermafsen befriedigenden Sprechen zu führen! Und doch müssen wir die Sprache lehren, nicht allein um ihres geistbildenden, sondern auch um ihres eminent praktischen Wertes willen.

Es ist ein gar beschwerlicher und weiter Weg, den der Taubstummenlehrer mit seinem Schüler von der Feststellung des ersten Lautes bis zum freien Sprechen zu durchwandern hat; gar manchmal wird es nicht von dannen gehen wollen; gar manchmal wird er, verzweifelnd an sich und seiner Arbeit, hilfesuchend um sich schauen. Doch nicht verzagt! Es gilt, Menschenseelen zu retten und diejenigen, denen die Natur so viel versagt hat, zu gleichberechtigten Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu machen. Ist das nicht eine der höchsten und edelsten Aufgaben!

(6. Stufen des Sprachunterrichtes.) Es lassen sich im Sprachunterrichte der Taubstummen vier Stufen unterscheiden:

1. Stufe: Der vorbereitende Sprachunterricht, der die Entwickelung der einzelnen Sprachlaute, die richtige Darstellung der mannigfachen Lautverbindungen, die Feststellung der ersten Begriffe und die Begründung des Absehens, Lesens und Schreibens zur Aufgabe hat.

2. Stufe: Der grundlegende Sprachunterricht, durch welchen das Bedürfnis der Schüler nach der Sprache geweckt und die Ansammlung geeigneten Sprachmateriales unter Anlehnung an die nächsten Anschauungskreise der Kinder als Unterlage für den weiteren Aufbau der Sprache erstrebt wird, und welcher die Zuführung einfacher Sprachformen, sowie von Materialien aus dem Gebiete der Umgangssprache vermittelt.

3. Stufe: Der ausbauende (erweiternde) Sprachunterricht, in welchem die Sprache der Schüler nach der materiellen und formellen Seite — besonders auch durch Behandlung von Lesestücken — erweitert, die sprachliche Selbstthätigkeit angeregt und die Sprache selbst nach und nach zum Gegenstande des Unterrichtes gemacht wird.

4. Stufe: Der abschliefsende Sprachunterricht, welcher durch Zuführung neuer Begriffe und durch fortgesetzte grammatische Übungen die Sprache mehr und mehr zu einer freien Denkthätigkeit macht, die Schüler zum selbständigen Gebrauche der Umgangssprache führt, das Verständnis einfacher Volksschriften erschliefst und die taubstummen Kinder befähigt, Erlebtes und Empfundenes in möglichst geordneter Weise mündlich wie schriftlich darzustellen.[1])

Auf den beiden untersten Stufen treten die Eigentümlichkeiten des Taubstummenunterrichtes, die durch das Gebrechen der Taubheit der Sprachschüler bedingt sind, am bestimmtesten hervor, und man hat deshalb nicht mit Unrecht den ersten Unterricht, welcher die ersten 4—5 Schuljahre in Anspruch nimmt, den Elementarunterricht oder den eigentlichen Taubstummenunterricht genannt. Man weist ihm in der Regel die Aufgabe zu, die taubstummen Schüler mit einer „Elementarsprache“ auszustatten, die ungefähr der Sprache entspricht, welche das vollsinnige Kind mit in die Schule bringt, und durch die der weitere, dem Volksschulunterrichte vollkommen entsprechende Unterricht möglich ist. Wer diese Forderung an der Hand der Praxis prüft,

---

[1]) Namhafte Förderer des Sprachunterrichtes Taubstummer unterscheiden auf dem bezeichneten Gebiete die verschiedenen Stufen wie folgt:

Röfsler:

I. Elementarstufe:

1. Vorbereitungsunterricht (2 Jahre).
2. Stufe des eigentlichen Anschauungsunterrichtes (3 Jahre).

II. Der höhere Sprachunterricht:

1. Stufe des Lese- und Sprachunterrichtes (2 Jahre).
2. Stufe der Redeübung (1 Jahr).

Vatter:

1. Die anbildende, grundlegende oder Elementar-Stufe.
2. Die ausbildende, grammatisch erweiternde Mittel-Stufe.
3. Die einbildende, praktisch anwendende Ober-Stufe.

Hill unterscheidet ebenfalls 3 Stufen, ohne ihnen einen besonderen Namen zu geben. Die 1. Stufe umfafst 1 Jahr, die 2. 3 Jahre und die 3. die Zeit vom 5. Schuljahre bis zum Ende der Schulzeit.

wird finden, dafs sie über das Mögliche hinausgeht. Ein taubstummes Kind kann nach vier- bis fünfjährigem Unterrichte schwerlich die Fähigkeit erlangen, sich eben so sicher und geläufig sprachlich auszudrücken, wie das sechsjährige vollsinnige. Immerhin wird der Gehörlose in der bezeichneten Unterrichtszeit so weit zu fördern sein, dafs mit ihm ein gesicherter Verkehr in der Lautsprache und eine Unterrichtsform möglich ist, welche sich der in der Volksschule gebräuchlichen vollständig nähert. Die hierbei zur Anwendung kommende Sprache können wir allerdings mit „Elementarsprache" bezeichnen. Sie ist jedoch ungleich ärmer als die des schulpflichtigen vollsinnigen Kindes und wird nicht mit der Sicherheit und Gewandtheit angewendet, wie wir sie bei diesem Kinde finden.

Auf den beiden untersten Stufen des Sprachunterrichtes ist von einer selbständigen Sprachaneignung durch den Taubstummen nicht die Rede. Das Sprechen unserer Schüler ist mehr oder weniger eine blofse Wiedergabe des ihnen vom Lehrer Gebotenen. Geben seitens des Lehrers, Nehmen und Wiedergabe durch den Schüler — hierin liegt das Charakteristische des ersten Sprachunterrichtes. Auf den folgenden Stufen dagegen müssen die Kinder sprachlich mehr und mehr selbständig gemacht und angeleitet werden, aus eigenem Triebe mit an ihrer sprachlichen Vervollkommnung zu arbeiten, was besonders durch eine zweckmäfsige Lektüre möglich ist.

(7. Zweige des Sprachunterrichtes.) Der Sprachunterricht der Taubstummen hat alle Stücke der Sprache gleichmäfsig zu berücksichtigen, nämlich die Laute, die durch die Laute dargestellten Begriffe und die sprachlichen Formen, durch welche die Begriffe modifiziert und verbunden werden. Man unterscheidet daher auch einen phonetischen, logischen und formellen Sprachunterricht.

Die Bestrebungen der neueren Zeit sind darauf gerichtet gewesen, den Sprachunterricht der Taubstummen zu konzentrieren, d. h. ihn als ein Unterrichtsganzes zu behandeln, das nicht in verschiedene Disziplinen gespalten ist, sondern alle Seiten der Sprache möglichst in jeder einzelnen Sprachstunde gleichmäfsig berücksichtigt. Gegen diese Bestrebungen liefse sich sicher nichts einwenden, wenn sie nicht die Gefahr in sich schlössen, dafs der Taubstummenlehrer, der — wie wir schon hervorgehoben haben — sehr zur Einseitigkeit neigt, sich in eine Schablone hinein arbeitete, gewisse Seiten der

Sprache zu eingehend berücksichtigte und andere zum Schaden der organischen Entwickelung der sprachlichen Fertigkeit der Taubstummen vernachlässigte. Es ist daher jedenfalls ratsam, unter Zugrundelegung eines fest geordneten Planes den sprachlichen Unterricht in Disziplinen, wie sich solche nach den verschiedenen sprachlichen Aufgaben ergeben, aufzulösen und jedem Unterrichtsgegenstande eine bestimmte Zahl von Stunden und ein bestimmtes sprachliches Pensum zuzuweisen. Freilich darf in keiner Stunde und in keinem Unterrichtsgegenstande die Erfüllung des oben angeführten Gesetzes: Die Taubstummen sollen die Lautsprache sprechen lernen, in dem gedeuteten Sinne versäumt werden.

Bei den in die Taubstummenanstalten eingetretenen Schülern kommt es zunächst darauf an, die Sprachlaute einzeln und in ihren mannigfachen Verbindungen festzustellen, also die korrekte Artikulation der Schüler zu ermöglichen und diese dauernd zu erhalten. Da sich der Taubstumme aber nicht selbst kontrollieren kann und sich daher im Laufe des weiteren Unterrichtes Trübungen in der Aussprache einstellen, so sind durch die ganze Schulzeit hindurchgehende rein mechanische Sprechübungen unbedingt notwendig. Nach Entwickelung der Laute fällt sodann dem Sprachunterrichte die Aufgabe zu, den Taubstummen Sprachstoff nach der materiellen und formellen Seite zu geben. Der Stoff für unsere Sprache ist in den Anschauungsgegenständen der uns umgebenden Sinnenwelt begründet; deshalb müssen wir vor allem unseren Schülern Anschauungen zuführen und diese Anschauungen sprachlich bezeichnen. Es giebt auch einen umgekehrten Weg, den sprachlichen Stoff zu vermitteln, indem man von der gegebenen Sprache, einem Lesestücke, ausgeht und die in diesem vorhandenen Begriffe und sachlichen Verhältnisse erläutert. Wie der in den Sprachstücken gebotene Stoff in eine bestimmte sprachliche Form gefafst ist, so soll dies auch bei dem Anschlusse der Sprache an Dinge, Erscheinungen und Verhältnisse der Umgebung des Schülers der Fall sein. Wenn somit materieller und formeller Sprachunterricht eng miteinander verbunden sind, so bedarf letzterer immerhin noch besonderer Pflege. Es sind nicht nur mündliche, sondern auch schriftliche Übungen anzustellen, welche logisch und grammatisch richtige Darstellung bezwecken. Alle die Unterrichtsgegenstände, welche die bezeichneten Aufgaben zu lösen haben, müssen nach einem einheitlichen Plane betrieben werden. Neben diesem wohl geordneten Sprachunterrichte kann ein freier,

ungebundener Unterricht hergehen, der jede sich bietende Gelegenheit zur sprachlichen Darstellung ausnutzt und besonders die Umgangssprache lehrt.

Somit ergeben sich für die Taubstummenschule folgende sprachliche Fächer:

A. Geordneter Sprachunterricht.

I. Mechanisches Sprechen:
1. Artikulationsunterricht.
2. Mechanische Sprechübungen.

II. Materieller Sprachunterricht:
1. Anschauungsunterricht.
2. Lesen (und Sprache).

III. Formeller Sprachunterricht:
1. Mündliche Übungen: Sprachformenunterricht.
2. Schriftliche Übungen: (Führung des Tagebuches und) Aufsatzunterricht.

B. Freie Sprachübungen.

Trotzdem die vollsinnigen Schüler sprechend in die Schule eintreten, trotzdem ihnen die Sprache auf schnelle und sichere Weise vermittelt werden kann und sie auch aufserhalb des Unterrichtes in beständiger Sprachübung sind, hält man es in der Volksschule doch für notwendig, auch die nichtsprachlichen Fächer in den Dienst des Sprachunterrichtes zu stellen. Daher sagt Kehr: „In der Sprache haben wir nicht allein den wissenschaftlichen und praktischen Gesichtspunkt, sondern auch den Inhalt des Gedankens und die Form des Ausdruckes zu unterscheiden. Insofern es der Unterricht mit dem Inhalte der Sprache, mit dem Gedanken, zu thun hat, ist jeder Unterricht Sprachunterricht, und es erwächst nach dieser Seite hin für den Lehrer die Pflicht, in allen Unterrichtsgegenständen auf Bereicherung, Klärung und Berichtigung des Gedankenschatzes seiner Schüler zu sehen. Von diesem Sprachunterrichte im weiteren Sinne unterscheidet sich aber der Sprachunterricht im engeren Sinne dadurch, dafs bei letzterem dem Lehrer die Sorge zufällt, den Schüler zu befähigen, die durch den Gesamtunterricht herbeigeschafften und vom Schüler mit Bewufstsein angeeigneten Gedanken in der sprachrichtigen Form zum Ausdrucke zu bringen.“

Angenommen, durch diese Darlegungen sei die Bestimmung des Sprachunterrichtes der Volksschule im engeren Sinne — des eigentlichen Sprachunterrichtes — in zutreffender Weise gekenn-

zeichnet, so würde dieser Unterricht mehr eine sprachlich-formelle Aufgabe zu erfüllen haben. In der Taubstummenschule wäre ein derartiger Sprachunterricht verfehlt, denn um eine Sprache sprechen zu können, bedarf man vor allen Dingen eines reichen Wörterschatzes und erst in zweiter Linie der Kenntnis der Grammatik. Die Taubstummen, die sprachlos in die Schule eintreten, sollen nun sprechen lernen; ihnen Sprachstoff zuzuführen, wird daher die erste und dauernde Sorge des Taubstummenlehrers sein müssen. Daneben freilich darf nicht versäumt werden, sie zum sprachrichtigen Sprechen anzuleiten. Grammatische Belehrungen sind daher auch notwendig. Dem Sprachunterrichte der Taubstummen ist somit ein wesentlich weiteres Arbeitsfeld zugewiesen, als dem der Volksschule, und dem entsprechend wird ihm auch eine umfangreichere Zeit gewidmet werden müssen, als in der Schule Vollsinniger. Immerhin würde dieser Sprachunterricht nicht zu dem gewünschten Ziele gelangen können, wenn er nicht in den anderen Unterrichtsgegenständen Helfer fände. Jeder Unterrichtsgegenstand, heifse er, wie er wolle, hat die ihm eigentümliche Sprache zu lehren, hat sich in bewufster Weise in den Dienst des Sprachunterrichtes zu stellen, indem er den Schülern sprachlichen Stoff in geeigneter Form zuführt und zum richtigen Gebrauche dieser Sprache anleitet. „Aller Unterricht mufs Sprachunterricht sein.“ (Hory.)

## 2. Die Darstellung der Lautsprache.

Unter Lautsprache versteht man die Darstellung von Lauten und Lautverbindungen zwecks Mitteilung von Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen. Sie ist etwas Hörbares und deshalb in ihrer äufseren (phonetischen) Erscheinung für den Taubstummen nicht vorhanden, denn die sichtbaren Bewegungen gewisser in Thätigkeit befindlichen Sprechwerkzeuge sind nicht imstande, ihm das Wesen der Lautsprache — Ton und Geräusch — zu offenbaren. Die Lautsprache ist aber nicht blofs etwas Äufseres, etwas Sinnliches, sondern sie schliefst auch — wie aus obiger Definition hervorgeht — einen geistigen Inhalt in sich. Wenn nun der Taubstumme auch nicht vermag, in den bestimmten Sprachbewegungen zu Grunde liegenden Sinn, also in den Inhalt des Gesprochenen einzudringen, so erhält er doch nach und nach eine Ahnung von der Bedeutung dieser Bewegungen — etwas anderes ist die Lautsprache für ihn nicht. Es geht das daraus hervor, dafs viele Taubstumme, die noch keinen Unterricht genossen haben, bei ihren Mitteilungen die Sprachbe-

wegungen nachzuahmen suchen, weil sie wohl meinen, man würde sie ebenso verstehen, wie Hörende bei ihren sprachlichen Äufserungen verstanden werden. Diese Ahnung ist aber eine äufserst dunkele; sie ist noch lange kein Verständnis der Sprache. Sollen die Taubstummen in die Lautsprache eingeführt werden, so müssen sie demnach

a) die einzelnen Laute derselben und diese Laute in ihren mannigfachsten Verbindungen, wie sie in den Wörtern und Sätzen unserer Sprache zu Tage treten, sprechen und

b) den geistigen Inhalt der Sprache kennen lernen.

Da aber die Lautsprache wie alles Hörbare etwas flüchtig Verschwindendes ist, so hat der erfinderische Menschengeist eine fixierte Form derselben geschaffen, die uns in der Schrift gegeben ist. Diese mufs dem Taubstummen als Drittes ebenfalls zugänglich gemacht werden.

### a. Die Sprechwerkzeuge und ihre Thätigkeit.

(1. Anatomischer Bau.) Zur Darstellung des lautlichen Teiles der Sprache dienen die Sprechwerkzeuge. So wenig der Vollsinnige beim Sprechen auch auf diese Werkzeuge achtet, so sehr mufs sich der Taubstumme bewufst sein, wie dieselben funktionieren, und von dem Taubstummenlehrer, welcher seinen Schülern durch geeignetes Vorsprechen nicht nur die Anreize zum Sprechen bietet, sondern der auch vielfach die Sprechorgane der Taubstummen in ihrer Thätigkeit unmittelbar zu leiten hat, kann man mit Recht verlangen, dafs er eine eingehende Kenntnis des anatomischen Baues der Sprechwerkzeuge und der Thätigkeit dieser beim Sprechen besitzt.

An den Sprechwerkzeugen lassen sich nach ihrer Thätigkeit drei Gruppen unterscheiden. Zur Erzeugung eines Lautes ist zunächst ein Luftstrom erforderlich, der in den Lungen seinen Ausgangspunkt hat, durch die Wände des Brustkastens bezw. das Zwerchfell in eine gewisse Spannung zu versetzen ist und durch die Luftröhre seinen Ausweg nimmt. Dieser Luftstrom wird bei der Darstellung einzelner Laute — der stimmhaften — im Stimmapparate (in dem Kehlkopfe) in tönende Bewegung versetzt und vor seinem Austritte aus den Ausgangswegen, dem Munde und der Nase, auf die verschiedenste Weise umgestaltet. Dem entsprechend zerfallen die Sprechwerkzeuge in lufterzeugende, stimmbildende und lautgestaltende (modifizierende), und bei der Lautbildung

lassen sich hiernach drei Muskelthätigkeiten, die exspiratorische, die vokalische und die konsonantische, unterscheiden.

(a. Lufterzeugende Organe.) Die Lunge *(pulmo)* ist ein aus zwei gesonderten Teilen bestehender schwammiger Körper, welcher den gröfsten Teil der Brusthöhle ausfüllt und im ganzen die Gestalt eines abgestumpften Kegels hat. Sie ruht mit ihrer Basis auf dem nach oben zu gewölbten Zwerchfelle, lehnt sich mit ihrer äufseren seitlichen und hinteren Fläche an den Brustkorb an und ragt mit ihrer Spitze über den oberen Rand der ersten Rippe hinaus. Die beiden Lungenhälften sind nicht symmetrisch gebaut. Der rechte Lungenflügel ist wesentlich gröfser als der linke, und es sind an jenem drei Abteilungen (Lungenlappen) zu unterscheiden, während der linke nur zwei Lappen aufweist und an der Innenfläche eine Ausbuchtung zur Aufnahme des Herzens enthält. Die Lunge ist mit einer glatten, dünnen, durchsichtigen Haut, dem Lungenfelle, überkleidet. Dasselbe geht in seinem hinterem Teile in das Brustfell über, welches den Brustkasten auskleidet und in seiner Fortsetzung die obere Schicht des Zwerchfelles bildet.

Zwischen den Lungenflügeln steigt die Luftröhre *(trachea)* empor. Es ist das ein etwa 12 cm langes und 2—$2^1/_2$ cm im Durchmesser haltendes Rohr, das aus 18—20 C-förmig gekrümmten Knorpelringen besteht. Diese sind nach hinten, also der Wirbelsäule zu, durch ein festes faseriges Gewebe geschlossen. Die Luftröhre teilt sich am unteren Ende in zwei Arme, welche nach den beiden Lungenflügeln münden und sich hier bis in die feinsten Verästelungen, die Bronchien, verzweigen. An den Enden der Bronchialzweige sitzen, wie Blätter an den Zweigen, kleine kolbenähnliche Bläschen von $^1/_{10}$—$^1/_3$ mm Durchmesser, welche in ihrer Gesamtheit das eigentliche Lungengewebe bilden.

Von der rechten Herzkammer geht das kohlensäurehaltige Blut durch die Lungenarterie nach oben. Diese teilt sich ebenfalls nach beiden Lungenflügeln zu in zwei Äste und verzweigt sich in ähnlicher Weise wie die Bronchien in den Lungen bis zu den feinsten Kapillargefäfsen, welche sich in den Wandungen der Lungenbläschen ausbreiten. Hier wird das Blut durch den Sauerstoff der eingeatmeten Luft erfrischt, und das sauerstoffbeladene Blut kehrt durch die Lungenvene in die linke Vorkammer des Herzens zurück.

(b. Stimmerzeugende Organe.) Am obersten Teile der Luftröhre befindet sich der Kehlkopf *(larynx)*. Er ist das stimm-

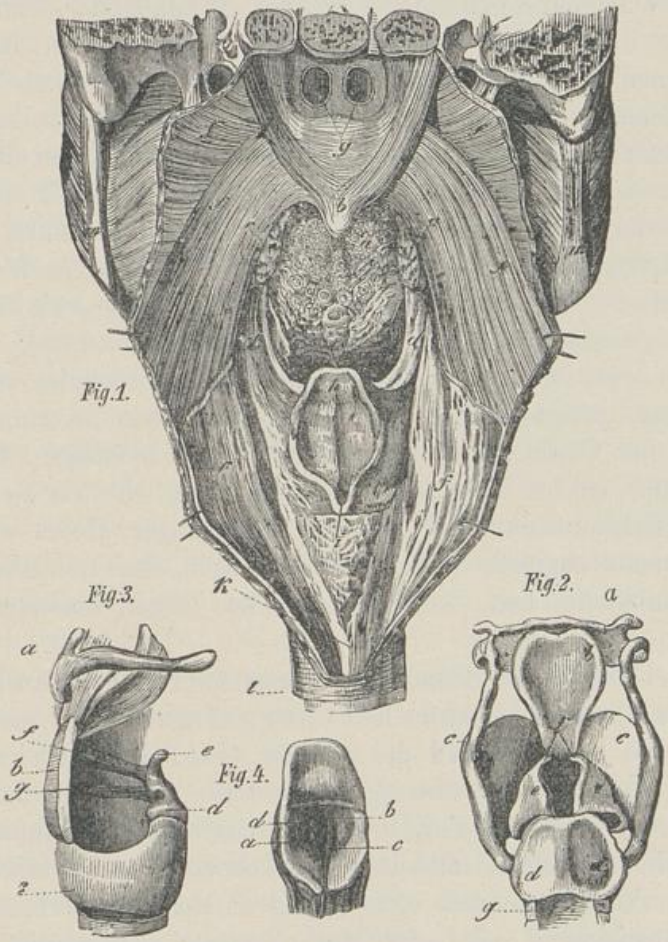
bildende Organ. Die Basis des Kehlkopfes bildet der Ringknorpel *(cartilago cricoidea)*. Er schliefst sich in gleicher Weise an die Luftröhrenringe an, wie diese unter einander verbunden sind, unterscheidet sich aber dadurch von letzteren, dafs er durchgehends aus Knorpel besteht. Nach vorn zu ist er nicht wesentlich stärker als die Luftröhrenringe, nimmt aber nach hinten an Stärke zu und erhält so ungefähr die Gestalt eines Siegelringes, dessen „Platte" den hintersten Teil bildet. Der Ringknorpel ist sehr kräftig gebaut, und namentlich die Seitenteile sind verdickt, so dafs seine Öffnung von vorn nach hinten den gröfsten Durchmesser hat.

Auf den Ringknorpel setzt sich der Schildknorpel *(cartilago thyreoidea)* auf, welcher im wesentlichen aus zwei ziemlich grofsen Knorpelplatten besteht, die nach vorn zu ungefähr einen rechten Winkel bilden und die äufsere Gestalt des Kehlkopfes bedingen. Der Schildknorpel ist deutlich am Halse fühlbar, und man bezeichnet diesen Teil des Kehlkopfes gewöhnlich mit „Adamsapfel". Er bildet die Schutzhülle für den Stimmapparat. Nach hinten zu teilen sich die Schildplatten in zwei Fortsätze, die man als obere und untere Hörner des Schildknorpels bezeichnet. Die oberen Schildknorpelhörner dienen mit zum Befestigen des Kehlkopfes an dem Zungenbein, während die unteren an den hinteren Seitenflächen des Ringknorpels eingelenkt sind.

An dem oberen Teile des Ringknorpels nach hinten zu sind ferner zwei kleine Knorpelstücke befestigt, welche für die Stimmbildung eine grofse Bedeutung haben. Sie heifsen, da sie etwa der mit einem Siebaufsatze versehenen Ausflufsröhre einer Giefskanne ähnlich sehen, Giefskannenknorpel *(cartilagines arytaenoideae)*. Sie haben ungefähr die Gestalt einer dreiseitigen Pyramide, deren Spitze sich nach oben richtet. Der hintere, an dem Ringknorpel befestigte Fortsatz heifst der Muskelfortsatz *(processus muscularis)*, und den vorderen bezeichnet man mit Stimmbandfortsatz *(processus vocalis)*. An der Spitze, die nach oben steht, befindet sich ein kleiner Knorpel, der Santorini'sche Knorpel *(cartilago Santoriniana)*.

Zur Erzeugung der Stimme dienen die Stimmbänder *(chordae vocales)*. Ihre Länge beträgt beim Manne um die Hälfte mehr als beim Weibe. Diese membranösen Bänder heften sich nach vorn an den Schild- und nach hinten an die Giefskannenknorpel und zwar an die Stimmbandfortsätze. Sie bilden die Stimmritze im engeren Sinne *(glottis vocalis)*, auch wahre Stimmritze *(glottis*

*vera)* genannt. Im Zustande des ruhigen Atmens bildet sie einen, einem spitzwinkeligen Dreiecke ähnlichen Spalt, dessen scharfe Spitze am Schildknorpel liegt. Über den eigentlichen Stimmbändern sind die falschen Stimmbänder, zwischen denen sich die




Das Stimmorgan.

Fig. 1. Der von hinten eröffnete Schlundkopf. a) Zunge. b) Zäpfchen. c) Mandeln. d) Vorderer und e) hinterer Gaumenbogen. f) Schlundkopfswand. g) Hintere Nasenhöhlenöffnungen. h) Kehldeckel. i) Eingang in den Kehlkopf. k) Speiseröhre. l) Luftröhre. m) Unterkiefer.
Fig. 2. Das knorpelige Kehlkopfsgerüste von hinten gesehen. a) Zungenbein. b) Kehldeckel. c) Schildknorpel. d) Ringknorpel. e) Giefskannenknorpel. f) Die Santorini'schen Knorpelspitzen. g) Luftröhre.
Fig. 3. Kehlkopf seitlich aufgeschnitten. a) Zungenbein mit dem Kehldeckel dahinter. b) Schildknorpel. c) Ringknorpel. d) Giefskannenknorpel. e) Santorini'sche Knorpelspitze. f) Oberes und g) unteres Stimmband.
Fig. 4. Die Kehlkopfsöffnung von oben gesehen. a) Stimmritze. b) Unteres und c) oberes Stimmband. d) Höhle zwischen den Stimmbändern.

falsche Stimmritze *(glottis spuria)* befindet. Zwischen beiden Stimmbänderpaaren ist eine drüsenreiche Schleimhautbucht, die Morgagni'sche Tasche. Zwecks Einstellung der Stimmbänder

zum Tönen sind hauptsächlich zwei Muskelpaare thätig, nämlich der Schild-Giefskannenknorpel- und der vordere Ring-giefskannenknorpelmuskel. Der erstere *(musculus thyreo-arytaenoideus)* entspringt an der inneren Oberfläche des Schildknorpels neben der Anheftungsstelle der wahren Stimmbänder, läuft in der Richtung dieser und befestigt sich an dem vorderen Rande des Giefskannenknorpels. Durch Anspannung dieses Muskels wird der zuletzt genannte Knorpel nach unten und innen gezogen, so dafs der Stimmfortsatz von beiden Seiten gegen die Stimmbänder drückt und letztere mit ihren Rändern aneinander rückt. Zugleich werden die Stimmbänder nach unten zu in einen Winkel geknickt, wodurch eine gröfsere Spannung derselben eintritt. In ähnlicher Weise wirkt der vordere oder seitliche Ring-Giefskannenknorpelmuskel *(musculus crico-arytaenoideus anterior s. lateralis)*. Er setzt sich nach vorn zu an den oberen Rand des Seitenteiles vom Ringknorpel an, steigt schräg nach hinten und oben bis zum Muskelfortsatze des Giefskannenknorpels und ist hier befestigt. Beim Anziehen mufs er den Muskelfortsatz nach vorn abwärts ziehen und, da der Giefskannenknorpel wie ein zweiarmiger Hebel wirkt, den Stimmfortsatz zugleich in der Weise bewegen, dafs sich dieser gegen die Stimmbänder legt, wodurch dieselben gegen einander geführt werden.

Zur Öffnung der Stimmritze dienen zwei andere Muskeln, der hintere Ring-Giefskannenknorpelmuskel *(musculus crico-arytaenoideus posterior)* und der quere Giefskannenknorpelmuskel *(musculus arytaenoideus transversus)*. Es gilt das besonders von dem ersteren, der, breit und viereckig, die hintere Fläche der Ringknorpelplatte mit dem Muskelfortsatze des Giefskannenknorpels, von hinten nach vorn schräg aufsteigend, verbindet. Bei seiner Anspannung wird der Muskelfortsatz nach hinten gezogen. Dadurch bewegt sich auch der Stimmfortsatz und zwar nach aufsen und oben, und die Stimmritze öffnet sich. Von ähnlicher Wirkung ist der quere Giefskannenknorpelmuskel, welcher von dem hintersten Rande des einen Giefskannenknorpels zum anderen geht.

Bei Annäherung der Stimmbänder, veranlafst durch den Druck des Stimmfortsatzes der Giefskannenknorpel, bilden jene Bänder eine Art Dach mit einem stumpfen Winkel. Durch das Anziehen des vorderen Ring-Giefskannenknorpelmuskels wird jedoch die Dachung der Stimmbänder etwas steiler, als wenn der Schild-Giefskannenknorpelmuskel wirkt. Es ist natürlich, dafs bei tiefer gestellter

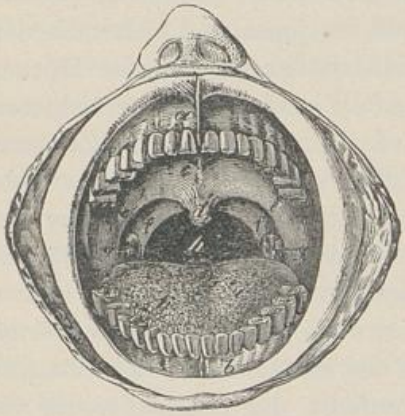
Stimmritze die Stimmplatten voller von dem aus der Lunge kommenden Luftstrome getroffen werden und zum tönenden Schwingen geeigneter sind, als dies bei höher gestellter Stimmritze der Fall ist, da dann die Luft leichter an den Stimmbändern vorüberstreichen kann.

(c. Modifizierende Sprechwerkzeuge.) Der Kehlkopf ist im wesentlichen am Zungenbein *(os hyoideum)* aufgehängt. Man kann dasselbe deutlich in dem Kehleinschnitte fühlen. Es ist ein hufeisenförmig gekrümmter Knochen, dessen gebogenes Mittelstück nach vorn zu über dem Winkel des Schildknorpels liegt. An das Mittelstück schliesen sich die grofsen Hörner *(cornua majora)*, welche bedeutend dünner sind als jenes und sich nach der Wirbelsäule zu bewegen. Da, wo Mittelstück und grofse Hörner verbunden sind, setzen sich die ebenfalls nach hinten gerichteten kleinen Hörner *(cornua minora)* auf. Der untere Teil des Zungenbeines und der obere Rand des Schidknorpels sind durch eine feste Membran verbunden. Schon dadurch wird die Aufhängung des Kehlkopfes ermöglicht. Aufserdem ist dieser durch zwei Bänder an dem Zungenbein befestigt, nämlich durch das mittlere Zungenbein-Schildknorpelband *(ligamentum hyo-thyreoideum medium)*, welches vom inneren Rande des Mittelstückes des Zungenbeines ausgehend, sich an den Einschnitt des Schildknorpels anlehnt und das seitliche Zungenbein-Schildknorpelband *(ligamentum hyo-thyreoideum laterale)*, zwischen den Enden der grofsen Hörner des Zungenbeines und den oberen Hörnern des Schildknorpels. Ferner ist noch der Zungenbein-Schildknorpelmuskel *(musculus hyo-thyreoideus)* zu nennen, von den seitlichen Teilen des Schildknorpels nach der Befestigungsstelle der grofsen Hörner gehend, welcher ebenfalls zur Aufhängung des Kehlkopfes am Zungenbein beiträgt. Zur Sicherung der Lage des Zungenbeines dient hauptsächlich ein von der Spitze des Griffelfortsatzes des Schläfenbeines nach den kleinen Hörnern gehendes Aufhängeband *(ligamentum stylo-hyoideum)*. Durch den eben geschilderten Mechanismus ist zugleich die Möglichkeit gegeben, den Kehlkopf höher und tiefer zu stellen.

Das Zungenbein bildet den oberen und vorderen Rand der oberen Kehlkopfhöhle *(pharynx)*, auch Rachen- oder Schlundhöhle genannt, einer trichterförmigen Vertiefung, welche am hinteren Teile senkrecht abfällt, während der vordere schräg nach hinten zu gehend hinabsteigt.

Zum Schutze des Stimmapparates gegen eindringende Speisen etc.

dient der Kehldeckel *(epiglottis)*, ein elastisches Knorpelgewebe, einem kleinen flachen Löffel nicht unähnlich. Der kurze Stiel ist in das mittlere Zungenbein-Schildknorpelband eingefügt. So lange dieses Band straff gespannt ist, stellt sich der Kehldeckel fast senkrecht, sich ein wenig nach hinten neigend, und lehnt sich in die Ausbuchtung des Zungenbeines. Beim Andrängen der Speisen wird er niedergedrückt, wodurch der Kehlkopf überdeckt wird. Sobald der Druck auf den Kehldeckel aufhört, federt dieser wieder in die Höhe.[1])



Die Mundhöhle.

a) Oberkiefer. b) Unterkiefer. c) Gaumen. d) Zäpfchen. e) Vorderer und f) hinterer Gaumenbogen. g) Mandel. h) Rachenenge (dahinter das Stück der Schlundkopfshöhle). i) Kehldeckel. k) Zunge.

An die obere Kehlkopfhöhle schliefsen sich zwei Kanäle oder Höhlen, Mund- und Nasenhöhle, an. Letztere ist der natürliche Durchgangsweg für die durch den Stimmapparat in die Luftröhre einströmende und die aus den Lungen zurückkehrende Luft. Nur bei gröfserem Luftbedarfe, z. B. nach längerem Laufen, bei krankhafter Atemnot (Asthma) und bei allgemeinen Schwächezuständen, z. B. Schwindsucht, wird auch die Mundhöhle als Luftweg benutzt. Letzteres geschieht auch, wenn der Nasenkanal verengt oder verstopft ist, wie infolge schlechter Gewöhnung. Um die Luft durch die Mundhöhle zu leiten, mufs ein gänzlicher oder teilweiser Abschlufs des natürlichen Luftweges, der Nase, eintreten. Dieser

[1]) Zur Beobachtung des Kehlkopfes bedient man sich eines Kehlkopfspiegels (Laryngoskop). Dem Professor Czermak gebührt das Verdienst, dieses Instrument in die ärztliche Praxis eingeführt zu haben. Dasselbe besteht aus einem kleinen, etwa $1^3/_4$ cm im Durchmesser fassenden Planspiegel, der an einem etwas gebogenen Stiele stumpfwinkelig befestigt ist. Vor dem Gebrauche erwärmt man den Spiegel etwas, damit er von dem Hauche nicht anläuft. Er wird durch den Mund am Gaumen hin eingeschoben und gegen die hintere Wand der oberen Kehlkopfhöhle in einem solchen Winkel gehalten, dafs sich der Kehlkopf in ihm spiegeln kann. Läfst man durch den weit geöffneten Mund einen Lichtstrahl auf den Spiegel fallen, so reflektiert das Licht in den Kehlkopf hinein und erleuchtet denselben. Das Kehlkopfbild erscheint im Spiegel natürlich verkehrt, d. h. die vorderen Teile des Stimmorganes sind im Bilde oben und die hinteren unten zu sehen.

Abschlufs erfolgt durch den Gaumensegelapparat. Bei stark geöffnetem Munde bemerkt man einen an der hinteren Grenze des weichen Gaumens *(palatum molle)* frei herabhängenden kleinen Fleischkegel, das Zäpfchen *(uvula)*, und an dieses schliefsen sich die Gaumenbögen *(arcus palatini)*, die in dem Zäpfchen den gemeinsamen Mittelpunkt haben und wie die Bögen eines Kreuzgewölbes von einander abweichen. Die vorderen Bögen, die Gaumenzungenbögen *(arcus palato-glossus)*, neigen sich nach links und rechts bis zum Seitenrande der Zunge und können auf und ab bewegt werden. Die hinteren Bögen, die Gaumenrachenbögen *(arcus palato-pharyngeus)*, setzen sich in die Schleimhaut der Rachenhöhle fort. Zwischen beiden Bögen liegen seitlich die Mandeln *(tonsillae)*, haselnufsgrofse Drüsenkörper, welche den Racheneingang schlüpfrig und den durchgehenden Bissen leicht passierbar machen, wie auch dem Stimmorgane die nötige Feuchtigkeit zuführen.[1])

Die Gaumensegel haben einesteils die Bestimmung, den Bissen zu formen und beim Hinabschlucken desselben mitzuwirken, anderenteils sind sie berufen, der exspirierten, für Erzeugung der Sprache erforderlichen Luftsäule ihre Wege anzuweisen. Soll der Mundkanal gegen den Durchgang der auszuatmenden Luft — ohne den ganzen Mund zu schliesen — abgeschlossen werden, so sind die vorderen Gaumensegel herabzulassen. Durch die Verbindung des weichen Gaumens, an dem die Gaumenbögen hängen, mit dem harten Gaumen findet die Abwärtsbewegung bald Widerstand, und es werden sich daher die beiden Seiten gerade strecken. Dadurch aber erfolgt eine Zusammenschiebung der hinteren Segel, so dafs sich die Ränder beinahe berühren. Bei geöffnetem Munde und vollständiger Ruhelage der Zunge ist schon durch das kulissenartige Vorschieben der Gaumenrachenbögen ein Abschlufs des Mundkanales gegen den Austritt der Luft nach dieser Seite hin möglich. Gesicherter wird dieser Abschlufs durch das Heben der Zungenwurzel.

Bei Abschlufs des Nasenkanales nach der Rachenhöhle zu sind die Gaumenbögen ebenfalls thätig. Der Spanner des Gaumensegels *(musculus tensor veli)*, an der Schädelbasis angeheftet und gleich einer Schlinge die Gaumenzungenbögen durchlaufend, bewegt

[1]) Durch Entzündung können die Mandeln stark anschwellen. Bei bleibender Vergröfserung dieser Drüsenkörper wird das Schlingen beschwerlich, das Sprechen beeinträchtigt und kann Schwerhörigkeit erzeugt werden; ihre teilweise Beseitigung ist in diesem Falle empfehlenswert.

bei seiner Zusammenziehung den unteren Rand der Gaumensegel nach hinten, so dafs sie sich der hinteren Rachenhöhlenwand nähern, und damit erfolgt ein Verschlufs des Nasenkanales nach der bezeichneten Höhle und nach dem Munde zu. Weitere Unterstützung in seiner den Nasenkanal abschliefsenden Thätigkeit findet dieser Muskel in dem Heber des Gaumensegels *(musculus levator veli)*, der etwas weiter nach aufsen als der Spanner — nach der Ohrtrompete zu — am Grunde des Schädels entspringt und die obere Hälfte des Gaumensegels nach hinten zu horizontal spannt, und in dem Heber des Zäpfchens *(musculus levator uvulae)*, der das Zäpfchen ebenfalls nach hinten zieht.

Durch diesen Mechanismus allein erfolgt jedoch noch kein sicherer Abschlufs des Nasenkanales. Die Wirkung von Gaumensegel und Zäpfchen wird wesentlich durch die hintere Wand der Rachenhöhle unterstützt. In dieser Wand liegen drei Muskelschlingen *(musculi constrictores pharyngis)*. Die beiden unteren sind beim Schlingen der Speisen thätig. Die obere *(musculus constrictor pharyngis superior)* dagegen, an der Innenfläche des Unterkiefers entspringend, bildet beim Anziehen an der bezeichneten Wand eine Querwulst, an die sich das gehobene Gaumensegel anlehnt, und erst hierdurch wird ein vollständiger Abschlufs des Nasenkanales möglich.

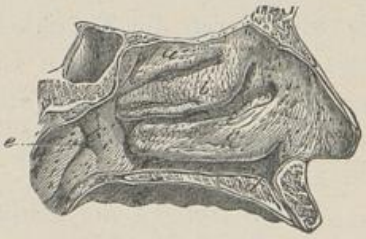
Als Verlängerung des Ansatzrohres, wie es sich in der Gestalt der Rachenhöhle an den Kehlkopf anschliefst, dienen Mund- und Nasenkanal. Als Resonanzapparat ist die Paukenhöhle zu betrachten. Sollen starke Töne gedämpft werden, so braucht sich nur die Eustachi'sche Röhre zu verschliefsen. Um dagegen schwache Töne zu verstärken, öffnet man die Tuba, denn dadurch ist die Möglichkeit des Mitschwingens der Resonanzräume der Schläfenbeine gegeben.

Die Mund- und Nasenhöhle sind durch eine horizontal liegende dünne Knochenplatte, den harten Gaumen *(palatum durum)*,[1]) geschieden. Derselbe bildet die Grundlage für die Nasen- und die

---

[1]) Nicht selten findet sich sowohl der weiche als auch der harte Gaumen gespalten. Es ist dies in der Regel auf eine Hemmungsbildung zurückzuführen. Eine Spaltung des weichen Gaumens kann jedoch auch durch Eiterung eintreten. Die Sprache der mit Gaumenspalt Behafteten ist eine unklare und unbestimmte, denn dieselben können beim Sprechen den Nasenkanal nicht abschliefsen und vermögen einzelne Laute gar nicht oder doch nur sehr mangelhaft darzustellen. Durch eine Gaumennaht wie durch Anwendung eines Gaumenstopfers (Obturators) kann die Gaumenspalte geschlossen werden.

Decke für die Mundhöhle. Die erstere Höhle ist ziemlich hoch in ihrem mittleren Teile. In ihrem oberen Raume liegen die Riechorgane, während der untere als Durchgangsweg der Luft dient. Sie wird in ihrer ganzen Länge durch die Nasenscheidewand in zwei Teile gesondert, deren Öffnungen nach aufsen die Nasenlöcher und nach hinten, der Rachenhöhle zu, die Choanen sind.




Die Seitenwand der Nasenhöhle.
a) Die obere, b) die mittlere und c) die untere Nasenmuschel. d) Der harte Gaumen. e) Ohrtrompetenmündung im Schlundkopfe.

Der Boden der Mundhöhle ist durch verschiedene Weichteile gebildet, die an dem Unterkieferknochen befestigt sind. Durch Abwärtsziehen des Unterkiefers kann die Mundhöhle erweitert werden, und die in ihr sich bewegende Zunge vermag ihr die mannigfaltigste Gestalt zu geben, wodurch die Mundhöhle als lautgestaltendes Organ ihre besondere Bedeutung erhält. Die Zunge ist ein aus dem hinteren Boden der letztgenannten Höhle entspringender Muskelkegel, der aus einer gröfseren Anzahl von Muskeln besteht, wodurch es möglich wird, ihn nicht nur nach den verschiedensten Seiten zu bewegen, sondern auch seine Gestalt zu verändern. Als besondere Teile der Zunge werden benannt: die Zungenwurzel, d. i. die Anheftungsstelle am Zungenbein und den zwischen den Backenzähnen des Unterkiefers liegenden Muskeln, die Zungenspitze, der vorderste Teil der Zunge, der Zungenrücken, die obere Fläche des Mittelteiles der Zunge, und die Zungenränder, zu beiden Seiten der Zunge von der Wurzel bis zur Spitze laufend. Unter der Zunge befindet sich eine Schleimhautfalte, das Zungenbändchen, das von der unteren Fläche der Zunge, nicht fern von der Spitze, ausgeht und nach dem Zahnfleische der vorderen Zähne des Unterkiefers verläuft. Ein ähnliches Bändchen heftet sich am oberen Teile der Zungenwurzel an und reicht bis zum Kehldeckel. Es trägt mit dazu bei, diesen aufrecht zu erhalten.

Als nicht unwesentliche Organe für die Bildung der Laute sind noch die Zähne und die Lippen zu nennen. Letztere geben der Mundöffnung die verschiedenste Weite und Gestalt.

(2. Vorbedingungen der Lautbildung.) Nachdem wir die wesentlichsten Sprechwerkzeuge in ihrer Einrichtung kennen

gelernt haben, wenden wir uns der Bestimmung zu, welche diesen Werkzeugen zufällt.

(a. Atmung.) Die Erzeugung eines Sprachlautes hängt in erster Linie von dem Vorhandensein eines Luftstromes ab. Die Luft ist die Seele des Lautes; sie belebt die Sprechwerkzeuge. Sie wird durch die Thätigkeit, die wir Atmung nennen, in diese Organe geleitet. In den Lungen ist der Sammelraum, von dem aus sie, ebenfalls bewirkt durch die Atmung, Verwendung für die Lautbildung findet. Das Atmen ist somit für die Sprechthätigkeit von grofser Bedeutung.

Durch Hebung der Schlüsselbeine und der Rippen, sowie durch Senkung des Zwerchfelles entsteht eine Erweiterung des Brustkastens und, diesem folgend, der Lungen. Die in den letzteren enthaltene Luft mufs sich infolgedessen verdünnen, da sie einen erweiterten Raum auszufüllen hat. Nach einem bekannten Naturgesetze wird nun die in gröfserer Spannung befindliche atmosphärische Luft das Bestreben haben, einen Ausgleich herbeizuführen und durch die Eingangswege und die Luftröhre in die Lunge einströmen. Sobald die Inspirationsmuskeln, das sind die Muskeln, welche den Brustkasten erweitern, ihre Thätigkeit einstellen, fällt dieser wieder in seine ursprüngliche Lage zurück und treibt, unterstützt durch den Druck des elastischen Lungengewebes, einen Teil der Luft wieder aus den Lungen. Das Atmen erfolgt also in zwei Abschnitten, dem Ein- und Ausatmen, das in regelmäfsigen Zeiten aufeinander folgt. Man rechnet beim gesunden, in der Ruhe befindlichen Menschen etwa 15 Atembewegungen in der Minute.

Wenn die Veranlassung zum Einatmen auch eine Gesamtausdehnung des Brustkorbes ist, so kann die Erweiterung desselben doch vorherrschend nach drei Seiten erfolgen, nämlich nach unten, nach der Seite und nach oben. Daher unterscheidet man drei Arten der Atembewegung:

a) Das Bauch- oder Zwerchfellatmen (das abdominale oder diaphragmatische Atmen), bei welchem Brust und Schultern in Ruhe verbleiben, während sich das Zwerchfell, das sich im Ruhezustande kuppelartig nach oben zu wölbt, abplattet und die Baucheingeweide nach unten zu gedrückt werden, wodurch sich die Brusthöhle im unteren Teile erweitert.

b) Das Seiten- oder Flankenatmen (das laterale Atmen). Bei diesem treten die unteren Rippen und der untere Teil des Brustbeines nach aufsen, und wenn auch ein Teil der oberen Rippen

dadurch mit gehoben wird, so bleibt doch der obere Teil des Brustkastens im ganzen in Ruhe.

c) Das Schlüsselbeinatmen (das klavikulare Atmen) ist dadurch charakterisiert, dafs sich der oberste Teil des Brustkastens am meisten erweitert; besonders nehmen an der Bewegung die oberen Rippen, das Schlüsselbein, der obere Teil des Brustbeines und selbst die Rückenwirbel teil.

Es ist nicht nur bei jedem einzelnen Atemzuge ein Übergang aus einer Atmungsform in die andere möglich, sondern es können die verschiedenen Formen auch kombiniert werden.

Bei der Bedeutung des Atmens für die Bildung der Sprachlaute, für die Kraft der Sprache und die Ausdauer beim Sprechen hat man sich eingehend mit der Frage beschäftigt, welches Atmen für die Sprechthätigkeit das zweckmäfsigste sei. Bei Beantwortung dieser Frage ist man von einer Seite aus von der Voraussetzung ausgegangen, dafs dasjenige Atmen am frühesten ermüden müsse, welches die umfangreichste Muskelthätigkeit beansprucht, und dieses sei das Schlüsselbeinatmen. Dagegen erfordere das Bauchatmen nur die Zusammenziehung eines Muskels, des Zwerchfelles, ermüde somit am wenigsten und sei daher das geeignetste. (Beau und Mandl.) Andererseits hat man die Muskelanstrengung beim Atmen ganz aufser Betracht gelassen, ist vielmehr der Ansicht, dafs es bei der Stimmgebung und deren Ökonomie lediglich auf das Quantum der eingeatmeten Luft und die Fähigkeit der Ausatmungsapparate ankomme. (Merkel.) Das will uns als das Richtige erscheinen, und es ist daher jedenfalls nicht ratsam, eine bestimmte Atmungsart mit den Taubstummen ausschliefslich zu üben.

Während das ruhige Atmen bei offener Stimmritze und offenem äufseren Luftwege (Nasen- bezw. Mundkanal) erfolgt und eine bemerkbar hervortretende Thätigkeit der Exspirationsapparate nicht notwendig ist, gestalten sich die Verhältnisse wesentlich anders, wenn ein Sprachlaut erzeugt werden soll. In diesem Falle ist entweder die Stimmritze durch Aneinanderrücken der Stimmbänder gänzlich bezw. ziemlich geschlossen, oder es tritt eine gänzliche bezw. teilweise Hemmung der exspiratorischen Luftsäule ein. Um die der auszuatmenden Luft entgegen tretenden Hindernisse zu überwinden, mufs die in den Lungen befindliche Luft in Spannung versetzt werden, und das kann nur dadurch geschehen, dafs ein Druck auf den Brustraum ausgeübt wird. Somit müssen die Muskeln, welche den Brustkasten verengen, in Thätigkeit treten.

Noch ein zweites Moment ist zu berücksichtigen. Im Gegensatze zum ruhigen Atmen erfolgt beim Sprechen das Einatmen in beschleunigtem Tempo, um nicht zu lange Pausen während der Rede eintreten zu lassen. Die Ausatmung dagegen mufs verlangsamt werden, um mit einer Lungenfüllung möglichst viele Laute zu erzeugen. Diese Thatsachen geben uns Winke für die zweckmäfsige Betreibung der Atemübungen in den Taubstummenschulen. Diese Übungen müssen erstreben:

a) möglichste Ausdehnungsfähigheit des Brustkastens und der Lungen beim Einatmen,

b) möglichste Ausbildung der Exspirationsmuskeln,

c) die Fähigkeit, auch bei beschleunigtem Einatmen möglichst viel Luft in die Lungen zu befördern,[1])

d) verlangsamtes Ausatmen durch Unterbrechung des Luftstromes.

(b. Stimmhöhe.)[2]) Es läfst sich der Sprechapparat mit einer Zungenpfeife vergleichen. Dort wie hier haben wir einen Luft zuführenden Teil, eine Vorrichtung zur Tonangabe und ein Ansatzrohr. Den tonerzeugenden Teil an der Orgelpfeife vertritt eine Metallzunge, welche an einem Ende befestigt ist und mit dem anderen, sofern dasselbe ein geeigneter Luftstrom trifft, frei schwingt, wodurch ein Ton erzeugt wird. Jede Pfeife giebt jedoch nur einen bestimmten Ton an. Anders verhält es sich mit dem Stimmapparate des Menschen. Der wesentlichste Teil desselben besteht aus zwei elastischen Bändern, deren Gewebe mit Kautschuk verglichen werden kann, und deren scharfe Ränder aneinander zu rücken sind, wenn sie der an ihnen vorüberstreichende Luftstrom in tönende Bewegung versetzen soll. Damit sie frei ausschwingen können, befindet sich über ihnen eine Ausbuchtung, die Morgagni'sche Tasche. Die Art der Befestigung der Stimmbänder, die an beiden Enden angeheftet sind, gewährt die Möglichkeit, eine ganze Reihe von Tönen zu erzeugen. Werden die Bänder stark angezogen, so bringen sie bei geeigneter Einwirkung der Luft höhere Töne hervor, während sie bei geringerer Spannung tiefere Töne angeben. Die Einrichtung, durch welche die Stimmbänder einander nahe gerückt und gespannt werden, ist

---

[1]) Wenn es sich lediglich um Erhöhung der Luftkapazität der Lungen handelt, können auch Übungen im langsamen und tiefen Atmen angestellt werden.

[2]) Nach den Lehren der Akustik bestimmt die Zahl der Tonschwingungen die Tonhöhe, die Weite dieser Schwingungen die Tonstärke und die Form derselben die Klangfarbe.

bereits geschildert. Zu erwähnen bleibt noch übrig, dafs durch Anziehung der Schild-Giefskannenknorpel- und der seitlichen Ring-Giefskannenknorpelmuskel nur der vordere Teil der Stimmbänder gegen einander gestellt wird, der hintere Teil der Stimmritze dagegen ziemlich weit geöffnet bleibt. Soll aber die aus den Lungen getriebene Luft die Stimmbänder mit aller Kraft treffen, so ist es notwendig, alle Nebenwege zu versperren. Es geschieht dies durch die Giefskannenknorpel, welche sich dicht aneinander legen und mit Hilfe des queren Giefskannenknorpelmuskels die hintere Öffnung der Stimmritze überdecken. Auf alle Fälle mufs die Spannung der Luft in der Luftröhre bei der Tonangabe eine ziemlich beträchtliche und zwar eine um so stärkere sein, je kräftiger der zu erzeugende Ton sein soll. Diese Beobachtung kann jeder beim Singen an sich selbst machen.

Die Stimmbänder können ihrer Schwingungs- und Anheftungsart nach am besten mit Saiten eines Klaviers verglichen werden. Je stärker und länger diese Saiten und je weniger sie angespannt sind, desto tiefere Töne geben sie an. Im umgekehrten Falle werden sie um so höhere Töne erklingen lassen. Männer haben viel kräftigere und längere Stimmbänder als Frauen und Kinder. Das Stimmorgan jener giebt daher viel tiefere Töne an als dasjenige dieser. Bei Kehlkopfentzündungen tritt eine Anschwellung der die Stimmbänder umschliefsenden Schleimhaut ein, und die Stimme wird deshalb nach Eintritt der Entzündung viel tiefer. Die heisere Stimme der Kehlkopfkranken erklärt sich daraus, dafs die Ränder der Stimmbänder derselben infolge der Entzündung nicht mehr scharf sind. Auch einzelne Taubstumme haben eine rauhe Sprache. Wenn die Ursache dafür nicht in zu geringer Anspannung der Stimmbänder zu suchen ist, so läfst sich annehmen, dafs die Schärfe der Ränder durch Krankheit (Diphtheritis, Pocken etc.) verloren gegangen ist.

Die umfangreichste Veränderung in Beziehung auf die Angabe der Tonhöhe erfahren die Stimmbänder durch gröfsere oder geringere Anspannung. Diese kann an dem hinteren oder vorderen Ende oder an beiden Stellen zugleich erfolgen. Wir haben bereits erfahren, dafs durch den Schild-Giefskannenknorpel- und den seitlichen Ring-Giefskannenknorpelmuskel die Stimmfortsätze der Giefskannenknorpel nach unten und innen gezogen, und dafs dadurch die Stimmbänder nicht nur gegen einander gestellt, sondern auch straffer angespannt werden. Die Spannung der genannten Bänder kann aber auch mit Hilfe des Schildknorpels erfolgen. Der letztere ist

auf den Ringknorpel aufgestülpt, lenkt sich mit dem unteren Horne an der hinteren Seitenfläche dieses Knorpels ein und läfst sich mit dem vorderen Teile, wie das Visier eines alten Ritterhelmes, etwas auf- und abschieben. Als bewegende Kraft dient ein kleiner kräftiger Muskel, den man bei mageren Personen deutlich fühlen kann. Er beginnt am vorderen Seitenteile des Ringknorpels und setzt sich an den Seitenteil des unteren Hornes des Schildknorpels an. Nach seinen Anheftungsstellen heifst er Ring-Schildknorpelmuskel *(musculus crico-thyreoideus)*. Er kann den Schildknorpel sowohl nach vorn als auch nach unten ziehen. In beiden Fällen wird, da die Stimmbänder am Schildknorpel befestigt sind, eine Verlängerung und damit eine gröfsere Anspannung dieser Bänder eintreten und bei Anschlag des Stimmorganes ein höherer Ton entstehen. Bei Beobachtung unseres Kehlkopfes können wir leicht die falsche Meinung gewinnen, als stiege bei Angabe höherer Töne der Schildknorpel höher. Sobald das Stimmorgan höhere Töne anschlägt, wird der ganze Kehlkopf allerdings etwas gehoben; der Schildknorpel dagegen macht in seinem vorderen Teile eine kleine Abwärtsbewegung, wie folgender Versuch beweist: Schiebt man bei normaler Haltung des Kopfes die Spitze des Zeigefingers zwischen den unteren Rand des Adamsapfels und den oberen des Ringknorpels und geht allmählich von einer tieferen Tonlage in eine höhere über, so findet man, dafs sich die bezeichneten Ränder mehr und mehr nähern, und dafs die kleine Grube, in welche sich die Fingerspitze legen konnte, nach und nach verschwindet. Die Übereinanderschiebung des Schildknorpels über den Ringknorpel wird durch den Ring-Schildknorpelmuskel bewirkt.

Es ist aber auch durch kräftigen Anschlag der Luft an die Stimmbänder die Erzielung eines höheren Tones möglich, denn diese Bänder werden dadurch bogenförmig nach oben getrieben und infolgedessen nicht unwesentlich angespannt. Leute, die im heftigsten Zorne reden, blasen die Stimmbänder in der kräftigsten Weise an, spannen sie dadurch straff und schlagen deshalb mitunter in die höchsten Töne über.

(c. Brust- und Kopfstimme.) Das menschliche Sprechorgan giebt zwei wesentlich von einander verschiedene „Register“ von Tönen[1]) an, nämlich Brust- und Kopftöne[2]). Die ersteren

[1]) Unter Register versteht man eine Reihe von Tönen, welche durch einen und denselben Stimmmechanismus erzeugt werden.

[2]) In der Gesangstechnik unterscheidet man drei Register, nämlich Brust-,

sind im allgemeinen tiefer, kräftiger und wohlklingender als die letzteren. Bei ihrer Angabe bemerkt man eine deutliche Erschütterung des Brustkastens, während eine solche beim Sprechen oder Singen mit Kopfstimme kaum wahrzunehmen ist, wogegen die Kopfknochen deutlich mitschwingen. Die Ursache der Verschiedenheit der beiden Stimmarten läfst sich an den Sprechwerkzeugen des lebenden Menschen schwer ermitteln. Versuche an einem ausgeschnittenen Kehlkopfe und Beobachtungen des äufseren Sprechapparates bestätigen jedoch mit einer gewissen Zuverlässigkeit, dafs bei Angabe der Bruststimme die Stimmbänder mäfsig straff sind und diese selbst in ihrer ganzen Breite schwingen. Wird dagegen der Kehlkopf höher gezogen, spannen sich die Stimmplatten straffer, und öffnet sich die Stimmritze etwas weiter, so schlägt die Bruststimme in die Kopfstimme — auch Fistelstimme genannt — über. Infolge der weiten Stimmritzenöffnung streicht ein Teil der Luft unbenutzt aus den Lungen, und die straffe Spannung der Stimmbänder läfst nur das Schwingen der scharfen Ränder dieser zu.[1]) Die Kopfstimme ist darum schwächer als die Bruststimme. Wegen des gröfseren Luftverbrauches sind wir beim Sprechen oder Singen mit Kopfstimme genötigt, öfter Atem zu holen, als dies sonst erforderlich ist. Dies und die stärkere Anspannung gewisser Kehlkopfmuskeln bewirkt eine schnelle Ermüdung der tonerzeugenden Sprechwerkzeuge.

Das Streben des Taubstummenlehrers mufs dahin gehen, eine volle Bruststimme zu erzielen. Die Kopfstimme ist unter allen Umständen zu vermeiden.

(d. Stärke der Stimme.) Neben der Höhe bedingt die Stärke der Stimme den Wohlklang dieser. Die Beschaffenheit der Sprechwerkzeuge und die Kraft des tonbildenden Luftstromes sind mafsgebend für die Stärke der Stimme. Der Mann hat in der Regel eine stärkere Stimme als die Frau, weil jener im allgemeinen einen geräumigeren Brustkasten mit kräftigeren

---

Falsett- oder Mittel- und Kopfstimme. In der weiblichen Stimme, die von allen drei Registern Gebrauch macht, ist das Falsett das Hauptregister. Das Hauptregister des Mannes dagegen ist die Bruststimme. (S. Stockhausen, Gesangstechnik und Stimmbildung. Leipzig, C. F. Peters.)

[1]) Nach den Untersuchungen von Karl Müller und Örtel sollen bei Angabe der Fistelstimme die Stimmbänder zwar in ihrer ganzen Breite, aber nicht als ganze Masse schwingen und zwar so, dafs sich in der Länge der Bänder Knotenlinien bilden.

Ausatmungsmuskeln hat als diese, wodurch nicht nur die Aufnahme einer gröfseren Menge von Luft, sondern auch ein kräftigeres Anblasen der Stimmbänder möglich ist, weil er einen gröfseren und kräftigeren Kehlkopf besitzt, und weil bei ihm die Räume, welche durch das Anklingen des im Kehlkopfe gebildeten Tones mit in tönende Schwingungen versetzt werden, wodurch eine Verstärkung des ursprünglichen Tones eintritt, umfangreicher sind als bei der Frau. Menschen mit schwacher Brust, d. h. mit engem Brustkasten, matten Ausatmungsmuskeln und kleinen, krankhaften Lungen vermögen nur einen schwachen Ton zu erzeugen. Man bemerkt bei vielen Taubstummen eine schwache Stimme. Die Gründe für diese Erscheinung sind unschwer zu finden. Die Ausatmungsmuskeln haben bis zum Beginne einer geregelten Sprechthätigkeit nur sehr wenig Übung und Ausbildung erfahren, denn wir wissen, dafs dieselben beim ruhigen Atmen fast gar nicht zur Wirkung kommen, und dafs die Ausdehnungsfähigkeit der Lungen eine geringe ist. Die Einstellung der Stimmbänder durch die Giefskannenknorpel erfolgt meistens nicht in der erforderlichen Weise. Die Stimmritze ist bei der Stimmbildung zu weit, und die zur Tonbildung zu verwendende Luft streicht zum Teil ungehindert durch den Kehlkopf, bringt daher die Stimmbänder nicht in genügende Vibration.[1]) In vielen Fällen wirken die die letzteren spannenden Muskeln nicht normal. Entweder ziehen sie die Stimmbänder krampfhaft an, wodurch ein dünner, unangenehmer Fistelton entsteht, oder sie lassen dieselben zu schlaff, wodurch ein schwacher, tiefer und rauher Ton erzeugt wird. Wenn die Taubstummen zu einem natürlichen und einigermafsen wohlklingenden Stimmtone gelangen sollen, so hat der Taubstummenlehrer bei seinen Schülern die durch deren Unthätigkeit im Sprechen entstandenen Übelstände zu beseitigen. Es kann dies bei den Taubstummen geschehen:

a) durch eine geeignete, den ganzen Körper kräftigende Diät,

b) durch allgemeine gymnastische Übungen und spezielle Übung der Sprechwerkzeuge selbst und

c) durch ein zweckmäfsiges Unterrichtsverfahren bei der Entwickelung und Darstellung der Sprache nach der äufseren Seite hin.

Nachdem wir in vorstehendem auf gute Atmung und rechte Stimmbildung als notwendige Vorbedingungen natürlicher Artikulation hingewiesen und damit die Thätigkeit der luft-

---

[1]) Es wird dadurch zugleich ein starker Luftverbrauch eintreten.

erzeugenden und stimmbildenden Sprechwerkzeuge gekennzeichnet haben, würde nun noch erübrigen, die Gestaltung der Laute im Ansatzrohre und damit die Funktionen der modifizierenden Sprechorgane zu beleuchten. Wir verzichten jedoch an dieser Stelle darauf und werden bei Besprechung der einzelnen Sprachlaute hervorheben, welche Thätigkeit die lautgestaltenden Organe auszuführen haben.

### b. Die Laute.

(1. Lautelemente.) Schon aus dem Gesagten geht hervor, dafs ein Sprachlaut keineswegs etwas Einfaches ist, sondern aus verschiedenen „Elementen" besteht, die, einheitlich unter einander verbunden, ein Ganzes, den Sprachlaut, bilden. Zunächst ist, wie wir gesehen haben, zur Erzeugung eines solchen eine bestimmte Menge von in Spannung versetzter Luft, die wir Hauch nennen wollen, erforderlich. Dieser Hauch erfährt nun die mannigfaltigste Umgestaltung durch die Sprechwerkzeuge. Er kann, je nachdem dies die Bildung des Lautes erfordert, die Stimmritze tonlos durchstreichen (*h*, *f*, *t* etc.), die Stimmbänder in tönende Bewegung versetzen (*a*, *m*, *l* etc.), explosiv aus dem Mundkanale heraustreten (*p*, *t*, *k*) oder nur eine teilweise Hemmung erfahren (*f*, *ch*, *fs*). Sobald die Stimmbänder an einander geführt und durch den Luftdruck in Schwingungen versetzt werden, so wird ein Ton, die „Stimme", erzeugt, die beim Sprechen gewisser Laute erforderlich ist (*m*, *r*, *w*, *u* etc.). Erfährt dagegen der Luftstrom in den Ausgangswegen eine gänzliche oder teilweise Hemmung, so entsteht ein Geräusch (bei der Bildung der Konsonanten). Hauch, Ton und Geräusch sind Elemente der Laute. Neben diesen Elementen kann noch ein Viertes wahrgenommen werden. Ton sowohl als auch Geräusch entstehen dadurch, dafs ein Körper in eine gewisse Zahl von Schwingungen versetzt wird. Zur Erzeugung eines Tones ist es erforderlich, dafs sich die Schwingungen regelmäfsig aneinander reihen; ein Geräusch entsteht aus einer Reihe unregelmäfsiger Schwingungen eines Körpers. Nach einem bekannten Naturgesetze versetzen die Schwingungen eines Körpers naheliegende elastische Körper in Mitschwingungen. Dieses Mitschwingen bezeichnet man als Resonanz. Sprechen wir einen Laut mit Stimme, so teilen sich die Schwingungen der Stimmbänder den nächst gelegenen Körperteilen mit und versetzen diese in Mitschwingungen. Diese sind deutlich am Schildknorpel, an dem Brustbeine, den Kopf-

knochen etc. durch das Gefühl wahrzunehmen. Jedoch nicht nur stimmhafte Laute, sondern auch Lautgeräusche erzeugen Resonanz, freilich nicht in dem Mafse und daher auch nicht so auffallend wahrnehmbar wie jene. Die Resonanz unterscheidet sich insofern von den anderen Lautelementen, als sie nicht das Ergebnis einer gewollten Thätigkeit der Sprechwerkzeuge ist, sondern dafs sie diese Elemente in natürlicher Folge begleitet.

Die Laute sind etwas Hörbares, und die Elemente dieser müssen daher ebenfalls hörbarer Natur sein; aus diesem Grunde können sie nur durch das Gehör wahrgenommen werden. Der Laut macht aber auf unser Ohr einen einheitlichen Eindruck, und es wird uns kaum immer gelingen, die Elemente desselben zu unterscheiden. Für den Tauben sind die Lautelemente ganz anderer Natur als für uns. Zwar vermag er beim Sprechen die Schwingungen des Kehlkopfes an diesem selbst und an den anderen schon genannten mitschwingenden Teilen zu unterscheiden, sowie den Hauch an den Ausgangswegen zu fühlen, das Wesen des Lautes zu erkennen, ist er jedoch nicht imstande. Auch kann er die Bewegungen und Stellungen des Sprechorganes, wie sie zur Erzeugung der Laute erforderlich sind, durch das Auge wahrnehmen; der Laut als solcher aber existiert für ihn nicht, und doch vermitteln ihm die bei ihm vorhandenen Sinne gewisse Erscheinungen, die am Laute haften: es sind das bestimmte Bewegungen der Sprechwerkzeuge und der diese durcheilenden Luft. Alle diese Bewegungen aber werden durch die auch für ihn sinnlich wahrnehmbare Thätigkeit gewisser Muskeln erzeugt. Für den Taubstummen erscheinen somit die Lautelemente als Thätigkeit der Muskeln der Sprechwerkzeuge. Diese Thatsache mufs der Taubstummenlehrer kennen, um bei den den eigentlichen Sprechübungen vorangehenden und diese begleitenden sprachgymnastischen Übungen, sowie bei den Sprechübungen selbst seine Thätigkeit

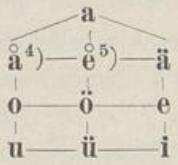
a) auf die gröfstmögliche Bewegungsfähigkeit und
b) auf die sichere Beherrschung der Muskeln der Sprechwerkzeuge

zu richten.

(2. Lauteinteilung.) Sowohl den Sprachforschern als auch den Sprachphysiologen hat die Einteilung der Laute allezeit Schwierigkeiten gemacht. Für die Lautklassifikation ist bei dem einen der Lautwert, bei dem anderen die Art der Bildung und bei wieder anderen beides zugleich mafsgebend gewesen. Jedenfalls

hat es seine grofsen Schwierigkeiten, in der Reihe der zur Darstellung der Sprache dienenden Laute, die nicht nach einem bestimmten Plane festgestellt und bei den verschiedenen Völkern verschiedener Natur sind, die Gesetzmäfsigkeit zu erkennen, die vor der schematisierenden Wissenschaft bestehen kann. In unserem Alphabete, das keineswegs sämtliche Laute der Sprache enthält und in dem die Lautanordnung eine ganz willkürliche ist, findet sich erst recht kein Anhalt für die Lauteinteilung.

Um darzulegen, zu welch verschiedenen Lautsystemen man gelangt ist, wollen wir einige von hervorragenden Sprachphysiologen aufgestellte Systeme anführen. Einer der ersten Gelehrten, der sich eingehend mit der Physiologie der Sprachlaute beschäftigte, war Wallis.[1]) Sein Lautsystem ist schon aus diesem Grunde von Bedeutung, auch wenn es sonst keinen Wert hätte. Zu gleicher Zeit etwa gab auch Amman[2]) eine Einteilung der Laute, um damit einen Plan für die Betreibung des ersten Sprechunterrichtes Taubstummer aufzustellen. Im Jahre 1824 erschien von Chladni[3]), dem Begründer der Akustik als Wissenschaft, ebenfalls ein System. Nach seiner berühmt gewordenen Vokaltafel unterschied er folgende Vokale:




Die Konsonanten sind nach ihm

1. Verschlufslaute:
   Lippenverschlufslaute: *b*, *p*;
   Gaumenverschlufslaute: *d*, *t*;
   Kehlenverschlufslaute: *g*, *k*.
2. Nasenlaute:
   Lippennasenlaut: *m*;
   Gaumennasenlaut: *n*;
   Kehlennasenlaut: *ng*.

---

[1]) S. Walther, Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, S. 25.

[2]) Ebenda, S. 33.

[3]) Chladni, Die Hervorbringung der menschlichen Sprachlaute. Leipzig, 1824.

[4]) Zwischen *a* und *o* liegend, in: *offen*.

[5]) Zwischen *a* und *ö* liegend, in: *öffnen*.

3. Stemmlaute:
   Lippenstemmlaut: *f*;
   Zungenstemmlaut: *l*;
   Gaumenstemmlaut: *j*.
4. Zischlaute:
   Lippenzischlaut: *w*;
   Zungenzischlaut: *s*;
   Gaumenzischlaut: *sch*;
   Kehlenzischlaut: *ch*.
5. Zitterlaute:
   Lippenzitterlaut: —;
   Zungenzitterlaut: *r*;
   Kehlenzitterlaut: *r*.
6. Hauchlaut: *h*.

Beigel[1]) giebt folgende Übersicht:

I. Grundelemente (Vokale):
*h, a, e, i, o, u, ö, ü.*[2])

II. Verschlufselemente (Konsonanten):

1. Vollkommene Verschlufselemente:
   *b, p, sch*(?), *d, t, g, k*;
2. Unvollkommene Verschlufselemente:
   a) mit bestehendem Choanenverschlufs:
   *w, f, s, l, r, ch*[1] (in *ich*);
   b) mit Lösung des Choanenverschlusses:
   *m, n, ch*[2](?) (in *Rache*).

So wertvoll auch die Brücke'schen Forschungen[3]) vom rein wissenschaftlichen Standpunkte aus betrachtet sein mögen, so gehen sie doch jedenfalls über das Vermögen und das Bedürfnis vieler Taubstummenlehrer hinaus. Brücke hat die Sprachlaute der bekanntesten Sprachen, der deutschen, französischen, englischen, spanischen, italienischen, polnischen, griechischen, arabischen etc., zum Gegenstande seiner Forschungen gemacht. Er führt nicht nur die wirklich gesprochenen Laute, sondern auch die an, welche gesprochen werden können. Es kann daher nicht wunder nehmen, wenn er 14 einfache Vokale und 7 Diphthonge, 57 einfache und 2 zusammengesetzte

[1]) Zur Physiologie der deutschen Sprachelemente. Erlangen, 1867.

[2]) Das *ä* erscheint ihm nur als eine Modifikation des *e*.

[3]) Brücke, Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute. 2. Aufl. Wien, 1876.

Konsonanten unterscheidet.[1]) Wir wollen in der nachfolgenden Übersicht andeutungsweise einige Laute des Brücke'schen Systemes aufführen:

A. Vokale.

I. Einfache Vokale.
II. Diphthonge.

B. Konsonanten.

I. Einfache Konsonanten:

Erste Reihe:

1. Verschlufslaute: *p*, *b*;
2. Reibungsgeräusche: *f*, *w*;
3. Zitterlaute: —
4. Resonanten: *m*.

Zweite Reihe:

1. Verschlufslaute: *t*, *d*;
2. Reibungsgeräusche: *s*, *l*;
3. Zitterlaute: *r* (Zungenlaut);
4. Resonanten: *n*.

Dritte Reihe:

1. Verschlufslaute: *k*, *g*;
2. Reibungsgeräusche: *ch*;
3. Zitterlaute: *r* (Zäpfchenlaut);
4. Resonanten: *ng*.

II. Zusammengesetzte Konsonanten:
*sch*, *j* (in der französischen Sprache).

Verschiedene Taubstummenlehrer, die auf dem Gebiete des ersten Sprechunterrichtes thätig gewesen sind, haben es mit mehr oder weniger Glück versucht, die Sprachlaute in einer Übersicht zusammenzustellen, um in dieser zugleich einen Plan für die Entwickelung der einzelnen Laute zu gewinnen. Es ist jedoch jeder zu einem besonderen Ergebnisse gekommen. In jüngster Zeit hat Stahm[2]) ein neues System aufgestellt, das insofern Anspruch auf Wissenschaftlichkeit machen kann, als bei demselben die Lautelemente die Grundlage der Einteilung bilden. Die Resonanz, die

[1]) Kudelka, Analyse der Laute der menschlichen Stimme vom physikalisch-physiologischen Standpunkte, Linz, 1856, hat nachgewiesen, dafs die Zahl der Laute, die das menschliche Sprechorgan zu erzeugen imstande ist, 121 beträgt.

[2]) Lehrplan für die westfälische Provinzial-Taubstummenanstalt zu Langenhorst. Münster, 1881.

Stahm überhaupt nicht als Sprachelement aufführt, brauchte er nicht in Betracht zu ziehen, da sie nicht das Ergebnis einer besonderen Muskelthätigkeit ist. Das Stahm'sche System gestaltet sich in freier Konstruktion folgendermafsen:

I. Hauch.
(Thätigkeit der Lungen.)
*h.*

II. Hauch mit Geräusch.
(Thätigkeit der Lungen und des Ansatzrohres.)
1. Mit Enge:
*f, fs, sch, ch* (in *ich*), *ch* (in *ach*).
2. Mit Verschlufs:
*p, t, k.*

III. Hauch mit Stimme.
(Thätigkeit der Lungen und des Kehlkopfes.)
Ohne Enge und Verschlufs:
*a, o, u, e, i.*

IV. Hauch mit Geräusch und Stimme.
(Thätigkeit der Lungen, des Ansatzrohres und des Kehlkopfes.)
A. Mit Choanenverschlufs:
1. Mit Enge:
*w, s, l, r, j.*
2. Mit Verschlufs:
*b, d, g.*
B. Mit Mundverschlufs:
*m, n, ng.*

*ä, ö* und *ü* rechnet Stahm zu den Lautverbindungen.

Die vorstehende Übersicht sollte zugleich den Plan für die Betreibung des ersten Sprechunterrichtes bilden, denn Stahm war der Meinung, dafs ein Laut, je weniger Elemente zu seiner Gestaltung notwendig seien, desto leichter sein müsse, während ein Laut, welcher alle Elemente in sich fafst, schwer darzustellen sei. Die Erfahrung hat jedoch gelehrt, dafs die gröfsere oder geringere Schwierigkeit eines Lautes nicht von der Zahl der Elemente, aus denen er zusammengesetzt ist, abhängt, sondern von der Eigentümlichkeit der Bewegung der ihn gestaltenden Organe. Alle Laute, bei deren Bildung die Taubstummen die thätigen Sprechwerkzeuge nicht genau beobachten können oder die eine komplizierte Organthätigkeit erfordern, werden im allgemeinen den Taubstummen

schwer fallen. Im Gegensatze zu der Stahm'schen Ansicht wird man *p* leichter als *ch* (in *ach*), *w* leichter als *k*, *m* leichter als *r* bezeichnen müssen. Beim Unterrichte sind ja nicht nur wissenschaftliche Systeme, sondern auch didaktische Grundsätze, sowie Erfahrung mafsgebend. Für den praktischen Taubstummenlehrer wird eine wissenschaftliche Einteilung der Laute immer nur theoretischen Wert haben. Wir verzichten darum auf eine solche und betrachten die Laute in einer Reihenfolge, die teils durch den phonetischen Wert der letzteren, teils durch die bei ihrer Bildung thätigen Organe bestimmt ist.

(3. Vokale und Konsonanten in ihrem Verhältnisse zu einander.) Man unterscheidet in der Reihe der Laute gewöhnlich zwei grofse Gruppen, nämlich Vokale und Konsonanten.[1]) Die Vokale sind dadurch charakterisiert, dafs der zu ihrer Bildung erforderliche Luftstrom die Stimmbänder tönend bewegt und die Mundhöhle bei verschlossenem Nasenkanale durchströmt, ohne auf einen Verschlufs oder ein anderes Hindernis zu stofsen und ohne ein von der Stimme unabhängiges Geräusch entstehen zu lassen.[2])

Die Grundlage der Vokale bildet die Stimme. Bei den Konsonanten dagegen ist das Geräusch das Charakteristische. Das Geräusch wird durch willkürliche Unterbrechung oder Umgestaltung des exspirierten Luftstromes in den Ausgangswegen erzeugt, zu dem bei einzelnen Lauten das Element des Tones tritt. Wenn die Nase auch den gewöhnlichen Durchgangsweg der Luft bildet, so ist sie doch ihrer ganzen Beschaffenheit nach als fast gänzlich unbewegliches Organ wenig geeignet, den ausgeatmeten Luftstrom zu modifizieren; für die Lauterzeugung hat sie daher eine untergeordnete Bedeutung. Dagegen erweist sich der Mundkanal durch die Art seiner Bildung, durch seine Veränderungsfähigkeit und die in ihm vorhandenen Organe als ein vorzügliches Mittel der Sprachlautgestaltung.

---

[1]) Obige Einteilung ist keineswegs eine feststehende. Manche Systematiker schieben noch Halbvokale (*l*, *r*, *m* etc.) ein; andere gruppieren die Laute in a) Sonanten (Vokale), b) Konsonanten und c) Resonanten (*m*, *n*, *ng*), und wieder andere unterscheiden a) Stimmlaute: *α*) Vokale, *β*) Halbvokale und *γ*) Nasale; b) Geräuschlaute (Konsonanten). In neuerer Zeit ist die Einteilung der Laute in Mundöffner und Mundschliefser gebräuchlich geworden.

[2]) Unter ganz ähnlichen Bedingungen werden die fast allgemein zu den Konsonanten gerechneten drei Nasenlaute (*m*, *n*, *ng*) erzeugt, nur dafs bei ihnen ein Verschlufs des Mundkanales notwendig ist und die aus den Lungen kommende Luftsäule ihren Weg durch die Nase nimmt.

Die Vokale bilden die Grundlage, die „Träger der Sprache“; nach Grimm sind sie die „Thürangel der Sprache“. Sie nehmen in der Sprache eine durchaus selbständige Stellung ein, und die Konsonanten lehnen sich an sie an, wie die Reben an ihre Stütze. Die häufigere oder seltenere Anwendung jener Laute ist entscheidend für den Wohlklang einer Sprache. Die Schönheit des Italienischen liegt in dem Vokalreichtume dieser Sprache begründet. Jede einzelne Silbe bedarf eines Vokales. Der Ausdruck „Konsonanten“, d. h. Mitlauter, bezeichnet zwar das Wesen der den Vokalen gegenüber stehenden Laute nicht zutreffend, unzweifelhaft werden jedoch die meisten der Konsonanten durch die ihnen vorangehenden oder nachfolgenden Vokale modifiziert, und in vielen Fällen sind jene weiter nichts, als eigentümliche Unterbrechungen dieser. Für die Entwickelung einer Sprache haben jedoch die Konsonanten eine hervorragende Bedeutung. Becker[1]) sagt, dafs in denjenigen Sprachen, in deren Entwickelung die logische Richtung vorherrschend geworden, wie in der deutschen Sprache, wir eine entschiedene Vorherrschaft der Konsonanten fänden, die insbesondere in häufigeren Schärfungen und Verstärkungen der auslautenden Konsonanten erkennbar wäre. Zugleich treten die Vokale überhaupt, und besonders die langen, mehr zurück.[2]) Kempelen konnte auf seiner Sprechmaschine wohl andere Sprachen, aber nicht die deutsche sprechen lassen, wofür der Grund in der Vollkommenheit der Artikulation unserer Sprache, d. h. in der grofsen Anzahl der Konsonanten und deren häufiger Anwendung zu suchen ist.

Die Herrschaft der Vokale in der Sprache wird noch dadurch erhöht, dafs diese Laute in vielen Fällen eine Betonung und Dehnung erfahren, die bei den Konsonanten ausgeschlossen sind. In der Reihe der letzteren unterscheidet man zwar Augenblicks- (Explosiv-) laute (*p*, *t* etc.) und Dauerlaute (*s*, *l*, *w* etc.); aber auch diese, wie alle Konsonanten, sind immer so kurz wie möglich zu sprechen, da jede Dehnung dieser Laute die Sprache unschön, unnatürlich und undeutlich macht.

(4. Die Bildung der Sprachlaute.) Es ist für den Taubstummenlehrer von hoher Wichtigkeit bei Erteilung des Laut-

---

[1]) Organismus der Sprache. Frankfurt a. M., 1841.

[2]) „Die Sprache strebt überall dahin, den Stoff geistig zu beleben und dem Unterschiede der Lautverhältnisse eine logische Bedeutung zu unterlegen; und so hat sie auch der Verstärkung der Anlaute vielfältig die Bedeutung der Flexion untergelegt.“ (Becker.)

sprachunterrichtes, vor allem des ersten Sprechunterrichtes, die Art der Bildung der einzelnen Laute, die Eigentümlichkeiten der letzteren, das Verhältnis der Laute zu einander und die Art ihrer Anreihung in der Rede kennen zu lernen. Wir beschäftigen uns daher nunmehr mit der Lautbildung im besonderen, freilich nur insoweit, als es für die Kenntnis der deutschen Sprachlaute und die Betreibung des Lautsprachunterrichtes der Taubstummen erforderlich ist. Zunächst wenden wir uns einem Laute zu, der in unserem Lautsysteme eine eigentümliche Stelle einnimmt, dem

### *h.*

Der Laut *h* hat den Systematikern allezeit viel Schmerzen bereitet. Er trägt weder das Charakteristische der Vokale, nämlich das Element des Tones, noch die Eigentümlichkeit der Konsonanten, d. i. die gänzliche oder teilweise Hemmung des exspiratorischen Luftstromes in den Ausgangswegen, an sich. Die Franzosen sprechen ihn gar nicht aus, trotzdem sie ein Zeichen dafür haben; in der englischen Sprache tritt er mehr und mehr zurück; die Griechen gebrauchten ihn in ihrer Sprache wohl, besafsen aber kein selbständiges Lautzeichen dafür. In der deutschen Schriftsprache findet der Buchstabe *h* sehr häufige Anwendung, wird jedoch in der Regel nur lautlich dargestellt, wenn er am Anfange einer Silbe steht.

Beim Sprechen des *h* ist ganz deutlich ein Geräusch zu vernehmen, das jedoch nicht im Ansatzrohre, sondern im Kehlkopfe gebildet wird, indem sich die Stimmbänder etwas nähern und der verstärkte Exspirationsstrom sich an den Rändern derselben reibt. Die Luft strömt ungehindert durch den Mundkanal aus. Die Verengerung der Stimmritze ist unerläfsliche Vorbedingung für das richtige Sprechen des *h*. Lassen wir die Stimmritze weit offen stehen, wie beim ruhigen Atmen, und hauchen wir einen kräftigen Luftstrom durch dieselbe, so erzielen wir wohl einen dem *h* ähnlichen Laut, aber nicht ein *h*. Die Taubstummen haben meistenteils das Bestreben, das *h* mit weit geöffneter Stimmritze zu sprechen. Es ist das die Ursache, dafs sie bei der Darstellung des *h* sehr viel Luft verbrauchen, was die Bildung der mit demselben Luftstrome, mit dem dieser Laut gesprochen wird, zu erzeugenden nachfolgenden Laute ungemein beeinträchtigt. Es ist aber sehr schwer, den Taubstummen zum Bewufstsein zu bringen, dafs sie beim Einsatze des *h* die Stimmbänder etwas aneinander zu führen haben. Nur

durch Fühlen des Luftstromes vor dem *h* sprechenden Munde des Lehrers sind die Schüler nach und nach zum Richtigen zu führen. Aus dem Gesagten geht hervor, dafs das *h* keineswegs zu den leichteren Lauten gehört, und dafs dessen Entwickelung nicht zu früh eintreten darf.

Wie oben bereits ausgeführt ist, kommt das *h* seiner Bildung nach den Vokalen sehr nahe; bezüglich seiner Verwendung dagegen nimmt es die Stellung eines Konsonanten ein. Ja es fügt sich so an die Vokale an, dafs es einen Anklang an diese erhält. Stellen wir z. B. die Sprechwerkzeuge zum Sprechen des *h* in *Hut* ein, so nehmen wir sofort die Mundstellung des *u* an, bei *h* in *Hase* dagegen die des *a* etc. Der Taubstummenlehrer mufs das bei der Einübung des *h* berücksichtigen, hat also *h* in den verschiedenen Vokalstellungen zu üben.

Die Grammatik der griechischen Sprache unterscheidet einen starken oder scharfen Hauch *(spiritus asper)* und einen schwachen oder gelinden Hauch *(spiritus lenis)*. Auch in unserer Sprache wird das *h* nicht in gleicher Stärke ausgesprochen; im Anlaute, z. B. in *Hof*, *behalten* etc., tritt es schärfer hervor als in *gehen*, *Uhu*, *Drohung* etc., also zwischen Vokalen. „Hörbar ist das *h* nur vor solchen (Vokalen), die den Haupt-, wenigstens aber den Nebenton haben. Vor unbetonten Mundöffnern (Vokalen) bleibt es stumm.“ (Hoffmann.) Es ist das nicht aufser acht zu lassen.

Beigel schildert die Bedeutung des *h* folgendermafsen: „Dieses Grundelement ist gewissermafsen der Mörtel aller Sprache, und so häufig ist sein Vorkommen, dafs die meisten Sprachen es nur ausnahmsweise durch ein Schriftzeichen ausdrücken; das *h* ist der Sauerstoff unter den Elementen,[1]) und man kann sich wohl denken, in welche Verlegenheit die Chemiker kommen, auf welche Abwege sie geraten würden, wenn sie diesen bei einer chemischen Klassifikation aufser acht lassen oder an einen unrichtigen Platz setzen würden.“[2])

## I. Vokale.

Unsere Schrift hat für fünf reine Vokale *(a, e, i, o, u)* und für drei gemischte *(ä, ö, ü)* Bezeichnungen. Die Reihe der Vokale in der deutschen Lautsprache ist jedoch eine wesentlich gröfsere als die bezeichnete, wie folgende Beispiele ergeben werden. In den

[1]) Beigel bezeichnet als Elemente der Sprache die Vokale und rechnet das *h* zu diesen.

[1]) Vergl. Kilian, Apologie des Buchstabens „*h*“. Strafsburg, 1876.

Wörtern *Seele*, *gehen*, *stehen* hat das *e* in der ersten Silbe einen wesentlich anderen Klang als das *e* in der zweiten Silbe. Das *o* in *Ofen* ist ein wesentlich anderes als in *offen* etc. Der Taubstummenlehrer mufs daher seine Thätigkeit auf die Erzeugung noch anderer Vokale richten als der vorher bezeichneten acht, wenn die Aussprache seiner taubstummen Schüler eine natürliche werden, d. h. der der Hörenden nahe kommen soll.

Die Entwickelungsgeschichte unserer Sprache im Vereine mit lautphysiologischen Forschungen ergiebt, dafs die Grundpfeiler unseres Vokalsystemes die Laute *a*, *i* und *u* bilden. Sie stellen zugleich die entschiedensten und stärksten Gegensätze vokalischer Klangfarbe dar. Alle übrigen Vokale sind Modifikationen der genannten, liegen zwischen diesen. Sprechen wir z. B. ohne Unterbrechung von *a* nach *i* hinüber, so bilden wir eine unendliche Reihe von Lauten, deren Unterschiede jedoch so fein sind, dafs sie das Ohr nicht wahrzunehmen imstande ist. Die Sprache verwendet daher aus dieser Reihe nur wenige Laute, die leicht unterschieden werden können. Eine ähnliche Erscheinung tritt uns auf dem Gebiete der Musik entgegen. Streicht man z. B. auf der *E*-Saite *f* an, nachdem man den Zeigefinger auf die richtige Stelle gedrückt hat, und läfst diesen Finger ohne Unterbrechung des Bogenstriches sich allmählich in eine höhere Lage bewegen, etwa bis zur Angabe von *c*, so wird eine unendlich grofse Zahl von Tönen erzeugt, und doch fixiert man zwischen *f* und *c* nur 6 Töne, nämlich *fis*, *g*, *gis*, *a*, *b* und *h*.

Brücke findet in den verschiedenen Sprachen 14 Vokale, die auch in unserer Sprache zu erkennen sind. Er bringt sie in folgende Übersicht.

$$\begin{array}{ccccccc} & & & a & & & \\ & & a^e & & (a^o) & & \\ & e^a & & (a^{oe}) & & o^a & \\ e & & e^o & & o^e & & o \\ i & & (i^u) & & u^i & & u \end{array}$$

Es findet sich

1. $a$ in: Wahl, Arm, Saal,
2. $a^e$ *(ä)* in: Ähre, Säge, spät,
3. $e^a$ *(ä* und *e)* in: kämmen, Wälle, fett, Wolle,
4. $e$ in: Seele, ewig, legen, hehr,
5. $i$ in: Igel, in, siegen, Vieh,

6. $i^u$ *(ü)* in: hübsch, Hütte, Lücke (in Dialekten),
7. $u^i$ *(ü)* in: Rübe, Mühle, trübe,
8. *u* in: Mut, Futter, Stube,
9. *o* in: Not, Hobel, Rohr,
10. $o^a$ *(o)* in: offen, Rock, trocken,
11. $a^o$ *(å)* in: Vater, Saat, mahlen (im thüringischen Dialekte),
12. $a^{oe}$ *(ö, nach e neigend)* in: Köpfe, öffnen, Höhe (im sächsischen Dialekte),
13. $e^o$ *(ö)* in: zwölf, Röcke, Höcker,
14. $o^e$ *(ö)* in: Röte, nötigen, hören.

Die unter 6, 11 und 12 aufgeführten Laute kommen, da sie nur in Dialekten auftreten, für den Taubstummenunterricht nicht in Betracht.

Bei der Bedeutung der Vokale für Deutlichkeit und Wohlklang der Sprache ist auf die Bildung jener Laute die gröfste Sorgfalt zu verwenden. Zunächst bleibt zu berücksichtigen, dafs beim Sprechen derselben der Nasenkanal absolut zu verschliefsen ist, da schon das geringste Nasalieren der Vokale diese vollständig entstellt und eine Sprache erzeugt, die unverständlich, mindestens höchst unschön wird.[1]) Czermak[2]) wies zunächst nach, dafs beim Sprechen des *i* die stärkste Hebung des Gaumensegels erfolge, während es sich allmählich tiefer senke, wenn man nacheinander die Laute *u*, *o*, *e*, *a* spreche. Von besonderem Interesse sind ferner die Versuche, durch welche er den beim Sprechen der Vokale erfolgenden Abschlufs des Nasenkanales darlegte.[3]) Er liefs sich, während er *i* sprach, vermittelst eines Röhrchens Wasser in den hinteren Teil der Nasenhöhle giefsen. Das Wasser wurde durch das die Choanen abschliefsende Gaumensegel zurückgehalten. Es blieb auch in der Nasenhöhle, als er *u*, *o* und *e* sprach, flofs jedoch beim Sprechen des *a* nach dem Schlundkopfe hinunter.

Passavant[4]) wiederholte diesen Versuch, nahm jedoch statt

---

[1]) Es ist möglich, alle Vokale mit Nasenton zu sprechen, und zwar geschieht dies durch Lösung des Choanenverschlusses. Die nasalierten Vokale finden in der deutschen Sprache, Dialekte ausgeschlossen, keine Verwendung, wohl aber in der französischen und portugiesischen.

[2]) Über das Verhalten des weichen Gaumens beim Hervorbringen der weichen Vokale. (Sitzungsbericht der Wiener Akademie, mathematisch-naturwissenschaftliche Klasse, XXIV (1857), S. 4—9.)

[3]) Bemerkungen über die Bildung einiger Sprachlaute. (In Moleschotts „Untersuchungen zur Naturlehre der Menschen und der Tiere", V, 1.)

[4]) Verschliefsung des Mundes beim Sprechen. (In Virchows Archiv, 1869.)

des Wassers Milch, weil diese beim Hinabfliessen in die obere Kehlkopfhöhle eher sichtbar ist, und kam zu demselben Ergebnisse. Es geht hieraus hervor, dafs der Abschlufs der hinteren Nasenhöhle durch Gaumensegel und Zäpfchen am dichtesten ist, wenn *i* gesprochen wird, dafs er sich jedoch allmählich lockert, wenn man durch die Vokalreihe hindurch von *i* nach *a* hinüber spricht. Besteht er auch bei *a* noch, so ist er doch nicht mehr so innig, als dafs das Gaumensegel imstande wäre, die auf dieses drückende Flüssigkeitsmenge zu tragen. Der Taubstummenlehrer findet in dieser Thatsache die Erklärung für die Neigung der Taubstummen, das *a* zu nasalieren.

Es erscheint jedenfalls nicht überflüssig, auf einen Punkt hinzuweisen, der den Sprachphysiologen viel Kopfzerbrechen gemacht hat, über den man jedoch bis jetzt durchaus nicht im klaren ist. Um den Charakter der einzelnen Vokale zu erklären, hat man die eingehendsten Versuche gemacht, und man ist von verschiedenen Seiten zu dem Ergebnisse gekommen, dafs derselbe in dem Eigentone, den jeder Vokal habe, begründet sei. Man sagte sich, dafs die Töne eines musikalischen Instrumentes, seien sie hoch oder niedrig, immer dieselbe Klangfarbe besäfsen. Anders verhielte es sich mit den Vokalen. Diese würden von demselben musikalischen Instrumente, dem Kehlkopfe, erzeugt und hätten doch einen von einander wesentlich verschiedenen Charakter. Der Unterschied in der Klangfarbe der Vokale müfste seine Ursache in etwas auf den Stimmton Einwirkendem haben, und dieses könnte nur in der verschiedenen Gestaltung des Ansatzrohres, wie sie bei der Bildung der einzelnen Vokale notwendig wäre, gefunden werden. Das Ansatzrohr nähme bei der wiederholten Bildung desselben Lautes immer wieder die gleiche Gestalt an und erzeugte infolgedessen immer wieder den gleichen Laut, und dieser Gestalt entspräche ein besonderer Eigenton, dessen Höhe sich bestimmen liefse.

Hervorragende Gelehrte, wie der Engländer Willis, sowie Helmholtz und Czermak, weisen jedem Vokale einen bestimmten Eigenton zu. Donders und Helmholtz haben sogar eine Skala für Tonhöhen der Vokale aufgestellt. Nach derselben hat *u* den tiefsten und *i* den höchsten Eigenton, und zwischen ihnen liegen in allmählicher Steigerung *o*, *a*, *ö*, *ü* und *e*.

Die Ansichten der eben genannten Gelehrten stehen allerdings nicht unangefochten da, denn Techmer hebt ganz ausdrücklich hervor: „Der Glaube an den absolut festen Eigenton für jeden ein-

zelnen Vokal und die absolut bestimmte Harmonie der Vokale ist etwas erschüttert."

Die Lehre vom Eigentone der Vokale hat die Veranlassung zu der Annahme gegeben, dafs die Vokale in verschiedener Tonhöhe gesprochen werden. Selbst Brücke sagt: „In der gewöhnlichen Sprache hat das *u* einen tieferen Ton als das *i*, und wenn man die Vokale in der Ordnung *u*, *o*, *a*, *e*, *i* hervorbringt, so steigt der Ton allmählich auf." Auf Grund dieser Annahme sind von Kilian, ehemals Vorsteher der Taubstummenanstalt zu Schiltigheim bei Strafsburg i. E., umfassende Versuche gemacht worden, die einzelnen Vokale in verschiedener Tonhöhe festzustellen,[1]) ohne jedoch Nachahmung gefunden zu haben.

Wenn die Taubstummenlehrer bei ihren Schülern eine natürliche Sprache erzielen wollen, so haben sie auf alle Feinheiten der Aussprache zu achten. Die Frage, ob die Vokale in verschiedener Tonhöhe festzustellen sind, ist für sie daher keineswegs eine müfsige. Sie sind jedoch bis jetzt von der Ansicht ausgegangen, dafs die Höhe eines Vokales ihre Ursache lediglich in der Schwingungszahl der Stimmbänder und nicht in der Beschaffenheit des Ansatzrohres habe, dafs dieses vielmehr nur die Klangfarbe des Vokales bestimme. Es bestärkt sie hierin die ganze Einrichtung des Sprechorganes, das mit einer Zungenpfeife zu vergleichen ist. In dieser wird die Tonhöhe durch den gröfseren oder geringeren Umfang der Zunge bedingt. Das Ansatzrohr giebt dem Tone nur den eigentümlichen Charakter.[2]) Das *i*, bei dem die schwingende Luftsäule den verengten Mundkanal passiert und durch eine schlitzförmige Öffnung nach aufsen gelangt, mufs einen ganz anderen Charakter annehmen als das *u*, bei dessen Erzeugung der Ton einen weiten Hohlraum durchläuft, der eine kleine kreisrunde Öffnung hat. Eine Verlängerung des Ansatzrohres ist allerdings möglich. Beim Sprechen des *u* schieben wir die Lippen röhrenförmig nach vorn und schieben den Kehlkopf hinab; bei der Darstellung des *i* dagegen drücken wir die Lippen an die Zähne und heben den Kehlkopf. Meyer[3]) nimmt an, dafs der Unterschied zwischen der gröfsten und kürzesten Länge des

---

[1]) S. Walthers Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, S. 417.

[2]) Anders verhält es sich mit den Lippenpfeifen. Bei diesen bestimmt die Länge des Ansatzrohres die Höhe des Tones, denn je länger dieses ist, desto gröfser gestaltet sich die schwingende Luftsäule, und desto tiefer ist der Ton und umgekehrt.

[3]) Unsere Sprachwerkzeuge etc., S. 291.

Ansatzrohres etwa 5 cm betrage. Das ist jedenfalls zu weit gegriffen. Sind wir doch imstande, schon bei der geringsten Veränderung des Ansatzrohres die verschiedensten Vokale zu erzeugen. Das Heben bezw. Senken des Kehlkopfes erfolgt auch schwerlich zu dem Zwecke, eine Verkürzung oder Verlängerung der schwingenden Luftsäule zu ermöglichen; jene Thätigkeiten sind vielmehr eine natürliche Folge der Bewegung der Zunge. Bei der Darstellung des *i* ist man gezwungen, den Mundkanal zu verengen. Dies geschieht dadurch, dafs man den Unterkiefer gegen den Oberkiefer bewegt und die Zunge, besonders den hinteren Teil, hebt. Da dies nur bei Hebung des Zungenbeines, mit welchem der Kehlkopf durch verschiedene Muskeln und Bänder verbunden ist, geschehen kann, so mufs sich auch der Kehlkopf mit nach oben bewegen. „Mir scheint die jedesmalige Verengerung (des Mundkanales) geradezu als die Grundbedingung der Vokalbildung, die Verlängerung des Mundkanales als unwesentliches, zufälliges Symptom, das im günstigsten Falle erst sekundäre Bedeutung hat. Eine solche verhältnismäfsig geringe Verlängerung mag etwa auf den Ton, kann aber auf die Lautfarbe keinen Einflufs haben.“ (Thausing.)[1])

Jeder Mensch spricht in einer bestimmten Tonhöhe. Freilich moduliert die Stimme je nach dem Ausdrucke, den wir dem Gesprochenen verleihen. In der Regel sprechen wir die in den betonten Silben enthaltenen Vokale höher als die anderen Laute. Immerhin bewegt sich der Grundton der Stimme in einer bestimmten Höhe, die bedingt ist durch die eigentümliche Beschaffenheit der Sprechwerkzeuge. Die Taubstummenlehrer haben es sich um so mehr zur Aufgabe zu machen, alle Vokale in **einer** Tonhöhe festzustellen, als die taubstummen Schüler geneigt sind, einzelne Laute, wie *i*, *n* etc., zu hoch und andere, wie *u*, zu tief zu sprechen.

Ferner ist bei Entwickelung der Vokale mit gröfster Sorgfalt

a) auf den Kieferwinkel und, was damit zusammenhängt, auf die rechte Gestaltung der Mundhöhle und der Lippenöffnung und — wie wiederholt betont —

b) auf einen reinen Mundton zu achten.

Während der Taubstumme die richtige Stellung der Sprechwerkzeuge mit Hilfe des Gesichtssinnes ermöglicht, kann die Bildung

[1]) Das natürliche Lautsystem, S. 14.

eines ungetrübten Sprachtones nur unter Beihilfe des Tastsinnes erfolgen, indem der Schüler die eine Hand an seinen eigenen Kehlkopf legt, während er die andere an den des vorsprechenden Lehrers hält, um die durch das Tönen der Stimmbänder entstehenden Bewegungen wahrzunehmen und in seinem Kehlkopfe ähnliche Schwingungen zu erzeugen.

Neben der Qualität der Vokale ist die Quantität derselben ein sehr wichtiges Moment in der Aussprache. Wir unterscheiden lange und kurze Vokale, und der Taubstummenunterricht hat beide Arten zu berücksichtigen. Nach Becker sind die kurzen Vokale die ältesten und ursprünglichen. „Wird ein langer Vokal mehr und mehr verkürzt, so geht er nicht in einen anderen über, sondern er bleibt derselbe, bis endlich seine Zeitdauer so weit beschränkt wird, dafs es den Sprechwerkzeugen nicht mehr möglich ist, vollständig in die Stellung für den beabsichtigten Vokal überzugehen und dem Ohre unmöglich, ihn noch zu unterscheiden. Es würde deshalb höchst unrichtig sein, wenn man die Vokale im allgemeinen in lange und kurze einteilen wollte, von denen die einen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ von den anderen verschieden sein sollten.“ (Brücke.) Der kurze Vokal, der offene genannt, erscheint also auch dem Klange nach als ein anderer, denn der lange, der geschlossene, und der Unterschied ist in erster Linie in der verschiedenen Organstellung, wie sie auf der einen Seite für die langen und auf der anderen für die kurzen Vokale erforderlich wird, begründet. „Der Unterschied beider Gruppen beruht auf der Gestalt der Zunge. Bei der Bildung geschlossener Vokale ist die Oberfläche der Zunge stärker konvex gemacht, als bei ihrer natürlichen Stellung für offene Vokale, in welcher sie schlaffer ist und mehr abgeflachte Gestalt hat.“ (Sweet.) Am auffallendsten sind die Unterschiede zwischen dem langen und kurzen *e*, *o* und *ö*, wie wir nachweisen werden, und für den Taubstummenlehrer ist es daher wichtig, die Ursachen für diese Unterschiede zu kennen. Die übrigen Vokale erfahren bei ihrer Kürzung nur eine sehr geringe Klangveränderung, d. h. es ist nur eine wenig bemerkbare Verschiebung der Sprechwerkzeuge erforderlich, um von einem langen in einen kurzen Vokal überzugehen. Der Taubstummenlehrer kann sich mit diesen feinen Unterschieden, die das Ohr nur bei angestrengter Aufmerksamkeit wahrzunehmen vermag, nicht befassen. Wohl aber sind alle Vokale sowohl lang als auch kurz zu üben und zwar möglichst früh.

## 1. Reine Vokale.

*a.* Beim Sprechen des *a* geht man von der Ruhelage (Indifferenzlage) der Sprechwerkzeuge aus. Das ist die Lage, in welcher sich die Sprechorgane während des ruhigen Ein- und Ausatmens befinden. Man öffnet den Mund mäfsig weit, indem man den Unterkiefer von dem Oberkiefer entfernt und die Unterlippe dieser Bewegung ruhig folgt, während die Zunge in ihrer ursprünglichen Lage verharrt, und giebt nach völligem Abschlusse des Nasenkanales die Stimme an.[1]) Die Gestaltung der Mundhöhle ist hier die denkbar einfachste, und aus diesem Grunde bezeichnet man vielfach das *a* als den Grundvokal und alle übrigen Vokale als Modifikationen des *a*, die lediglich durch Veränderung des Mundkanales und der Mundöffnung bedingt sind.

So einfach sich auch beim Sprechen des *a* der sichtbare Teil der Sprechwerkzeuge gestaltet, so schwierig ist es — ganz abgesehen von der Angabe einer klaren, natürlichen Stimme — für die Taubstummen, ein gutes *a* zu erzeugen. Zu weites oder zu geringes Offnen des Mundes, Zurück- oder Vorschieben der Zunge, Wölben des Zungenrückens etc. sind Fehler, die wieder- und immer wiederkehren. Um diesen zu begegnen, vermeide man möglichst jede mechanische Einwirkung auf die Zunge, wie Niederdrücken derselben mit Finger oder Spatel. Ruhiges Vorsprechen ohne stürmisches Eindringen auf den Sprechschüler ist unbedingt geboten und bleibt für immer die Hauptsache beim ersten Sprechunterrichte.

Ist endlich *a* in wünschenswerter Weise festgestellt, so liegt wiederum die Gefahr sehr nahe, dafs es sich bald trübt. Es mufs daher dauernd geübt werden; es mufs immer der Ausgang für das Sprechen der Vokale sein. Es ist nicht zu viel gesagt, wenn das *a* als derjenige Laut bezeichnet wird, welcher dem Taubstummenlehrer die meiste Arbeit mit verursacht.

*i.* Im Gegensatze zu der *a*-Stellung schiebt sich beim Sprechen des *i* der vordere Teil der Zunge etwas nach der unteren Zahnreihe zu, der Unterkiefer nähert sich dem Oberkiefer, doch nicht so weit, dafs sich die Zähne berühren, und die mittleren Seitenränder der Zunge legen sich an die oberen Backenzähne. Im hinteren Teile des Mundes bleibt ein ziemlich weiter Hohlraum, während in der

[1]) Auf welche Weise die Angabe der Stimme und die Ausführung des Stimmritzenabschlusses ermöglicht wird, ist in dem Abschnitte über Artikulationsunterricht angegeben.

Mitte durch die Zunge eine Rinne gebildet wird, die jedoch nicht so eng sein darf, dafs beim Durchströmen der Schallwellen ein Geräusch entsteht. Schon durch die Annäherung der Kiefer tritt eine Verkleinerung der Mundöffnung ein, die dadurch charakterisiert ist, dafs sich die Lippen an die Zähne anlegen, wodurch zugleich die Mundwinkel etwas zurückgeschoben werden. Durch die allgemeine Hebung der Zunge erfolgt auch eine geringe Hebung des Kehlkopfes.

Das *i* ist jedenfalls einer der schwierigsten Vokale, und seine Feststellung erfordert daher oftmals bei einzelnen Taubstummen viel Zeit und Kraft, denn die kleinen Sprechschüler können die bei der Darstellung des *i* thätigen Sprechwerkzeuge — die Lippen ausgenommen — nicht sehen, und somit fehlt ihnen fast jeglicher Anhalt für die Thätigkeit, die man von ihnen fordert. Infolgedessen läfst sich der Lehrer wohl verleiten, durch übermäfsig lautes Vorsprechen und krampfhafte Verziehung des Gesichtes in den Kindern die Meinung zu erwecken, als bedürfe die Darstellung des *i* eines besonderen Kraftaufwandes, und so macht man nicht selten die Erfahrung, dafs von den Schülern beim Sprechen dieses Lautes die Stimme zu hoch angegeben wird. Sowohl dieser Fehler als auch die Neigung der Taubstummen, *i* nach *e* zu auszusprechen, mufs mit aller Entschiedenheit bekämpft werden. Das häfsliche Zurückziehen der Mundwinkel nach den Ohren zu und das Aufeinanderbeifsen der Zähne — Erscheinungen, denen man so oft begegnet — helfen nicht nur nichts, sondern können vielmehr die Lautreinheit beeinträchtigen und sind daher zu vermeiden, wie auch das Hinaufdrücken des Kehlkopfes mit der Hand bedenklich ist.

Vor allen Dingen mufs den Kindern klar sein, dafs nur dann ein gutes *i* gesprochen werden kann, wenn sich der Mundkanal möglichst verengt. Um das den Schülern zum Bewufstsein zu bringen, spreche man *i* mit starkem Aufwande von Luft vor, lasse den Luftstrom vor dem Munde fühlen und suche die Kinder zu bewegen, es ähnlich zu machen. Es ist nicht ausgeschlossen, dafs nun *i* mit einem starken Nebengeräusche, wie man es beim Sprechen des *j* hört, erscheint. Es schadet das zunächst nichts, denn dieses Geräusch verschwindet in der Regel beim Hervortreten der Stimme ganz von selbst.

Das *i* gehört zu den Lauten, die sich nach erfolgter Feststellung ohne sonderliche Mühe in ihrer vollen Reinheit erhalten lassen, da die dabei thätigen Organe feste Stützpunkte haben, was beim Sprechen des *a* keineswegs der Fall ist. Die sorgfältige Entwickelung dieses Lautes belohnt sich also reichlich.

*u* wird dadurch gebildet, dafs man die Zunge nach dem hinteren Teile der Mundhöhle schiebt, so dafs in diesem eine Enge und in dem vorderen Teile, veranlafst durch das Zurückziehen der Zunge und Abwärtsbewegen des Unterkiefers, ein weiter Hohlraum entstehen, der zwischen den röhrenförmig zusammengezogenen Lippen nach vorn eine Öffnung hat.

Zwar läfst sich beim Sprechen des *u* die Lage der Zunge nicht erkennen, wohl aber ist es angänglich, ehe die Lippen die *u*-Stellung eingenommen haben, diese Lage bei geöffnetem Munde zu veranschaulichen oder die Zunge beim Sprechen des *u* mit dem Spatel zurückzudrängen, und so erzielt man in der Regel sehr schnell ein gutes *u*. Beim Zurückdrängen der Zunge ist nur die Gefahr vorhanden, dafs der hintere Zungenrücken den weichen Gaumen berührt, also eine zu geringe Enge gebildet wird, wodurch ein dem *ch* nahekommender Laut entsteht, oder die Schüler öffnen die Lippen zu weit und erzeugen ein *u* mit einem Beiklange von *o*. Auf der anderen Seite kann eine zu kleine Öffnung der Lippen ein Mitschwingen dieser verursachen, wodurch das *u* die Färbung von *w* erhält.

Die Stellung der Sprechwerkzeuge beim Sprechen der Laute *a*, *i* und *u* ist eine durchaus charakteristische, was sowohl die Lippenöffnung als auch die Zungenlage und Gestaltung des Mundkanales betrifft. Die Taubstummen sind daher ohne viel Mühe imstande, diese Laute in ihren Erscheinungsbildern zu unterscheiden und zu erkennen. Anders freilich steht es mit der Nachbildung der genannten Vokale. Während das Sprechen von *a* und *u* den Schülern verhältnismäfsig leicht gelingt, macht ihnen *i* grofse Schwierigkeiten.

*e* ist ebenfalls ein schwerer Laut. Wir unterscheiden zwei Varietäten,[1]) wie sie in dem Worte *Seele* auftreten. Das erste *e*, das man das geschlossene nennt, klingt mehr nach *i* zu; das letztere dagegen, das offene *e* ($e^a$ der Brücke'schen Tafel), hat einen Beiklang von *ä*. Die Franzosen haben für beide Arten besondere Zeichen, nämlich *é* (fermé) und *è* oder *ê* (ouvert). Im Deutschen ist man über die Aussprache des *e* durchaus nicht einig. In der Regel ist das lange *e* geschlossen, wie in *Lehm*, *kehren*, *See*, *lehren*, *Reh*; doch erleidet diese Regel oft Ausnahmen, wie die Aussprache

[1]) Vatter will in der Taubstummenschule sechs verschiedene *e* gelehrt wissen, nämlich *e* in *See*, *e* in *gehen*, *e* in *Werk*, *e* in *schweben*, *e* in *necken*, *e* in *Gebrauch* und *ver*.

von *Fehler, nehmen, Mehl, leben, selig* etc. zeigt. Das kurze *e* dagegen ist immer offen. Man vergleiche die Aussprache von *Reck, Wetter, Tulpe, trage, rennen* etc.

Beim Sprechen des geschlossenen *e* nähert sich, von der *a*-Stellung ausgehend, der Unterkiefer dem Oberkiefer etwas; der mittlere Teil der Zunge hebt sich in einem kleinen Buckel gegen den Gaumen und bildet eine Rinne, indem die seitlichen Zungenränder die oberen Backenzähne leise berühren. Die Lage der Zunge kommt also der der *i*-Stellung nahe. Je mehr die Zunge gehoben wird, desto reiner wird das *e*; dagegen erhält es einen breiten, dem *ä* nahe kommenden Ton, wenn man den Unterkiefer und mit ihm die Zunge etwas senkt und dadurch den Resonanzraum erweitert. Die Lippenöffnung hält die Mitte zwischen der des *a* und *i*.

Man könnte geneigt sein, das etwas kurz gesprochene geschlossene *e* für einen Diphthong zu halten, zusammengesetzt aus *ä* und *i*, denn viele beginnen das *e* in *See* mit einem kurzen *ä* und gehen schnell nach *i* über. Spricht man dagegen das *e* lang gedehnt, so bleibt dieser Laut selbstverständlich konstant.

In fast allen Taubstummenanstalten findet man ein unreines, dem *ä* zuneigendes geschlossenes *e*. Die Ursache für diese auffallende Erscheinung kann im ungenügenden Unterrichte oder in der Natur dieses Lautes liegen. Wir möchten fast letzteres annehmen und sind der Meinung, dafs, wenn wir *e* diphthongisch *(äi)* behandeln und hierbei mit Sorgfalt auf alles das achten, was bei der Aussprache der Diphthonge zu berücksichtigen ist, wir viel sicherer zum gewünschten Ziele gelangen.

Das offene *e*, das in unserer Sprache nicht nur als kurzer, sondern auch als langer Vokal auftritt — ob mit Recht oder Unrecht, lassen wir dahin gestellt — unterscheidet sich von dem geschlossenen lediglich dadurch, dafs sich bei seiner Darstellung Mundkanal und Lippenöffnung etwas weiter gestalten. Nach Lepsius wird dieser Vokal auch Neutralvokal genannt, „weil er in der unbetonten Silbe die natürliche Vertretung eines anderen und in der ganzen Sprache auf die leichteste Art zu bilden ist.“ Schwierigkeiten bietet den Taubstummen nur das kurze Schlufs-*e* in *Gabe, bitte, himmlische Liebe*. Dasselbe bedarf besonderer Übung. Auf den leichten und kurzen Anschlufs dieses Lautes an das Wort ist mit Sorgfalt zu achten. In unbetonten Silben mit abschliefsendem Stimmkonsonanten tritt das offene *e* ganz zurück, wie in *Gab'l, Mess'r, At'm, gegeb'n, Gut'n Morg'n*.

*o* liegt in der Mitte zwischen *a* und *u*, hat jedoch mehr Verwandtschaft mit letzterem als mit ersterem Laute. Wie bei der Bildung des *u* zieht sich die Zunge etwas zurück, indem sie sich mit ihrer Wurzel zugleich gegen den weichen Gaumen hebt. Der Raum zwischen beiden ist jedoch etwas weiter wie bei *u*, wie auch der Kieferwinkel ein wenig gröſser ist. Die Lippenöffnung bleibt wie bei *u* eine kreisförmige, gestaltet sich jedoch etwas weiter wie bei diesem Laute.

Unsere Sprache hat für *o* ebenfalls zwei Modifikationen, das kurze ($o^a$ der Brücke'schen Tafel) nach *a* hinüberklingende *o* in *Horn*, *offen*, *Rock* und das lange reine (geschlossene) *o* in *Hose*, *Los*, *Rohr*. Beide stehen in demselben Verhältnisse zu einander, wie das offene *e* zu dem geschlossenen. Beim Sprechen des offenen *o* muſs der vordere Hohlraum des Mundes etwas erweitert werden, was durch Senken des Unterkiefers geschieht; auch die Lippenöffnung ist etwas weiter zu gestalten, wie bei dem geschlossenen *o*. Die Taubstummen haben in allen Fällen die Neigung, diesen Laut als einen offenen zu sprechen. Will man von ihnen ein geschlossenes *o* haben, so sind sie zu veranlassen, die Zunge möglichst nach hinten zu drängen und die Lippenöffnung zu verengen.

Die Übergänge von *u* und *o* nach den verschiedensten Konsonanten hin bereiten den taubstummen Schülern nicht unerhebliche Schwierigkeiten, da die Kinder gern geneigt sind, hier einen an *e* anklingenden Zwischenlaut einzuschieben, also statt *up uep*, statt *ung ueng* etc., statt *on oen*, statt *os oes* etc. zu sprechen. Dieser Fehler wird vermieden, wenn man die Schüler veranlaſst, die beim Sprechen des Vokales erforderliche Lippenstellung so lange beizubehalten, bis die übrigen Sprechwerkzeuge die Stellung eingenommen haben, welche die Bildung des nachfolgenden Konsonanten ermöglicht.

## 2. Gemischte Vokale.

Wenn wir nur die Laute *ä*, *ü* und *ö* als gemischte Vokale bezeichnen, so ist das vielleicht nicht ganz korrekt, denn es giebt Phonetiker, welche nur *a*, *i* und *u* als reine Vokale ansehen, während sie *e* und *o* schon zu den Übergangslauten rechnen. Jedenfalls ist es den Systematikern schwer geworden, die Laute, die wir gemischte Vokale nennen wollen, in allgemein gültiger Weise zu bezeichnen, denn wir finden für dieselben auch die Namen „Umlaute," „getrübte Vokale" und „Vermittelungslaute." Wenn wir an der Benennung „gemischte Vokale" festhalten, so haben wir das für uns, daſs wir damit das allgemeine Wesen der fraglichen

Lautgruppe bestimmen, denn wir werden finden, dafs die gemischten Vokale eine Verbindung zweier verschiedenen Vokale sind, die so innig ineinander fliefsen, dafs sie als etwas Einheitliches erscheinen. Freilich tritt je nach dem Dialekte das eine Element vor dem anderen hervor; aber auch das vorherrschende Element ist immer eine Art Trübung des ursprünglichen Vokales. Somit wäre man auch berechtigt, die bezüglichen Laute als getrübte Vokale zu bezeichnen.

*ä* ($a^e$). Spricht man von *a* aus und geht allmählich nach *e* hinüber, so erhält man, wie wir erfahren haben (s. Seite 197), eine ganze Reihe von Zwischenlauten, von denen u. a. der durch *ä* bezeichnete Vokal in unserer Sprache Verwendung findet. Derselbe entsteht dadurch, dafs man, von der *a*-Stellung ausgehend, den Mundkanal allmählich verengt, wodurch der Resonanzraum ein beschränkterer wird, und die Lippen der *e*-Stellung nähert. Auf diese Weise erzeugt man allerdings bei einzelnen Schülern einen unbestimmten Laut, den man dadurch zum *ä* schärft, dafs man die Kinder veranlafst, die Zunge nach vorn zu zu verbreitern und nach den unteren Schneidezähnen zu vorzuschieben.

*ü* ($u^i$) ist ein zwischen *i* und *u* liegender Vokal. Man erhält ihn, wenn man, mit *i* beginnend, die für diesen Laut erforderliche Zungenlage möglichst beibehält und die Lippen in die *u*-Stellung zu bringen sucht. Das vielfach hervortretende Vorschieben der Oberlippe und Überstellen dieser über die Unterlippe ist zu vermeiden.

*ö* ($o^e$—$e^o$). Bei dem Übergange von *e* nach *o* erhält man die Vokalreihe $e$—$e^o$—$o^e$—$o$. Für die beiden Zwischenlaute haben wir in unserer Schrift das Zeichen *ö*; beide werden jedoch in unserer Sprache gesprochen: $e^o$ als kurzer, offener, mehr nach *e* zu klingender Laut in *öffnen* und $o^e$ als langes, geschlossenes, sich mehr dem *o* näherndes *ö* in *Öfen*. Man bildet *ö* möglichst mit der Zungenlage von *e* und der Lippenstellung von *o*. Die Zunge schiebt sich ein wenig nach vorn. Bei $e^o$ ist der Kieferwinkel etwas gröfser als bei $o^e$.

In manchen Taubstummenschulen werden die gemischten Vokale etwas vernachlässigt; man beschäftigt sich vielfach erst gegen Ende des Artikulationsunterrichtes flüchtig mit ihnen und tröstet sich damit, dafs in manchen Dialekten *ä* wie *e*, *ü* wie *i* und *ö* wie *e* gesprochen wird, ohne dafs die Sprache wesentlich an Deutlichkeit verliert. Die gemischten Vokale haben allerdings immer einen starken Anklang an die angeführten Ersatzleute, denn *Thir* ist verständlicher

als *Thur* (für *Thür*), und *Leffel* versteht man besser als *Loffel* (für *Löffel*), und liefse es sich ja wohl entschuldigen, wenn es in einzelnen Fällen unmöglich wäre, gewisse gemischte Vokale in völliger Reinheit zu erzielen, an deren Stelle die entsprechenden reinen Vokale zu verwenden. Das Streben des Taubstummenlehrers mufs freilich immer dahin gerichtet sein, jene Laute in gleicher Weise wie die übrigen zu behandeln, d. h. sie absolut rein zu erzeugen.

### 3. Diphthonge.

Unter einem Diphthong versteht man die Verbindung zweier Vokale in der Weise, dafs dieselben bei der Darstellung einen einheitlichen Eindruck hervorbringen. Die Diphthonge vertreten daher bei der Silbenbildung auch nur die Stelle eines einzelnen Vokales. Eine innige Verbindung zweier Vokale ist aber nur dadurch möglich, dafs wir sie mit einem Exspirationsstofse bilden, während wir bei der sonstigen Aneinanderreihung zweier Vokale den zweiten mit einem erneuten Stofse beginnen, was wir dadurch bewirken, dafs wir beim Ansatze dieses Vokales die Stimmritze abschliefsen oder wenigstens das Bestreben haben, dies zu thun.[1]) Wir sprechen: *Deich*, also *ai* mit einem Stofse, dagegen: *Da | ich sagte* —, nicht *Daich*, *i* also mit einem erneuten Luftstofse. So innig die den Diphthong bildenden Vokale auch ineinanderfliefsen, so leicht sind die jenen Laut bildenden Elemente zu unterscheiden. Je mehr man die einzelnen Diphthonge dehnt, desto deutlicher treten ihre Elemente hervor. Ihr Charakter ist daher ein von dem der gemischten Vokale wesentlich verschiedener. Die letzteren verhalten sich zu den ersteren etwa wie eine chemische Verbindung zu einem mechanischen Gemisch. Während beim Sprechen der gemischten Vokale die Sprechwerkzeuge nur eine einheitliche Bewegung ausführen, müssen bei der Darstellung eines Diphthonges diese Organe die Elemente des Doppellautes bilden, d. h. die Bewegung für beide Laute, somit eine Doppelbewegung ausführen. Die An- und Auslaute der Diphthonge nennt man Komponenten.

In der deutschen Sprache haben wir nur drei Diphthonge, nämlich ***ai***, ***oi*** *(aü)* und ***au***,[2]) deren Schreibweise sich leider in den meisten Fällen mit der der Komponenten nicht deckt. Für den Diphthong *ai* kann man *ai* und *ei* schreiben, und für *oi* giebt es ebenfalls

[1]) Techmer unterscheidet auch konsonantische Diphthonge.

[2]) Vielleicht könnte *ui* in den Interjektionen *pfui* und *hui* auch als Diphthong angesehen werden.

eine doppelte Schreibweise, nämlich *eu* und *äu*. Die Aussprache des *eu* (und *äu*) ist nicht allerorten dieselbe; sie schwankt zwischen *oi* und *aü*. Aus praktischen Gründen ist für den Taubstummenunterricht jedenfalls *oi* vorzuziehen, zumal der akustische Effekt ungefähr derselbe ist, als wenn man den schwierigen Laut *aü* sprechen läfst.

Die Feststellung der Diphthonge macht keine Schwierigkeiten, wenn die Komponenten gut gesprochen werden, erfolgt somit immer erst nach Entwickelung dieser. Bei der Bildung der Doppellaute hat der Taubstummenlehrer jedenfalls zu berücksichtigen, dafs der erste Komponent silbenbildend auftritt, was nur möglich ist, wenn er den stärksten Ton erhält, während sich der zweite flüchtig anschliefst. Unsere Diphthonge sind also trochäischer Natur. Die Taubstummen zeigen vielfach Neigung, den Hauptton auf den Auslaut zu legen; ihre Aussprache der Doppellaute ist daher oftmals eine undeutliche, weil unnatürliche.

## II. Konsonanten.

### A. Einfache Konsonanten.

Es ist bereits angeführt, dafs bei Bildung der Konsonanten im Mundkanale irgendwo ein Verschlufs oder eine Enge vorhanden sein mufs, um den exspiratorischen Luftstrom in ein Geräusch umzusetzen, das, falls noch die Stimme hinzutritt, von dieser unabhängig ist. Die Stelle des Mundkanales, an welcher eine Annäherung bezw. Berührung der modifizierenden Sprechwerkzeuge zwecks Geräuschbildung eintritt, nennen wir Artikulationsstelle. Die Artikulationsstellen verbreiten sich auf drei Artikulationsgebiete. Innerhalb des ersten Gebietes ist es die Unterlippe, welche mit der Oberlippe oder den oberen Schneidezähnen eine Enge oder einen Verschlufs bildet; im zweiten fällt dem vorderen Teile der Zunge in Verbindung mit den Zähnen oder dem harten Gaumen und endlich im dritten dem mittleren oder hinteren Teile der Zunge mit dem weichen Gaumen diese Aufgabe zu. Somit erhalten wir bei Berücksichtigung der Artikulationsgebiete drei Reihen von Konsonanten und innerhalb jeder einzelnen Gruppe zwei Arten der bezeichneten Laute, nämlich solche, welche mit vollkommenem, und solche, welche mit unvollkommenem Verschlusse gebildet werden. Erstere bezeichnet man gewöhnlich mit „Verschlufslaute“ und letztere mit „Reibungsgeräusche.“ In jeder

Gruppe giebt es neben den tonlosen (stimmlosen) tönende (stimmhafte) Konsonanten. Eine besondere Gruppe bilden die Nasallaute, bei deren Bildung die exspiratorische Luftsäule den Weg durch die Nase nimmt. Den Reibungsgeräuschen schliefsen sich die *l*- und *r*- (oder Zitter-) Laute an.

### 1. Konsonanten der ersten Reihe.

#### a. Verschlufslaute.

***p.*** Dieser Laut wird dadurch gebildet, dafs man die Lippen in festen Verschlufs bringt (ohne sie krampfhaft einzuklemmen), den Mundkanal etwas öffnet, das Gaumensegel zwecks Abschlusses der Choanen gegen die hintere Rachenhöhlenwand drückt, die Luft in dem Luftwege vermittelst der Exspirationsmuskeln in Spannung versetzt und die Lippen dann plötzlich öffnet. Die verdichtete Luft wird mit einer hörbaren Explosion nach aufsen treten. Man nennt deshalb die Laute, die auf ähnliche Weise erzeugt werden (*t*, *k*, *b*, *d*, *g*), Explosivlaute. Das plötzliche Heraustreten der Luft aus dem Munde ist vor den Lippen zu fühlen. Um den Lufteffekt deutlicher erkennen zu lassen, spreche man das *p* gegen einen Papierstreifen etc. Es ist wohl zu beachten, dafs bei der Bildung des *p* die Zunge den Gaumen nicht berühren darf, dafs im Munde vielmehr ein Hohlraum sein mufs.

Wir machen im Taubstummenunterrichte die Erfahrung, dafs einzelne Schüler beim Sprechen des *p* die Backen aufblasen. Es hat das seinen Grund darin, dafs sie beim *p*-Einsatze die Stimmritze weit öffnen, so dafs die gespannte exspiratorische Luftsäule sich im Hohlraume des Mundes ausdehnen kann und die Backen aufbläst. Es entsteht hierdurch ein unreines *p*. Der Taubstummenlehrer hat daher sein Augenmerk darauf zu richten, dafs die Schüler beim Einsatze der Explosivlaute mit dem Verschlusse der Mundhöhle möglichst auch zugleich die Stimmritze schliefsen. Es wird sich das allerdings schwer bewerkstelligen lassen. Jedenfalls achte man streng darauf, dafs die Kinder beim Sprechen des *p* die Backen nicht aufblasen. Stehen die Laute *p*, *t* und *k* als Inlaute — zwischen stimmhaften Lauten —, so mufs, sobald der Explosivlaut eintritt, auch sofort die Stimme zu tönen aufhören; es kann dies nur ermöglicht werden entweder durch festen Verschlufs oder so weites Öffnen der Stimmritze, dafs die Stimmbänder nicht in schwingende Bewegung versetzt werden können. Bei Nichtbeachtung des Stimmritzenverschlusses sind zur Vermeidung des Auf-

blähens der Backen diese durch Anziehen der Backenmuskeln festzuhalten.

*b* findet in Deutschland nicht allerorten gleiche Aussprache. In Norddeutschland spricht man es vorherrschend mit Stimme, in Süddeutschland tritt meistens die Stimme zurück. In den Taubstummenanstalten hat man sich fast ausnahmslos den Süddeutschen angeschlossen. Ob dies empfehlenswert ist, dürfte zu bezweifeln sein. Der Unterschied zwischen *p* und *b* beruht jedenfalls nicht allein auf der Stärke des explosiven Luftstromes, sondern das Element der Stimme, welches zum *b* hinzutritt, ist unzweifelhaft ein charakteristisches Unterscheidungsmerkmal. Da man in vielen Gegenden Deutschlands die sogenannten harten Laute von den weichen entweder gar nicht oder kaum bemerkbar unterscheidet, so fällt freilich die Vernachlässigung derselben nicht sehr auf. Der Taubstummenlehrer mufs jedoch, wenn er eine deutliche Aussprache erzielen will, auf jede Eigentümlichkeit der Laute achten. Was von *p* und *b* gesagt ist, gilt in gleicher Weise von *t* und *d*, sowie von *k* und *g*.

Die Thätigkeit der Sprechwerkzeuge beim Darstellen des *b* ist dieselbe wie beim Sprechen des *p*; es mufs nur noch berücksichtigt werden, dafs sich die Stimmbänder zum Tönen einzustellen haben. Mit der Lösung des Lippenverschlusses tritt auch die Stimme einen Augenblick ein. Es ist sogar möglich — und beim Sprechen geschieht es auch vielfach —, schon kurz vor der Verschlufslösung die Stimme einzusetzen, indem man die Luft, nachdem sie die Stimmbänder zum Tönen gebracht hat, in die geschlossene Mundhöhle hineindrückt. Nur wenn *b* am Schlusse eines einzelnen Wortes oder eines Satzes steht, kommt es der Aussprache des tonlosen *p* nahe.

### b. Reibungsgeräusche.

*f* ist einer der leichtesten Laute für die Taubstummen, weil die bei seiner Bildung thätigen Organe deutlich erkennbar sind. Derselbe wird dadurch erzeugt, dafs sich die Unterlippe etwas zurückzieht, die oberen Schneidezähne lose auf diese setzen, ohne über die Grenze der Lippen hinauszugehen, und die Luft durch die hierdurch entstehende Enge getrieben wird. Die Zunge darf den Gaumen nicht berühren, sondern verbleibt bei mäfsig geöffnetem Kieferwinkel in Ruhelage. Die Bewegung der Luft ist vor dem Munde zu fühlen.

Zur Bezeichnung des *f*-Lautes bedient man sich auch des *v* und in einzelnen Fremdwörtern des *ph*.

*w* ist die tönende Modifikation von *f*. Es unterscheidet sich von diesem lediglich dadurch, dafs wir beim Sprechen desselben nicht blofs die Luft durch die von der Unterlippe und den oberen Schneidezähnen gebildete Enge blasen, sondern auch die Stimme mittönen lassen. Neben dem eben bezeichneten *w* (dem labiodentalen), das hauptsächlich in Norddeutschland gesprochen wird, giebt es noch ein anderes *w*, bei dessen Bildung die Zähne nicht mitwirken, sondern lediglich die sich nähernden Lippen die Enge erzeugen (das bilabiale).[1]) In den deutschen Taubstummenanstalten kultiviert man mit Vorliebe dieses *w*. Bei flüchtigem Sprechen des norddeutschen *w* fällt es den Taubstummen schwer, die Stimme mittönen zu lassen. Auf alle Fälle erhält es einen auffälligen Anklang an das *f*-Geräusch, und aufserdem läfst es sich durch das Auge nicht von dem *f* unterscheiden. Es sind das Umstände, die im Taubstummenunterrichte offenbar störend wirken und dazu beigetragen haben, das bilabiale *w* festzuhalten. Immerhin will es notwendig erscheinen, dafs sich der Taubstummenlehrer schon mit Rücksicht auf das Absehen bei Feststellung des *w* nach dem provinziellen Dialekte richtet.

### c. Nasenlaute.

Die Nasenlaute haben unzweifelhaft grofse Verwandtschaft mit den Vokalen, denn es tritt bei ihrer Bildung das Element der Stimme wesentlich hervor, und von einer Behinderung der Luft, wie sie sonst bei der Aussprache der Konsonanten vorhanden ist, kann hier um so weniger die Rede sein, als die Luft durch den natürlichen Ausgangsweg, der nicht veränderbar ist, geht. Der vokalische Charakter der Nasallaute macht sich auch dadurch geltend, dafs ein allmählicher Übergang von einem Laute in den anderen möglich ist, indem man die Mundverschlufsstelle nach und nach entweder von vorn nach hinten oder von hinten nach vorn verschiebt, so dafs eine ähnliche Lautreihe *(m—ng* oder *ng—m)* entsteht, wie wir sie bei der Betrachtung der Vokale *(a—i, i—u* etc.*)* kennen gelernt haben, und

[1]) Es läfst sich annehmen, dafs das ursprüngliche deutsche *w* das sogenannte englische (bilabiale) war, denn es findet sich jetzt noch in angelsächsischen Wörtern. Es spricht hierfür auch die Mitteilung von Max Müller, dafs die Römer, als sie mit den Deutschen in Berührung kamen, deren *w*, da sie ein labiodentales *w* sprachen, nicht auszusprechen vermochten und jenes im Anlaute mit *gu* bezeichneten. Wir finden daher neben *Welf* auch noch *Guelf*.

dafs die Nasallaute auch silbenbildend wirken; wenigstens läfst sich das von *m* und *n* sagen, denn wenn wir die Wörter *Atem* und *sagen* aussprechen, so ist das *e* in der Schlufssilbe so gut wie nicht hörbar, sondern *m* und *n* sind die Silbenträger. Bei dieser zweifelhaften Stellung der bezeichneten Laute in der Lautreihe hat man ihnen die verschiedensten Namen gegeben. Manche Phonetiker bezeichnen sie mit „Halbvokale", andere mit „Nasensonore". Nach Brücke benennt man sie jetzt ziemlich allgemein mit „Resonanten".

In der deutschen Sprache unterscheidet man drei Nasale, die mit *m*, *n* und *ng (nk)* bezeichnet werden. Bei ihrer Darstellung hängt das Gaumensegel schlaff herab, so dafs die aus der Luftröhre hervorströmende Luft, nachdem sie die Stimmbänder in tönende Bewegung versetzt hat, sowohl in die Nasen- als auch in die Mundhöhle eindringen kann. Letztere wird jedoch vollständig an irgend einer Stelle verschlossen, so dafs die Luft ihren Ausweg durch die Nase nehmen mufs und die Resonanzwirkung in dieser mit der der abgeschlossenen Mundhöhle vereinigt. Die Schwingungen des lautbildenden Luftstromes sind am deutlichsten an der Nase zu fühlen. Das den Konsonanten eigentümliche Geräusch tritt bei den Nasenlauten zurück. Die Neigung vieler Taubstummen, diese Laute mit zu hoher Stimme anzugeben, mufs energisch bekämpft werden.

*m* erzeugt man, wenn man bei horizontaler Lage der Zunge den Unterkiefer etwas vom Oberkiefer entfernt, so, dafs sich die Zähne nicht berühren und ein Hohlraum im Munde entsteht, die Lippen, ohne sie einzuziehen oder aufeinander zu pressen, schliefst und die exspirierte Luftsäule, welche die Stimmbänder tönend zu bewegen hat, durch den Nasenkanal streichen läfst. Die Stellung der Sprechwerkzeuge beim Einsatze des *m* entspricht somit der *b*-Stellung. Die Taubstummen werden bei den ersten Übungen im Sprechen der Nasenlaute gar leicht in die Versuchung kommen, die Luft mit Gewalt durch den Mundkanal zu pressen. Es kann deshalb dem Lehrer nur geraten werden, mit möglichster Ruhe zu verfahren und die Schüler darauf hinzuweisen, dafs das Sprechen des *m* keines besonderen Kraftaufwandes bedarf. Wollen die Kinder die Luft durchaus durch den Mund drücken, so empfiehlt es sich, diesen mit der Hand zuzuhalten.

Ein zu frühes Einführen der Nasenlaute hat seine Bedenken. Die Schüler müssen nach unserer Meinung erst einen reinen Mundton bilden lernen, und ist dieser gesichert, so können auch die Nasenlaute berücksichtigt werden. Manche Taubstummenlehrer da-

gegen benutzen das *m* zur Erzeugung einer natürlichen Stimme, weil bei Angabe dieses Lautes „das ganze Ansatzrohr in seiner Ruhelage verharrt (?), und weil nur die Artikulation der Stimmbänder erforderlich ist.“ Sie lassen es daher allen Stimmlauten (Sonoren) vorausgehen.[1])

### 2. Konsonanten der zweiten Reihe.

#### a. Verschlufslaute.

***t*** ist ein mit *p* korrespondierender Laut. Die Art seiner Bildung entspricht daher vollständig der des *p*; nur ist die Verschlufsstelle eine andere. Der Abschlufs des Mundkanales erfolgt durch den vorderen Teil der Zunge und den vorderen harten Gaumen. Die erstere drängt sich in breiter Gestalt mit ihrer Spitze gegen den harten Gaumen unter teilweiser Berührung der Zahnreihe, zugleich hebt sich der Zungenrand gegen die oberen Backenzähne, und hierdurch wird ein vollständiger Verschlufs des Mundkanales ermöglicht. Zahnreihen und Lippen sind etwas geöffnet. Prefst man nun die Luft in den Mund hinein, so mufs sich dieselbe in der hinteren Mundhöhle stauen. Bei plötzlicher Lösung des Verschlusses wird das explosive *t* hörbar. Der Taubstummenlehrer hat sich zu hüten, die Zunge zwischen die Zahnreihen zu schieben, wozu er gar leicht in dem Bestreben kommen kann, den Verschlufs sichtbar zu machen. Die Zunge darf beim Sprechen niemals über die Zahngrenze hinausgehen.

Für den *t*-Laut hat die deutsche Schrift neben *t* noch *tt*, *th* und *dt* als Zeichen.

***d*** ist die tönende Modifikation des *t*. Für beide Laute ist der Verschlufs derselbe. Bei *d* tritt die Stimme hinzu. Es darf dies jedoch nicht zu früh geschehen, weil sonst bei ungenügendem Abschlusse der Choanen ein *n* vorklingt, was sich daraus erklären läfst, dafs *d* und *n* denselben Verschlufs haben.

Das am Schlusse eines einzelnen Wortes oder Satzes stehende *d* kommt dem *t* nahe.

#### b. Reibungsgeräusche.

***fs***. Geht man vom *t*-Verschlusse aus, und löst man diesen der Art, dafs man die Zungenspitze etwas nach unten bewegt, während die übrigen Teile der Zunge in der ursprünglichen Lage verbleiben, so entsteht zwischen Zungenspitze und den oberen Schneide-

[1]) Paul, Der Vokal *A*, S. 26.

zähnen eine Enge und zwischen Gaumen und Zunge ein Kanal, dessen Längsachse auf die oberen Schneidezähne führt. Wird durch diesen Kanal die Luft geblasen, so mufs sich dieselbe an den oberen Schneidezähnen reiben, und das hierdurch entstehende Geräusch ist der *ſs*-Laut. Man mufs darauf achten, dafs sich die Zunge nicht zwischen die Zähne schiebt oder an diese drängt, sondern dafs die Enge hinter den Zähnen gebildet wird, damit die den Mundkanal durchströmende Luft gegen die oberen Schneidezähne stöfst. Die Zungenspitze darf sich somit keineswegs zu tief senken, sondern mufs frei im Munde stehen, und der Unterkiefer darf sich nicht nach vorn schieben, um die untere Zahnreihe unter die obere zu stellen; jene mufs vielmehr hinter dieser zurückstehen. Die Zahnreihen dürfen sich keinesfalls berühren. Das Zurückziehen der Mundwinkel, was vielfach in auffallendster Weise geschieht, ist vollständig zwecklos.

*ss* und *s̊* (das sogenannte Schlufs-*s*) dienen ebenfalls zur Bezeichnung des *ſs*-Lautes.

Wenn die Feststellung des *ſs* bei Taubstummen auch nicht viele Schwierigkeiten macht, so hat doch der Taubstummenlehrer dauernd seine Arbeit damit, dasselbe in voller Reinheit zu erhalten. Ja, es giebt wohl kaum einen Laut, dessen Korrektur so viel Zeit in Anspruch nimmt, wie die des *ſs*. Es kann daher mit Recht das Schmerzenskind der Taubstummenlehrer genannt werden. Sobald dieser Laut nur einigermafsen vernachlässigt wird, sprechen ihn die Taubstummen — besonders als Inlaut — entweder ganz stumpf oder gar nicht hörbar. Sie schieben die Zunge infolge zu grofsen Kraftaufwandes gegen die Zahnreihe und verschliefsen damit den Mundkanal gänzlich oder teilweise, so dafs sich unmöglich ein Reibungsgeräusch bilden kann. Der Lehrer kann keinen gröfseren Fehler machen, als wenn er beim Vorsprechen des *ſs* zu viel Kraft aufwendet und damit in den Schülern den Glauben erweckt, als erfordere die Darstellung dieses Lautes besondere Kraft. Der kleine Taubstumme mufs vielmehr von Anfang an gewöhnt werden, beim Sprechen des *ſs* den exspirierten Luftstrom mit geringem Drucke durch den Mund zu treiben und darauf zu achten, die Zunge zurück zu halten, selbst wenn dieser Laut etwas stumpf ausfallen sollte. Die Zunge drängt sich nach und nach ganz von selbst nach vorn.

*ſ* (das sogenannte lange ſ in der deutschen Schrift) ist wesentlich weicher als *ſs* und wird in korrekter Form mit Stimme, in vielen Gegenden Deutschlands jedoch auch ohne Stimme gesprochen. Die

Bildung des *ſ* erfolgt auf dieselbe Weise wie die des *ſs*, nur muſs die Stimme hinzutreten.

***sch*** wird von Brücke zu den zusammengesetzten Lauten gerechnet. Nach seiner Ansicht unterscheidet es sich insofern von *x* und *z*, als diese Lautgruppen repräsentieren, nämlich zwei aufeinanderfolgende Laute seien: $x = k$ und *s*, $z = t$ und *s*, während das *sch* ein *ch* und *s* in sich schlieſse und die Artikulationsstellen dieser beiden Laute annehme. Es dürfte sich für den Taubstummenunterricht nicht empfehlen, dieser Theorie zu folgen, denn wir würden schwerlich ein gutes *sch* erhalten, wollten wir den mittleren Zungenrücken in die *ch*-Lage und die Spitze der Zunge in die *s*-Stellung bringen.

Das *sch* ist zu bilden, indem man vom *s* ausgehend die Zunge etwas zurückschiebt. Die natürliche Folge hiervon wird sein, daſs sie sich ein wenig nach oben zu krümmt. Die seitlichen Ränder derselben dürfen sich jedoch nur ganz leise an die innere Seite der Backenzähne anlehnen, und die Enge zwischen Zungenrücken und hartem Gaumen darf niemals so klein sein wie bei der Bildung des *ch*. Der Luftweg des Mundkanales ist also ein ziemlich weiter und vergröſsert sich mehr und mehr den vorderen Zahnreihen zu, die sich fast ganz nähern. Das Reibungsgeräusch entsteht an den Schneiden der Vorderzähne, welche durch das Entfernen der Lippen von denselben frei gelegt werden. Das übermäſsige Vorschieben der Lippen ist als zwecklos zu vermeiden.

### c. *L*-Laut.

*l* ist dadurch gekennzeichnet, daſs beim Sprechen desselben der Mund mäſsig geöffnet ist, und daſs durch das Anlehnen der Zungenspitze an den harten Gaumen in unmittelbarer Nähe der oberen Schneidezähne der exspiratorische Luftstrom geteilt wird und an den beiden Seiten der Zunge vorüberstreicht. Das Element der Stimme tritt hinzu.

Dieser Laut verändert sich nicht unwesentlich in seiner Stellung zu den verschiedenen Vokalen. Es muſs als Regel festgehalten werden, daſs er mit derselben Mundöffnung zu sprechen ist, wie der mit ihm eine Silbe bildende Vokal. Im Anschlusse an *a*, *o* und *u*, die eine verhältnismäſsig weite Öffnung des Mundkanales erfordern, dient nur die Zungenspitze zur Teilung des Luftstromes, während *l* in Verbindung mit *i* und *e* auch mit Hilfe des vorderen Teiles der Zunge gesprochen wird.

Da bei dem Sprechen des *l* die Stimme mittönen mufs und die den Mund durchströmende Luft durch die Zunge gehemmt wird, so kommen die Taubstummen leicht in die Versuchung, *l* mit Nasenton zu sprechen. Sie legen den ganzen vorderen Teil der Zunge in voller Breite an den harten Gaumen und schliefsen damit fast den ganzen Mundkanal ab, so dafs die Luft mit Gewalt durch die Nase gedrängt wird. Um den Schülern die notwendige Bewegung der Luft durch den Mund zum Bewufstsein zu bringen, empfiehlt es sich, den exspiratorischen Luftstrom in auffälliger Weise durch den Mundkanal zu schicken, so dafs dieser Strom deutlich vor dem Munde zu fühlen ist, und die Schüler es ebenso machen zu lassen. In vielen Fällen wird nun beim Sprechen des *l* ein ungehöriges Nebengeräusch entstehen, das sich jedoch bald verliert, wenn man die Stimme kräftig hervortreten läfst. Noch einem weiteren Fehler begegnet man zuweilen, der darin besteht, dafs die Taubstummen den Gaumen mit der Zungenspitze gar nicht berühren oder die Artikulationsstelle an die oberen Schneidezähne verlegen. In beiden Fällen entsteht ein Laut, der dem unbestimmten offenen *e* nahe kommt. Um diesen Fehler zu vermeiden, ist es notwendig, die Zunge ein wenig zurück zu drängen und gegen den vordersten Teil des harten Gaumens zu drücken.

### d. Zitterlaut.

*r*. Zitterlaute können an den drei Verschlufsstellen erzeugt werden. Es ist somit die Bildung von drei verschiedenen *r* möglich, die nach der Art der Bildung als Lippen-, Zungen- und Gaumen-*r* (letzteres richtiger als Zäpfchen-*r*) zu bezeichnen wären. Das erstere wendet man nur an als Interjektion der Verachtung und des Abscheues, oder wenn man, aus der Kälte in die warme Stube kommend, andeuten will, dafs einen der Frost durchschüttele. Auch Kutscher, welche das Zungen-*r* nicht sprechen können, gebrauchen es, um die Pferde zum Stehen anzuhalten.[1]) Hier beschäftigen uns nur das Zungen- und das Zäpfchen-*r*. Ersteres ist einer der schwierigsten Laute unserer Sprache, und da sehr viele Vollsinnige dasselbe nicht auszusprechen vermögen, so kann es nicht auffallen, wenn es einzelne Taubstumme nicht erlernen. Jedenfalls mufs es der Taubstummenlehrer im Unterrichte schon um des Absehens willen selbst sprechen und bei den Schülern zu erzeugen

[1]) Nach Forster soll das labiale *r* von den Bewohnern einer Insel in der Nähe von Neuguinea gesprochen werden.

sich bemühen, denn einmal richtig festgestellt, ist es nur selten Trübungen unterworfen.

Dem Lehrer bieten sich für die Feststellung des Zungen-*r* aufser dem Vorsprechen wenig Hilfsmittel. Paleske[1]) teilt mit, dafs er bei der Erlernung des *r* vom *l* ausgegangen sei. Auch bei kleinen Kindern, die zum Sprechen des lingualen *r* angehalten werden, machen wir die Erfahrung, dafs sie zunächst statt dieses Lautes ein *l* sprechen. Im Ansatze der Sprechwerkzeuge haben in der That beide Laute viel Gemeinsames. Die Zunge legt sich bei *r* nur etwas breiter und lehnt ihre Seitenränder etwas an die oberen Backenzähne. Zugleich hebt sie sich mit ihrem vorderen Teile muldenartig, ohne den Gaumen mit ihrer Spitze zu berühren. Von dieser Stellung mufs der Lehrer ausgehen, wenn er ein Zungen-*r* erzielen will. Es läfst sich bei dem bezeichneten Ansatze schon ein *r* sprechen, ohne dafs die Zungenspitze in schwingende Bewegung gebracht wird. Es ist dies das sogenannte ungerollte Zungen-*r*. Es wird von vielen mit so viel Geschick gesprochen, das es kaum vom gerollten unterschieden werden kann.

Drückt die aus den Lungen kommende Luft gegen die Zungenspitze, wenn diese sich in der oben geschilderten Lage befindet, so wird die Zunge etwas nach unten gedrängt, schnellt jedoch infolge ihrer Elastizität alsbald in ihre ursprüngliche Lage zurück, bis sie durch den Luftstrom wieder abwärts gedrückt wird, und so wiederholen sich in schnellem Tempo die Bewegungen der Zungenspitze und erzeugen ein schnarrendes Geräusch, zu dem das Element der Stimme treten mufs,[2]) um den in Rede stehenden Laut zu bilden.

In vielen Fällen halten die Taubstummen die Zunge zu steif, so dafs die letztere nur dann in Schwingungen versetzt werden kann, wenn ein äufserst kräftiger Luftstrom auf sie drückt. Dadurch ist aber die Möglichkeit gegeben, dafs nicht nur die Zungenspitze, sondern auch andere Teile der Zunge, ja selbst die inneren Backenmuskeln in zitternde Bewegung versetzt werden, wodurch ein höchst unangenehm rasselnder Laut entsteht, der unter Umständen die ganze Sprache entstellt. Ist eine Klärung dieses störenden Lautes bei den Taubstummen nicht zu erlangen, so thut man besser, dieses *r* fallen zu lassen und das Zäpfchen-*r*, das in die dritte Reihe gehört, festzustellen.

Noch durch einen anderen Umstand wird das gerollte Zungen-*r*

[1]) Die Kunst des Vortrages. Stuttgart, 1884.

[2]) Brücke will *r* ohne Stimme gesprochen wissen.

störend in der Sprache der Taubstummen, nämlich dadurch, dafs es in zu grofser Zeitdauer gesprochen wird. Wie alle Konsonanten, so müssen die Schüler auch das *r* nur kurz anschlagen; zwei Zungenschläge genügen.

*r* ist in den verschiedensten Vokalstellungen zu üben, da es die Klangfarbe des ihm vorangehenden Vokales anzunehmen hat.

e. Nasenlaut.

***n.*** Die allgemeinen Bedingungen für Bildung der Nasallaute sind schon angegeben (s. Seite 213). Das *n* unterscheidet sich lediglich durch den Verschlufs von *m*. Derselbe stimmt mit dem des *d* überein. Es wird den Taubstummen oftmals sehr schwer, den Mundkanal so sicher abzuschliefsen, dafs beim Sprechen des *n* keine Luft durch den Mund entweicht. Sie legen meist die Zunge mit ihrem vorderen Teile nicht breit genug gegen den vorderen harten Gaumen und lassen zu beiden Seiten der Zunge Lücken, durch welche Luft hindurchströmen kann, und es entsteht alsdann ein unklares *n*. Den Schülern mufs vor allem zum Bewufstsein kommen, dafs und wie der Verschlufs auszuführen ist. Unter Umständen läfst sich dies erreichen, wenn man, von *m* ausgehend, *n* sprechen läfst. Bei gewissen Schülern ist es erforderlich, dafs man ihnen bei geöffnetem Munde zunächst die erforderliche Lage der Zunge zeigt und dann erst die Zahnreihen nahe aneinander führt, ohne die Lippen zu schliefsen. Unter Umständen mufs man die Mundwinkel der Schüler mit der Hand zuhalten, damit es der Luft unmöglich wird, durch den Mund zu entweichen. Durch ruhiges Verhalten von Lehrer und Schüler ist eher ein gutes *n* zu erzielen, als durch Ungeduld und durch stürmisches Eindrängen auf den Zögling.

### 3. Konsonanten der dritten Reihe.

a. Verschlufslaute.

***k*** korrespondiert mit *p* und *t*. Spricht man *t* und führt man allmählich unter möglichster Festhaltung des ursprünglichen Verschlusses den Zeigefinger zwischen Zunge und harten Gaumen nach hinten, so verschiebt sich nach und nach die Verschlufsstelle nach dem hinteren Teile der Mundhöhle, und *t* verwandelt sich in *k*. Es ist hierin jedoch nicht ein Mittel zu finden, welches der Taubstummenlehrer untrüglich mit Erfolg verwenden könnte. Wir machen vielmehr häufig die Erfahrung, dafs, sobald wir dem *t* sprechenden Taubstummen einen Finger zwischen Zunge und Gaumen nach

hinten führen, der Verschlufs vollständig gelöst und das Sprechen eines Explosivlautes infolgedessen überhaupt unmöglich wird, und dafs ein Laut entsteht, der dem *ch* nahe kommt. Während die Art des Verschlusses bei *t* von dem Taubstummen noch deutlich gesehen werden kann, ist die Verschlufsstelle des *k* höchst unsicher zu erkennen. Zieht man nun noch in Erwägung, dafs der *k*-Verschlufs überhaupt Schwierigkeiten bietet, so kann man sich nicht wundern, dafs die Erlernung des *k* den Taubstummen viel Anstrengung verursacht, und dafs selbst vollsinnige Kinder diesen Laut oft sehr spät sprechen lernen.

Bei der Darstellung des *k* ist der Kieferwinkel ein mäfsig grofser, die Lippen sind geöffnet, und die Zunge hebt sich in einem Buckel. Der hintere Teil der letzteren, der sich zugleich verbreitert, legt sich von der einen oberen Backenzahnreihe zur anderen fest an den vorderen Teil des weichen Gaumens und bildet hier einen festen Abschlufs des Mundkanales. Spannt man nun den exspiratorischen Luftstrom, denselben gegen den Verschluss drückend und diesen plötzlich lösend, so entsteht das explosive *k*, das in der Schrift noch durch *ck*, *q* (in *Qual*), *ch* (in *Christ*, *Flachs*) und *c* vor *a*, *o* und *u* (in verschiedenen Eigennamen und Fremdwörtern) bezeichnet wird.

***g*** erfährt die mannigfachste Aussprache, und der Taubstummenlehrer wird sich auch in Beziehung auf diesen Laut nach dem örtlichen Dialekte richten müssen. In vielen Gegenden Deutschlands, besonders im Süden, wird es als ein schwaches *k* und zwar ohne Stimme, im Norden dagegen mit Stimme und unter Umständen wie ein vorderes *ch* gesprochen. Die Verschlufsstelle des *g* ist genau dieselbe wie die des *k*, nur mufs bei jenem Laute das Element der Stimme hinzutreten, wodurch der explosive Luftstrom sich schon von selbst mäfsigt.

Wenn die Bühnensprache als die richtige zu bezeichnen ist, so mufs *g* mit einer Ausnahme als tönende Modifikation des *k* behandelt werden. Diese Ausnahme bezieht sich auf *g* in der Endsilbe *ig* (in *selig*, *wichtig*, *Richtigkeit* etc.).[1]) In diesem Falle ist *g* wie *ch*[1] in *ich* zu sprechen.

b. Reibungsgeräusche.

***ch.*** Die deutsche Sprache kennt zwei deutlich von einander zu unterscheidende *ch*, ein vorderes *(ch*[1]*)* und ein hinteres *(ch*[2]*)*. Das

[1]) Nur in *ewiglich* spricht man *g* in der Regel als Explosivlaut.

erstere wird nach *e*, *i*, *ä*, *ö* und *ü* (in *rechnen*, *ich*, *rächen*, *Löcher*, *Bücher*) und das letztere nach *a*, *o* und *u* (in *Bach*, *Woche*, *Buche*) gesprochen.

Das vordere *ch* bildet man dadurch, dafs man bei mäfsig geöffnetem Munde den mittleren Teil der Zunge buckelartig hebt, die Ränder gegen die oberen Backenzähne drückt und so zwischen hartem Gaumen und Zunge eine enge Rinne bildet. Treibt man nun die Luft durch diese hindurch, so mufs sie sich an dem harten Gaumen reiben und ein Geräusch, das *ch*[1] erzeugen.

Das Reibungsgeräusch des hinteren *ch* entsteht unter ähnlichen Bedingungen am weichen Gaumen oder an den Gaumensegeln. Es wird nicht unwesentlich von dem vorangehenden Vokale beeinflufst, nimmt gewissermafsen etwas von der Klangfarbe dieses Lautes an, denn das *ch* in *Buch* klingt viel dunkler als in *Bach*, weil wir beim Sprechen des *ch* die dem vorhergehenden Vokale eigentümliche Mundstellung beibehalten. Der Taubstummenunterricht hat dies zu berücksichtigen.

Spricht man mit weit geöffnetem Munde *a* und schliefst nun, die Mundstellung des *a* beibehaltend, *ch*[2] an, so läfst sich zwischen dem hinteren Teile der Zunge und dem weichen Gaumen wegen der weiten Öffnung des Mundkanales nur schwer die erforderliche Enge bilden, um das *ch*-Geräusch am weichen Gaumen zu erzeugen, und doch ist man imstande, ein ganz gutes Gaumen-*ch* zu sprechen, wenn man den hintersten Teil der Zunge ein wenig gegen das Gaumensegel hebt, hier eine Enge bildet und die Luft an dem Gaumensegel reiben läfst. Es dürfte ratsam sein, dieses *ch*, das thatsächlich vieler Orten gesprochen wird, im Taubstummenunterrichte festzuhalten, selbst wenn bei stärkerem Luftdrucke das Zäpfchen etwas in flatternde Bewegung geraten sollte, was allerdings leicht möglich ist. Freilich wird dadurch der Laut etwas hart. Die Taubstummenlehrer machen jedoch die Erfahrung, dafs sich in der Aussprache ihrer Zöglinge mit dem schnelleren Sprechen alle stimmlosen Reibungsgeräusche abstumpfen oder leicht verändern. Das hintere *ch* geht gar leicht in ein schwaches vorderes über. Seltener ist dies der Fall bei dem Gaumensegel-*ch*.

*j* unterscheidet sich lediglich dadurch von dem *ch*[1], dafs bei jenem die Stimme hinzutritt. Um es bei dem Taubstummen zu erzeugen, kann von dem vorderen *ch* oder von dem *i*, mit welchem Laute es viele Ähnlichkeit hat, ausgegangen werden. Nimmt man

*ch*[1] zum Ausgangslaute, so mufs der Taubstumme zunächst die Bewegung des Luftstromes vor dem Munde fühlen. Der Lehrer giebt nun, während er *ch*[1] fortspricht, die Stimme an und läfst die Tonschwingungen am Kehlkopfe ertasten. Ist dagegen *i* Ausgangslaut, so hat das Umgekehrte einzutreten. Schon ein kurz gesprochenes *i* macht den Eindruck eines *j*.

### c. Zitterlaut.

*r*. Das schon früher (S. 218) erwähnte gutturale *r* soll nach der Ansicht vieler Taubstummenlehrer nur einen ungenügenden Ersatz für das gerollte Zungen-*r* bieten. Es kann jedoch unbedenklich da eingeführt werden, wo es dem örtlichen Dialekte entspricht. Wir schliefsen uns vollständig der Ansicht Hoffmanns an, „dafs ein natürliches Zäpfchen-*r* einem nur mit Anstrengung und demgemäfs unnatürlich hervorgebrachten Zungen-*r* vorzuziehen ist.“ Wie nach den Gesetzen des guten Sprechens die Konsonanten hinter den Vokalen zurücktreten müssen, so hat sich im besonderen der Taubstummenlehrer davor zu hüten, dafs das *r*, sei es eine Spezies, welche es wolle, in der Aussprache seiner Schüler auffallend hervortritt. In einzelnen Dialekten, so im Berliner, wird das *r* nur andeutungsweise gesprochen, ohne dafs die Sprache unklar wird. Der Berliner spricht eine Art Gaumen-*r*, jedoch ohne Rollen des Zäpfchens. Dieses *r* ist im Grunde genommen eine Art *ch*[2] mit Stimme. Aus den vorgängigen Darlegungen geht hervor, dafs das *r*, wie kaum ein anderer Laut, die mannigfachsten Modifikationen zuläfst, ohne die Deutlichkeit der Aussprache zu schädigen. Der Taubstummenlehrer braucht deshalb durchaus nicht mit Sorge an die Feststellung dieses Lautes zu gehen.[1])

Um ein gutes Zäpfchen-*r* zu erzeugen, mufs die Zunge in ihrem hinteren Teile eine Rinne bilden, in der das Zäpfchen frei hängen kann. Drückt nun die Luft gegen dasselbe, so gerät es in ähnlicher Weise in schwingende Bewegung, wie die Zungenspitze beim Sprechen des Zungen-*r*. Die Stimme tritt als weiteres Moment hinzu. Die Schwingungen des Zäpfchens lassen sich bei geöffnetem Munde sehen und am Kehlkopfe fühlen. Sollte auf Grund des Vorsprechens das *r* nicht gebildet werden, so empfiehlt es sich, die Schüler mit Wasser gurgeln zu lassen und von dieser Thätigkeit aus das *r* festzustellen.

---

[1]) Professor Trautmann hob auf dem Neuphilologenkongrefs zu Hannover (1886) hervor, dafs das Zäpfchen-*r*, das sich erst seit dem vorigen Jahrhundert in unsere Sprache eingeschlichen habe, zu verwerfen und dafür das Zungen-*r* zu pflegen sei.

### d. Nasenlaut.

*ng* spricht man mit etwas geöffnetem Munde und bei Verschlufs des Mundkanales im hinteren Teile. Die exspiratorische Luftsäule geht tönend durch die Nase, an der die Luftschwingungen deutlich zu fühlen sind. Die Zungenwurzel lehnt sich breit an den hinteren weichen Gaumen, so dafs die Luft nicht durch den Mundkanal hindurch dringen kann. Je fester der Abschlufs dieses Kanales ist, desto reiner gestaltet sich der *ng*-Laut.

Der Verschluss macht den Taubstummen viele Schwierigkeiten, da er mit den Augen nicht sicher wahrgenommen werden kann. Man gehe deshalb von den verwandten Lauten *m* bezw. *n* aus und lege die Verschlufsstelle, die der des *k* vollständig entspricht, allmählich nach hinten.

Bei der Aussprache des *ng* ist zu berücksichtigen, dafs in gewissen Dialekten dem Nasallaute noch der Explosivlaut *g* angehängt wird. Es geschieht dies in der Regel nur, wenn *ng* als Auslaut steht, wie in *lang*, *Ring*, *Handlung* etc. Ist *ng* Inlaut, wie in *lange*, *Angel*, *Finger*, so tritt der Explosivlaut zurück. Es erscheint jedenfalls richtiger, auch in jenen Wörtern *ng* nur als Nasallaut zu sprechen.[1]) Anders ist es bei *nk* in *Bank*, *Ranke*, *Schinken*, *dunkel* etc. Hier mufs hinter dem Nasallaute *ng* ein *k* hörbar werden.

Man findet nicht selten, dafs der Lehrer beim Vorsprechen des *ng* die Stirn in Falten legt, die Augen etwas schliefst — kurz, das Gesicht ungebührlich verzieht. Es sind das Ungehörigkeiten, die sich auch auf die Schüler übertragen und nur nachteilig wirken können.

## B. Zusammengesetzte Konsonanten.

Unter zusammengesetzten Konsonanten versteht Brücke solche Laute, „welche gebildet werden, indem die Mundteile gleichzeitig für zwei verschiedene Konsonanten eingerichtet sind,“ und er findet diese Merkmale bei der Aussprache des *sch* und des französischen *j*.

Der Eindruck, den diese Laute auf das Ohr hervorbringen, ist ein einheitlicher. Die Brücke'schen zusammengesetzten Konsonanten würden also im wesentlichen den Diphthongen entsprechen, nur dafs bei jenen Komponenten nicht zu unterscheiden, eigentlich gar nicht vorhanden sind. Der Taubstummenunterricht kann sich schon aus praktischen Rücksichten Brücke nicht anschliefsen. In der Lautsprache ist das Ohr der mafsgebende Richter, und was auf dieses

[1]) Im Taubstummenunterrichte ist es ratsam, Regeln aufzustellen, die nicht zu viele Ausnahmen haben.

den Eindruck eines einheitlichen Lautes macht, das kann nicht als ein zusammengesetzter Laut behandelt werden. Wir haben aber in unserer Sprache keine einzige Konsonantenverbindung, die eine derartige Wirkung hervorbrächte, dafs sie auf das Ohr den Eindruck eines Lautes erzeugte. Die Buchstaben *z* und *x* können daher auch nicht als Zeichen für einen zusammengesetzten Konsonanten aufgefafst werden, sondern sie stellen Gruppen von je zwei Lauten dar, nämlich *z* steht für *ts* und *x* für *ks*.

(5. Die Verbindung der Laute.) Der einzelne Laut innerhalb einer Lautreihe ist nicht etwas Gleichartiges von seinem Ausgange bis zu seinem Abschlusse; er durchläuft vielmehr eine ganze Reihe von Stationen, innerhalb welcher das Charakteristische seiner Erscheinung nur einen beschränkten Platz einnimmt. Spreche ich das Wort *alle*, so mufs ich bei dem Übergange von *a* nach *l* die Stimme forttönen lassen, während die Sprechwerkzeuge in der Vorbereitung zum *l* begriffen sind, d. h. während sie allmählich aus der *a*-Stellung in die des *l* übergehen. Bei diesem Übergange kann unmöglich ein reiner *l*-Laut gehört werden, sondern dieser wird erst eintreten, wenn die Organe die vollendete *l*-Stellung eingenommen haben. Eine ähnliche Erscheinung tritt uns beim Übergange von *l* nach *e* entgegen. Wie bei dem Regenbogen die einzelnen Farben ineinander fliefsen und Zwischennüancen bilden, so gehen beim Sprechen auch die Laute ineinander über; es entstehen „Zwischenartikulationen“. Bei jedem Laute innerhalb einer Lautreihe lassen sich drei Stationen unterscheiden: der Einsatz, der Höhepunkt und der Absatz. Das Streben der Sprechwerkzeuge geht beim Sprechen immer dahin, den Höhepunkt des Lautes zu erreichen, und je bestimmter dieses Streben ist, desto reiner gestaltet sich die Aussprache. Die Übergänge ergeben sich verhältnismäfsig leicht, ja im Grunde genommen ganz von selbst, wenn der Einzellaut richtig gesprochen wird. Bei den Taubstummen ist das anders. Wenn sie den Einzellaut noch so korrekt darstellen, so machen sich doch häufig bei der Lautverbindung Zwischenlaute geltend, die die Deutlichkeit der Sprache in bedenklicher Weise beeinträchtigen. Mit der sicheren Feststellung des isolierten Einzellautes ist allerdings die beste Grundlage für ein verständliches Sprechen gewonnen. Die durch die Berührung der Laute eintretenden Veränderungen müssen jedoch auch mit der gröfsten Peinlichkeit berücksichtigt werden, wenn der Taubstumme eine natürliche Aussprache erhalten soll, und diese Übergänge erfordern oft eine sehr ernste Arbeit.

Im Taubstummenunterrichte ist daher von Anfang an nicht nur der isolierte Laut zu üben, sondern dieser mufs auch alsbald in Verbindung mit anderen Lauten treten; dafs diese Verbindung in der rechten Weise geschehe, darauf ist mit Sorgfalt zu achten.

Aus dem Gesagten geht hervor, dafs bei der Berührung zweier Laute Übergangsartikulationen notwendig sind, an denen beide Laute teilhaben. Wenn unsere Sprechwerkzeuge diese Artikulationen in der rechten Weise ausführen sollen, so müssen wir dem von Winteler[1]) zuerst aufgestellten Grundsatze folgen, dafs bei der Berührung zweier Laute die gemeinschaftlichen Artikulationsbewegungen thunlichst nur einmal ausgeführt werden, und zwar gilt dies für alle Teile der Artikulation, nämlich sowohl für die Atmung als auch für die Kehlkopf- und Mundthätigkeit.[2]) Es ist dies schon deshalb notwendig, weil im anderen Falle die Übergänge von Laut zu Laut zu viel Zeit in Anspruch nehmen und die Zwischenlaute zu sehr hervortreten würden, was die Klarheit der Sprache trübte. Es ist daher das phonetische Gesetz, das mit dem Winteler'schen Satze in innigem Zusammenhange steht, beim Unterrichte festzuhalten, dafs die Lautübergänge mit möglichst wenig Kraftaufwand auf dem kürzesten Wege erfolgen.[3])

Schon bei Besprechung der Einzellaute haben wir wiederholt hervorgehoben, wie dieselben durch vorangehende und nachfolgende Laute beeinflufst werden. Der aufmerksame Taubstummenlehrer wird durch Versuche an sich, wie auch durch die Unterrichtspraxis die Art der Lautübergänge erkennen und beachten, ohne dafs wir Belehrungen bis ins einzelne zu geben nötig haben. Als besonders bemerkenswert sei folgendes erwähnt:

1. Bei Berührung der Vokale tritt eine Zwischenartikulation nicht ein — wenn wir von den Diphthongen absehen, die als Lauteinheiten zu betrachten sind —, weil wir den zweiten Vokal mit neuem Stimmansatze, d. h. nach Verschlufs der Stimmritze, beginnen.

---

[1]) Die Kerenzer Mundart in ihren Grundzügen dargestellt. Leipzig, 1876.

[2]) Zur sinnlichen Erzeugung eines Wortes sind erforderlich: 1. Ausatmung (Exspiration), 2. Stimmangabe (Phonation) und 3. Mundthätigkeit (Artikulation im engeren Sinne). Wollen wir dagegen einen Gedanken aussprechen, so müssen wir folgende Stationen durchlaufen: 1. die Erfassung des Gedankens überhaupt (Konzeption), 2. die Bildung der sprachlichen Form für den Gedanken (Diktion) und 3. die lautliche Darstellung des Gedankens (Artikulation im weiteren Sinne).

[3]) Techmer, Phonetik.

In der Verbindung *Wo‿ist* — folgt *i* auf *o*. Nachdem *o* gesprochen ist, schliefsen wir die Stimmritze einen Augenblick ab, und so entsteht zwischen den genannten Lauten eine Pause, wenn auch eine äufserst kurze (ein Hiatus), die die modifizierenden Sprechwerkzeuge ausnutzen, um die für den folgenden Laut erforderliche Stellung einzunehmen. Wollten wir dies nicht thun, so würden *o* und *i* ineinander fliefsen und einen Diphthong bilden. Wir sagen nicht *daich*, sondern *da* | *ich*, nicht *Canaan*, sondern *Cana* | *an*, nicht *zuuns*, sondern *zu* | *uns* etc.

2. Bei Aneinanderreihung von Vokalen und stimmhaften Konsonanten und umgekehrt *(**alle**, **Uhr**, **wo**, **nafs**)*, sowie bei sich berührenden Stimmkonsonanten *(Quirl, Helm, am‿nächsten)* mufs die Stimme ununterbrochen forttönen. Die Neigung der Taubstummen, den zweiten Stimmlaut mit neuem Stimmansatze zu sprechen, ist demnach energisch zu bekämpfen.

3. Der Übergang aus einem stimmlosen Konsonanten in einen Vokal *(**Volk**, **bescheren**, **thun**)* ist ein sogenannter direkter, d. h. bei Eintritt des Vokales setzt plötzlich die Stimme ein, während gleichzeitig die Umstellung der modifizierenden Sprechwerkzeuge erfolgt.

4. Der Übergang aus einem stimmlosen Konsonanten in einen Stimmkonsonanten *(**Flachs**, **Schlacht**, **fragen**)* ist in der Weise zu bewirken, dafs beim zweiten Laute erst dann die Stimme eintritt, wenn die Einstellung der Organe für denselben vollständig ausgeführt ist. Der Einsatz des zweiten Lautes erfolgt also ohne Stimme, während im umgekehrten Falle, wie in den Wörtern *Hals*, *Hans*, *Wolf*, der Stimmton des Stimmkonsonanten aufhört, ehe die Sprechorgane für den zweiten Laut vollständig eingestellt sind.

5. Die Laute *h*, *k*, *ch*², *l* und *r* werden durch den mit ihnen eine Silbe bildenden Vokal stark beeinflufst, weil sie mit derselben Mundöffnung zu sprechen sind, welche dieser Vokal erfordert. Die genannten Laute haben in den Wörtern *Huf*, *Kuh*, *Buch*, *Lug* und *Uhr* einen deutlichen Anklang an *u*, während sie die Färbung des *o* annehmen in *hob*, *Korb*, *Docht*, *hohl* und *Rohr*.

6. Bei verschiedenen anderen Lauten, z. B. *p*, *b*, *t* und *d*, ist der Einflufs des mit ihnen verbundenen Vokales nicht ein so grofser, als dafs der Anklang an diesen Laut so bestimmt hervortrete, wie bei den unter 5 genannten. Immerhin werden jene Laute durch den Vokal modifiziert. Wenn wir *bunt* und *thun* sprechen, so neigen sich die Sprechwerkzeuge schon bei Bildung des Anfangslautes der

*u*-Stellung zu, während bei der Darstellung von *piepen* und *die* die Organe gleich bei Einsatz des Wortes bestrebt sind, die *i*-Stellung einzunehmen. Dasselbe gilt, wenn die bezeichneten Laute nach dem Vokale stehen.

7. Die Verschlufslaute *p*, *t* und *k* bezw. *b*, *d* und *g* verlieren wesentlich von ihrem Charakter als Explosivlaute, wenn sie zwischen zwei Vokalen stehen, wie in: *Lippe*, *hüten*, *Zucker* etc.

Die Explosion ist ganz zu vermeiden, wenn dem Verschlufslaute ein Nasallaut folgt, z. B. in der Verbindung: *Er hat‿nicht.* Bei *t* erfolgt ein vollständiger Abschlufs der Mundhöhle durch Zunge und harten Gaumen, und sobald *n* eintritt, schlägt der auf den Verschlufs drückende Luftstrom zurück nach dem Gaumensegel zu, ohne dafs der Verschlufs aufgehoben wird.[1])

Die Explosion verschwindet ferner etwas, wenn den in Rede stehenden Lauten ein Konsonant folgt; ja sie tritt gänzlich zurück, wenn der sich an die bezeichneten Verschlufslaute anschliefsende Laut ebenfalls ein Verschlufslaut ist und einem Artikulationsgebiete angehört, das weiter hinten im Mundkanale liegt als das des ersten Lautes, wie in den Wörtern: *wappnen*, *Abgufs*, *Mistgabel.* In diesem Falle bewerkstelligen die Sprechwerkzeuge bei Bildung des *p* etc. nur den Verschlufs, und unmittelbar von diesem aus, also ohne Aufhebung des Verschlusses, erfolgt die Bildung des zweiten Lautes.

Folgt *l* auf *t*, z. B. in *deutlich*, so tritt nur eine teilweise Aufhebung des *t*-Verschlusses ein, indem die Zungenspitze in ihrer Lage zum vorderen Teile des Gaumens verharrt.

8. Laute, die annähernd mit denselben Organen erzeugt werden, also einem Artikulationsgebiete angehören, wie *p* und *f*, *n* und *t*, *ch*[2] und *k* etc., nennt man homorgane Laute. Bei ihrer Verbindung ist zu berücksichtigen, dafs, besonders wenn ein Verschlufslaut vorangeht *(pf, tl)*, direkt vom Verschlusse aus die Engenbildung für den zweiten Laut erfolgt. Bei dem Übergange dürfen also die Sprechwerkzeuge nicht in die Indifferenzlage zurückgehen.

Vorstehende Hinweise werden genügen, um den Taubstummenlehrer auf die Beachtung der Lautübergänge als eine wichtige Vorbedingung für gutes Sprechen hinzuweisen. Die Sprache des Vollsinnigen, die wir die natürliche nennen, giebt dem Lehrer bei

---

[1]) Den durch das Zurückschlagen der Luft gegen das Gaumensegel entstehenden Zwischenlaut nennt Sievers Velarlaut — von *velum* = Gaumensegel.

diesen Übergängen den nötigen Anhalt. Der Taubstummenlehrer lasse seine Schüler natürlich sprechen!

Litteratur:[1])

Beigel, Zur Physiologie der deutschen Sprachelemente. Erlangen, 1867. — Brücke, Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute. Wien, 1876. — Guttmann, Die Gymnastik der Stimme, gestützt auf physiologische Gesetze. Leipzig, 1882. — Handmann, Die menschliche Stimme und Sprache in physiologisch-psychologischer Beziehung. Münster, 1887. — Hoffmann, Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache. Marburg, 1888. — Mandl, Die Gesundheitslehre der Stimme in Sprache und Gesang. Braunschweig, 1876. — Merkel, Anatomie und Physiologie des menschlichen Stimm- und Sprachorgans. (Anthropophonik.) Leipzig, 1863. — von Meyer, Unsere Sprachwerkzeuge in ihrer Verwendung zur Bildung der Sprachlaute. Leipzig, 1880. — Michaelis, Zur Lehre von den Klängen der Konsonanten. Berlin, 1879. — Sievers, Grundzüge der Phonetik zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. Leipzig, 1881. — Techmer, Phonetik. Zur vergleichenden Physiologie der Stimme und Sprache. Leipzig, 1880. — Thausing, Das natürliche Lautsystem der menschlichen Sprache. Leipzig, 1863. — Trautmann, Die Sprachlaute im allgemeinen. Leipzig, 1884—1886.

Aufserdem erscheint noch eine periodische Zeitschrift: Vietor, Die neueren Sprachen; mit dem Beiblatte: Phonetische Studien. Marburg bei Elwert.

## 3. Der Artikulationsunterricht.

(1. Wesen und Aufgabe des Artikulationsunterrichtes.) So lange die Sprechwerkzeuge in der Ruhelage (Indifferenzlage) verharren, wie das beim ruhigen Atmen durch die Nase geschieht, ist das Sprechen irgend eines Lautes unmöglich. Erst wenn wir dem Exspirationsstrome ein Hindernis entgegenstellen, wenn wir also die Indifferenzlage aufheben, ist die Bildung eines Lautes möglich, und diese Thätigkeit, sofern sie eben den Zweck der Lautbildung verfolgt, nennen wir artikulieren. Unter Artikulation ist somit die Summe der den Exspirationsstrom umgestaltenden Bewegungen zu verstehen, durch welche Laute und Lautkomplexe ohne Rücksicht auf den begrifflichen Inhalt gebildet werden. Die einzelnen Artikel sind die Laute.

Jeder Sprache ist eine Reihe von Lauten eigen, durch welche jene sinnlich dargestellt wird. Auf Grund eingehender Übung

[1]) Eine ausführliche Nachweisung der Litteratur auf dem Gebiete der Lautlehre findet sich in Sievers' Grundzügen der Phonetik, S. 217—220, und in Techmers Phonetik, II, S. 94—107.

eignet sich der Mensch diese Laute an. Schon in der Mitte des ersten Lebensjahres beginnt der Säugling einzelne Zungen- und Gaumenlaute zu „lallen“, Laute, die keinerlei Inhalt haben und auf dieselbe Weise entstehen, wie das Greifen mit den Händen, das Verziehen des Gesichtes etc. bei kräftigen sinnlichen Einwirkungen auf Gesicht, Gefühl oder andere Sinne. Jene Sprachbewegungen sind rein reflektorischer Natur. Kufsmaul nennt sie „die dem Menschen von Anbeginn verliehenen Urlaute“[1]), die im Laufe unzähliger Generationen zu allen den Lauten sich ausbildeten, welche die Alphabete der heutigen Volkssprachen enthalten.

Sobald die Sinne beginnen, die auf sie einwirkenden Erscheinungen zu unterscheiden, also das Bewufstsein erwacht und der Nachahmungstrieb sich entwickelt, befestigen sich einzelne Urlaute, während andere verschwinden, und es kommen unter Mitwirkung der Umgebung Laute zur Darstellung, welche der Volkssprache angehören. Es kann bis jetzt noch nicht von einer Sprache im eigentlichen Sinne des Wortes die Rede sein. Das Kind ahmt die Laute, die es öfter hört, nach, ohne sich zunächst etwas dabei zu denken. Das Nachsprechen ist also rein mechanischer Natur.

Während bisher die Sprache fast ausschliefslich aus Interjektionen, die lediglich Gefühlsreflexe sind, besteht, wird sie späterhin zum wirklichen Gedankenausdrucke, und die Fertigkeit im Aussprechen der Laute schreitet fort. Die Umgebung des Kindes bildet für dieses eine besondere Sprache, die sich an das von dem kleinen Sprachschüler Gebrachte anlehnt, oder die in ihrer lautlichen Zusammensetzung wesentlich vereinfacht ist. Sie stellt zunächst hauptsächlich Gefühlseindrücke dar (*ah*, *ei*, *au*) oder ahmt Naturlaute nach (*muh*, *bäh*, *wau*, *fs*). Jedenfalls besteht die Sprache der Kinder auf dieser Stufe aus einzelnen Lauten oder einfachen Lautverbindungen — ein Vorbild für unsere Lehrthätigkeit —, und die Aussprache ist eine noch sehr unklare und unbestimmte. Die Artikulation hält nicht gleichen Schritt mit dem Sprachverständnisse, denn das Kind versteht viel mehr von der Sprache, als es lautlich zu bezeichnen vermag, wie es späterhin auch nicht ausgeschlossen ist, dafs es manches spricht, wofür es keinen Denkinhalt hat.

Trotzdem die vollsinnigen Kinder bei ihrem Eintritte in die Schule bereits eine ziemliche Gewandtheit in der sprachlichen Darstellung

---

[1]) Vergl. Ammans Ansicht über die Urlaute in Walthers Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, S. 36.

gewonnen haben, sind nur wenige imstande, alle Laute korrekt auszusprechen. Die Ursache für diese Erscheinung ist hauptsächlich in dem mangelhaften Vorsprechen, also in dem schlechten Vorbilde zu suchen, kann aber auch mit in der Beschaffenheit der Sprechwerkzeuge oder der Befähigung der Kinder liegen.[1])

Das hörende Kind spricht nach dem Mafse seiner geistigen Entwickelung und der Übung der Sprechwerkzeuge die ihm vorgesprochenen Laute und Lautverbindungen mit mehr oder weniger Deutlichkeit nach, ohne sich der Funktionen dieser Werkzeuge bewufst zu sein. Die einzige Richtschnur für seine sprachliche Thätigkeit bietet ihm das Ohr, und es müht sich in dem Nachahmen des Vorgesprochenen so lange ab, bis ein gewisser Gleichklang erzielt ist. Je peinlicher die Umgebung auf diesen Gleichklang achtet, desto besser wird die Aussprache des Kindes werden.[2])

So lange die lautlichen Äufserungen des Kindes weiter nichts als Reflexbewegungen sind, die durch irgendwelche sinnliche Einwirkung erzeugt werden, so lange läfst sich der Taube von dem Hörenden kaum unterscheiden, denn auch jener wird einzelne Laute lallen. Es sind auch bei ihm die Uranfänge der Sprache vorhanden, aber über dieselben hinaus vermag er nicht vorzudringen. Er ist stumm, wenn der Hörende anfängt, einzelne Laute und Lautkomplexe aus den oft vernommenen Wörtern nachzuahmen, denn es fehlt ihm infolge des Gehörmangels jegliches sprachliche Vorbild, das ihn zum Nachbilden anreizen könnte, wenn er auch normale Sprechwerkzeuge besitzt. Was ihm durch die Natur versagt ist, mufs ihm, soll er überhaupt die Sprache erlernen, auf künstlichem Wege vermittelt werden. Die erste Aufgabe der Taubstummenanstalten geht daher dahin, ihre Zöglinge zu richtiger Darstellung der einzelnen Laute und der mannigfachsten Verbindungen dieser Laute zu führen.

Es ist bereits hervorgehoben worden, dafs, wenn wir Sprachlaute erzeugen wollen, die Sprechwerkzeuge den Zustand der Ruhe

---

[1]) Es dürfte für die Volksschule ratsam sein, mit den kleinen ABC-Schützen zunächst einen Kursus im mechanischen Sprechen durchzumachen. Es sind nach dieser Seite schon sehr praktische Vorschläge gemacht worden. S. Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Leipzig, 1893.

[2]) Sprechwerkzeuge und Ohr werden gewissermafsen auf die Laute der Muttersprache dressiert, daher fällt es uns sehr schwer, die fremdsprachlichen Laute, die die Muttersprache nicht enthält, aufzufassen und nachzugestalten. Wie viel schwerer mag dem Taubstummen die Darstellung der Lautsprache werden!

verlassen und bestimmte Bewegungen ausführen müssen, um den aus der Lunge kommenden Luftstrom zu verändern. Diese Bewegungen wollen wir Sprachbewegungen nennen. Sie können von dem, welcher den Mund des Sprechenden beobachtet, wahrgenommen und, da jeder Laut eine besondere Bewegung erfordert, auch unterschieden werden. Wie beim Aussprechen jedes einzelnen Lautes für das Ohr ein hörbares (akustisches) Lautbild entsteht, so stellt sich für das Auge ein sichtbares (optisches) Lautbild am Munde dar. Zu der Bewegung der modifizierenden Sprechwerkzeuge mufs aber noch eine zweite Bewegung, nämlich die der aus den Lungen ausströmenden Luft kommen, wenn ein Laut entstehen soll. Beim Sprechen treten diese beiden Bewegungen in einen bestimmten Gegensatz. Die erstere ist bestrebt, die letztere zu hemmen, und diese mufs jene zu überwinden suchen. Hieraus ergeben sich eigentümliche Veränderungen des Luftstromes im Kehlkopfe und in den Ausgangswegen. Diese Veränderungen können auch wahrgenommen werden und zwar durch das Gefühl, indem man den Kehlkopf (oder die in dessen Nähe liegenden festen Körperteile) äufserlich betastet oder die Hand vor den Mund bezw. die Nase hält. Somit ergeben sich für die Laute auch fühlbare (haptische) Bewegungserscheinungen. Diese sind jedoch nicht für jeden Laut ganz bestimmt hervortretende, sondern erscheinen für gewisse Lautgruppen in einer auffallenden Übereinstimmung.

Während das Auge des Taubstummen die Stellungen und Bewegungen der modifizierenden Sprechwerkzeuge aufzufassen hat, fällt dem Gefühle die Aufgabe zu, die Erscheinungen zu vermitteln, welche auf das Ohr des Vollsinnigen wirken, also das wahrzunehmen, was für uns das Lautliche ist. Hieraus ergiebt sich die Notwendigkeit, beim Unterrichte im mechanischen Sprechen neben dem Gesichte das Gefühl des Schülers in hervorragender Weise in Anspruch zu nehmen.

Da der Taubstumme die sichtbaren und fühlbaren Sprachbewegungen vermittelst der bei ihm vorhandenen Sinne wahrzunehmen und zu unterscheiden imstande ist, so kommt es nur darauf an, dafs, wenn er ähnlich wie der Vollsinnige artikulieren soll, er zur Nachahmung dieser Bewegungen veranlafst wird. Der Unterricht, welcher diese schwierige Aufgabe zu erfüllen hat, heifst Artikulationsunterricht oder erster Sprechunterricht. Insofern sich dieser mit der äufseren, der technischen Seite der Sprache beschäftigt, wird er auch Unterricht im mechanischen Sprechen genannt. Die Taubstummenlehrer haben sich jedoch im

allgemeinen dahin geeinigt, den ersten Sprechunterricht, der die Feststellung der Laute bezweckt, mit „Artikulationsunterricht“ und die durch die ganze Schulzeit hindurch gehenden Übungen, welchen die Erhaltung bezw. Steigerung der Reinheit, Deutlichkeit und Natürlichkeit der Aussprache zufällt, als „Mechanische Sprechübungen“ zu bezeichnen.

Es kann nicht anders sein, als dafs die Aussprache der Taubstummen, die einen akustischen Effekt zu erzielen hat und sich doch nicht auf Gehörseinwirkungen stützen kann, sondern lediglich auf Grund des unsicher leitenden Gesichtes und Gefühles erzeugt wird, selbst bei der gröfsten Genauigkeit der Artikulation eine andere Färbung annimmt als die der Vollsinnigen, dafs sie eigenartig fremd klingt. Es mufs aber als eine der hervorragendsten Errungenschaften des Taubstummenunterrichtes der neueren Zeit bezeichnet werden, dafs das Streben der Taubstummenlehrer mit aller Bestimmtheit dahin gerichtet ist, die Aussprache der Taubstummen möglichst natürlich zu gestalten, und dafs man geeignete Mittel gefunden hat, dies Ziel zu erreichen. Zur Natürlichkeit der Aussprache gehört neben richtiger Artikulation überhaupt eine natürliche Stimme und die peinliche Berücksichtigung der dynamischen und rhythmischen Verhältnisse unserer Sprache.[1]) Hieraus erwächst dem Artikulationsunterrichte eine weitere Aufgabe.

Die Taubstummen sind aber nicht nur zu befähigen, die Sprache ihrer äufseren Seite nach nachzuahmen, sondern es mufs ihnen auch ein Mittel gegeben werden, die Sprache sicher und geläufig aufzufassen. Sie sind daher anzuleiten, aus den Bewegungen der Sprechwerkzeuge das Gesprochene zu erraten. Sie müssen also in der Kunst des Absehens geübt werden, und um das flüchtig am Munde des Sprechenden erscheinende Wort zu fixieren, empfiehlt

---

[1]) Wer behauptet, dafs unserer Kunst nichts widerstände, dafs bei Tauben die Aussprache in derselben Natürlichkeit zu erzeugen sei wie bei Vollsinnigen, der betrügt sich und andere. „Denselben Wohllaut der Stimme, wie er uns von hörenden Kindern schmeichelnd ins Ohr dringt, werden wir bei unseren Taubstummen nie zu erreichen imstande sein. Es mag bedauerlich sein, dafs wir dieses Geständnis machen müssen; indes lässig, gleichgültig darf uns diese Thatsache nicht machen, zu einer trägen Resignation darf sie uns nicht verführen. Werden wir unser ideales Ziel, die Rede Hörender, auch nie erreichen, so können wir doch zu einem praktischen Ziele gelangen, das zwischen der schlechten Artikulation vieler Taubstummen und dem Sprechen der Vollsinnigen ist.“ (Vatter.)

es sich, im Anschlusse an das Gesprochene die schriftliche Bezeichnung der Laute zu lehren und das Geschriebene lesen zu lassen. Neben dem Sprechen und Absehen ist demnach auch das Schreiben und Lesen zu üben.

Das Sinnliche, das Hörbare unserer Sprache ist nur das äufsere Kleid für den geistigen Inhalt. Beides, Äufseres und Inneres, ist unzertrennlich; beides in inniger Vereinigung macht erst die Sprache aus. Eine Sprache lehren, heifst deshalb auch, Form und Inhalt, Wort und Begriff zugleich geben. Da die der Erlernung der Lautsprache hinderliche Gebärde nach Möglichkeit zurückzudrängen ist, so mufs in der Lautsprache ein anderes Verständigungsmittel geschaffen werden. Darum fällt endlich dem ersten Unterrichte die Aufgabe zu, sobald es im Interesse einer guten Artikulation gestattet ist, solche Lautverbindungen einzuführen, die einen Sprachinhalt haben. Mit der zunehmenden Sprachkraft der Schüler sind dann die gelehrten Begriffswörter in Beziehung zu einander zu setzen, also einfache Sätze, welche die schlichtesten sprachlichen Formen enthalten, zu bilden. Der erste Sprechunterricht wird dadurch zugleich zum Sprachunterrichte. Letzterer mufs sich an die Dinge und Erscheinungen der Umgebung anschliefsen, ist also im Grunde genommen Anschauungsunterricht.

Da es wünschenswert ist, im Artikulationsunterrichte möglichst gründlich zu verfahren und langsam, aber sicher fortzuschreiten, und da die Aufgaben dieses Unterrichtes recht weitgehende sind, so mufs das ganze erste Schuljahr darauf verwendet werden. Im ersten Halbjahre beherrscht das mechanische Sprechen den Unterricht, während im zweiten neben der Fortsetzung des Sprechunterrichtes und in Verbindung mit diesem der Anschauungsunterricht und aufserdem vielleicht Schönschreiben und nach Bedürfnis etwas Rechnen auftreten. Es werden allerdings durch den ununterbrochenen Artikulationsunterricht die Kräfte des Lehrers bis aufs höchste in Anspruch genommen werden, und die Ausdauer der Schüler hat eine schwere Probe zu bestehen. Je energischer jedoch eine Aufgabe in Angriff genommen wird, desto sicherer ist ihre Lösung zu erwarten. Eine bittere Pille kaut man nicht lange, sondern verschluckt sie möglichst schnell.

(2. Verschiedene Wege.) Trotzdem der Umfang des Artikulationsunterrichtes ein knapp begrenzter ist und die Ziele desselben fest bestimmte sind, hat man die Methode dieses Unter-

richtes viel umstritten, hat man sich bis heute auf einen bestimmten Weg nicht einigen können.[1]) Die Wiener Schule, die mehr auf französischem als auf deutschem Boden stand, lehrte zunächst die Schriftsprache als Grundlage des Sprachunterrichtes, führte dann die Schüler in das Fingeralphabet ein und begann nun erst den Artikulationsunterricht, der bei der Herrschaft der Schrift nur eine nebensächliche Bedeutung hatte. Die Leipziger Schule, hauptsächlich vertreten durch Reich, hielt es für ratsam, den kleinen Taubstummen zunächst zur besseren Verständigung mit ihnen eine Reihe natürlicher Gebärden zu geben, wodurch selbstverständlich eine Entwickelung der Gebärdensprache herbeigeführt wurde. Daneben war sie bestrebt, die Schüler so früh wie möglich zum artikulierten Sprechen zu veranlassen. Dafs durch die „Leitung des Kindes zur Gebärde" die letztere eine grundlegende Stellung im Unterrichte einnahm, war nicht zu vermeiden. Ein hervorragender Methodiker und Zeitgenosse Reichs, Jäger, schlofs sich im allgemeinen der Leipziger Schule an; es war ihm jedoch gleich, welche Sprache man als Grundform annahm, wenn die Taubstummen nur zugleich sprechen und absehen, schreiben und artikulierend lesen lernten. Verfolgte Jäger dieses Ziel, so mufste er dem Sprechen unbedingt gröfsere Sorgfalt zuwenden, als dies seitens Reichs geschah. Nachdem durch Hills Bestrebungen die deutsche Methode in neue Bahnen eingelenkt war und das Prinzip des Lautsprachunterrichtes immer klarer hervortrat, fiel dem Artikulationsunterrichte eine wesentlich andere Bedeutung zu als in früheren Zeiten, und es konnte nicht ausbleiben, dafs man dem ersten Sprechunterrichte ein erhöhtes Interesse entgegenbrachte und immer auf neue Mittel sann, um die Aufgabe des in Rede stehenden Unterrichtes in befriedigender Weise zu lösen.

Wenn es nicht möglich gewesen ist, sich über den Fortgang des Artikulationsunterrichtes zu einigen, so kann man die Ursache hierfür nur darin finden, dafs man auf die Reihenfolge der zu entwickelnden Laute das entscheidende Gewicht gelegt hat.[2]) Es drehen sich die Differenzen auf dem bezeichneten Gebiete daher auch hauptsächlich um diesen Punkt, denn in der That hat jeder Taubstummenlehrer, von dem ein Lehrgang für den Artikulationsunterricht aufgestellt worden ist, auch bezüglich der Reihenfolge der zu

[1]) S. Stahm, Über den Stufengang beim Sprachunterricht und was damit zusammenhängt. (Organ, 1875, S. 1.)

[2]) S. Kerner, Über die Notwendigkeit eines einheitlichen Stufenganges beim Artikulationsunterrichte. (Blätter für Taubstummenbildung, VII, S. 50.)

lehrenden Laute eine besondere Ansicht geltend gemacht. Weitere Differenzpunkte untergeordneterer Art sind in der Stellung der schriftlichen Form unserer Sprache zur lautlichen und in dem Verhältnisse, welches der sprachliche Inhalt zur äufseren Form einzunehmen hat, zu suchen.

Charakterisieren wir in Kürze die gebräuchlichsten Unterrichtswege, die beim Artikulationsunterrichte betreten worden sind und für den gegenwärtigen Sprechunterricht Bedeutung gewonnen haben:

a) Die Hill'sche (gemischte) Methode stützt sich auf das Verfahren seiner Vorgänger. Er geht bei der Lautentwickelung vom *h* aus, führt dann einige Vokale vor und schliefst nunmehr Konsonanten an. Beide Lautarten folgen nach der Schwierigkeit ihrer Aussprache. Deutsame Lautverbindungen werden sobald wie möglich gegeben, ohne dafs die rein mechanischen Sprechübungen Vernachlässigung erfahren.

b) Die Arnold'sche (mechanische) Methode wies dem Artikulationsunterrichte ganz neue Wege, indem sie vorschlug, mit den stimmlosen Konsonanten zu beginnen, hierauf die Stimmkonsonanten zu üben und dann erst die Vokale, als die schwierigsten und wichtigsten Laute zugleich, festzustellen. Auf Grund dieses Stufenganges konnte sich der erste Sprechunterricht zunächst nur mit dem Äufseren der Sprache beschäftigen und die Einführung von Begriffswörtern war verhältnismäfsig spät möglich. Trotz dieses mechanisierenden Verfahrens hat diese Methode besonders wegen der aufserordentlichen Erfolge, die durch sie in der Taubstummenanstalt zu Riehen erzielt worden sind, grofse Verbreitung und hervorragende Würdigung gefunden.

c) Die Röfsler'sche (analytisch-synthetische) Methode steht im entschiedenen Gegensatze zur Arnold'schen, denn sie fordert, dafs mit Beginn des Unterrichtes Begriffswörter und im Anschlusse hieran die diese darstellenden Laute gelehrt werden sollen. Sie stützt sich auf die Normalwörter-Methode, geht also immer vom Wortganzen aus, zerlegt die Wörter in ihre Teile, die Laute, und übt nun erst die Einzellaute.

d) Die Schöttle'sche (synthetische) Methode steht insofern mit der Arnold'schen in Übereinstimmung, als sie zunächst gar keine Rücksicht auf den Inhalt der Sprache nimmt, vielmehr Begriffswörter erst einführt, nachdem die Schüler sämtliche Laute sprechen gelernt haben. Diese Methode beginnt mit den Lauten, bei deren Darstellung die Luft völlig frei ausströmt, nimmt dann die Laute,

bei welchen eine Hemmung erforderlich ist und reiht diesen die Verschlufslaute an.

e) Die Stahm'sche (genetische) Methode stützt sich auf eine wissenschaftliche Einteilung der Laute, indem sie die Elemente der letzteren berücksichtigt. Sie geht von dem Gedanken aus, dafs die Laute, welche die wenigsten Elemente in sich schliefsen, zuerst entwickelt werden müssen und die, welche mehr Elemente umfassen, erst später zur Vorführung kommen sollen.

f) Die italienische (mündliche) Methode, die in Deutschland nur vorübergehend Anwendung und wegen Erörterung derselben auf dem ersten deutschen Taubstummenlehrer-Kongresse eine gewisse Bedeutung gefunden hat, betreibt den Sprechunterricht gänzlich gesondert vom Schreiben. Der erstere beschäftigt sich ausschliefslich mit dem Sprechen und dem sich hieran anschliefsenden Absehen des Gesprochenen, läfst dagegen die gelehrten Laute und Lautverbindungen schriftlich nicht fixieren, um die Schüler auf diesem Wege zum ausschliefslichen Denken in der Lautsprache zu gewöhnen. Das Schreiben, das auch gepflegt wird, nimmt daher keine Rücksicht auf das Sprechen, sondern geht seinen selbständigen Gang — vom Leichten zum Schweren.

(3. Methodik des Artikulationsunterrichtes. a. Der Artikulationslehrer.) Die allgemeinen Eigenschaften, die ein Lehrer besitzen soll, sind bereits an anderer Stelle (S. 113) angegeben. Hier beschäftigen wir uns nur mit den Anforderungen, die an den Artikulationslehrer speziell gestellt werden müssen.

Da das Streben der deutschen Methode dahin geht, den Taubstummen unsere Sprache in möglichster Deutlichkeit und Natürlichkeit zu geben, so ist der grundlegende Unterricht, der Artikulationsunterricht, mit der gröfsten Sorgfalt zu betreiben. Werden die Laute nicht in voller Klarheit festgestellt, so kann ein späterer Unterricht das Versäumte kaum gut machen. Der erste Sprechunterricht entscheidet darüber, ob die taubstummen Schüler gut oder schlecht sprechen lernen. Der Artikulationslehrer mufs sich daher vor allen Dingen der Wichtigkeit seiner Thätigkeit bewufst sein und der Lösung der ihm gestellten schweren Aufgabe mit aufopfernder Liebe hingeben.

Die hier zu leistende Arbeit ist aber nicht nur für den Lehrer, sondern in weit höherem Mafse für den Schüler eine schwere. Da gilt es, in seltener Weise Geduld und Nachsicht zu üben und mit der gröfsten Freundlichkeit und Rücksicht zu verfahren,

damit die Zöglinge nicht mit einer gewissen Bitterkeit im Herzen die Schule verlassen. Daneben mufs aber auch von dem Lehrer verlangt werden, dafs er eine reiche Erfahrung im Unterrichten besitze und sich technisches Lehrgeschick erworben habe. Es lassen sich deshalb auch nur die besonnensten, erfahrensten und tüchtigsten Lehrer mit Erfolg in der Artikulationsklasse verwenden.

Die Taubstummen erfassen die Sprache durch Gesicht und Gefühl, und sie werden sich bemühen, alles nachzuahmen, was sie beim Vorsprechen des Lehrers an diesem wahrnehmen. Es ist aber eine häufige Erscheinung, dafs die Taubstummenlehrer bei ihrem Bestreben, möglichst deutlich wahrnehmbar vorzusprechen, ungebührliche Sprachbewegungen ausführen. Das beeinträchtigt die Natürlichkeit der sprachlichen Darstellung und trägt für den Taubstummen Momente in das Sprechen, die unter Umständen der Deutlichkeit der Aussprache schaden können. Um sich aller Ungehörigkeiten beim Vorsprechen zu entwöhnen, ist dem Artikulationslehrer zu empfehlen, sich hin und wieder beim Sprechen im Spiegel zu beobachten und sich eine ruhige und natürliche Bewegung der Sprechwerkzeuge zur Pflicht zu machen.

Bei der Unbeholfenheit der kleinen Taubstummen wird es nicht ganz zu vermeiden sein, dafs der Lehrer die Sprechwerkzeuge seiner Schüler durch direkte Eingriffe in die rechte Lage zu bringen hat. Es kann hierbei ein Spatel — was immer das bessere ist — oder wohl auch der Finger benutzt werden. Alle absolut erforderlichen mechanischen Einwirkungen auf die Sprechwerkzeuge der Schüler sind mit gröfster Vorsicht und ohne jegliche Gewaltthätigkeit auszuführen. Jedenfalls ist an dem allgemeinen Grundsatze festzuhalten, beim Artikulationsunterrichte alle direkten Eingriffe in die Sprechorgane nach Möglichkeit zu vermeiden und das Vorsprechen als wichtigstes Anreizmittel für natürliches Nachsprechen anzusehen.

Die Frage, wieviel Lehrer in der Artikulationsklasse zu beschäftigen seien, ist in verschiedenem Sinne beantwortet worden. Röfsler will der Unterklasse drei Lehrer zugewiesen wissen; der tüchtigste soll die Hauptarbeit, nämlich Feststellung der Laute, Erweckung klarer Vorstellungen, Einsammlung der ersten Begriffe und Entwickelung der Denkthätigkeit, übernehmen; dem zweiten fällt die Arbeit der Wiederholung zu, namentlich die Erhaltung der guten Aussprache und die praktische Verwertung der gewonnenen

Sprache, und der dritte Lehrer hat die mechanischen Übungen im Lesen und Schreiben zu leiten.

In den meisten Taubstummenanstalten ist in der Unterklasse nur ein Lehrer thätig, denn die Arbeit mufs hier eine durchaus einheitliche sein. Der Lehrer kann auch nur dann mit dem rechten Erfolge fortschreiten, wenn er jedes einzelne Kind in seiner Leistungsfähigkeit kennt, wenn er genau weifs, wie weit es fortgeschritten ist, wenn Lehre und Übung planmäfsig aufeinander folgen. Fehlern in der Aussprache kann er oft durch ein geringfügiges Mittel, das er im Laufe des Unterrichtes kennen gelernt hat, begegnen, und die wiederholte Anwendung desselben führt zum guten Sprechen. Es mufs ihm die Eigenart jedes einzelnen Kindes bis ins kleinste hinein bekannt sein, und seine Thätigkeit hat dieselbe zu berücksichtigen. Es darf auch nicht aufser acht gelassen werden, dafs nicht ein Lehrer wie der andere die Laute vorspricht. Dies kann den kleinen Sprachschüler leicht irre machen und ihn zum Nachsprechen von etwas Falschem veranlassen. Die Bedenken, dafs die Absehfertigkeit der Schüler beeinträchtigt wird, wenn sie nur einen Lehrer haben, sind hinfällig, sobald das Vorsprechen in ungezwungener, natürlicher Weise erfolgt und die Schüler im geläufigen Absehen planmäfsige Übung erfahren. Alles dies spricht dafür, in der Artikulationsklasse nur einen Lehrer zu beschäftigen.

In einzelnen Taubstummenanstalten wird der Artikulationsunterricht dauernd von einem Lehrer erteilt. Es geschieht das in der Annahme, dafs sich dieser mit der Zeit eine erhebliche Fertigkeit in der Entwickelung der Laute, in der elementaren Behandlung der Sprache überhaupt und im Verkehre mit den Kleinen aneignen müsse. So viel dies auch für sich haben mag, so mufs doch in Erwägung gezogen werden, dafs der genannte Unterricht in seiner Einförmigkeit ermüdend wirkt, und dafs bei den Anstrengungen, die er bietet, auch die beste Kraft erlahmen kann. Jedenfalls liegt bei dieser Einrichtung die Befürchtung nahe, dafs der Lehrer einseitig wird, sich in einen trockenen Mechanismus hineinarbeitet, und dafs sich sein Ohr nach und nach abstumpft und er Rauheiten der Aussprache und Trübungen der Laute zuguterletzt gar nicht mehr hört. Zudem ist es wünschenswert, dafs sich jeder Taubstummenlehrer in der Erteilung des Artikulationsunterrichtes übt, denn ohne Erfahrung auf diesem Gebiete geht ihm die Kenntnis des wichtigsten Stückes des Taubstummenunterrichtes verloren, ist er kein rechter Taubstummenlehrer, wird es ihm auch schwer werden,

Fehlern in der Aussprache, die ja auf allen Stufen auftreten, in genügender Weise zu begegnen. Frische Kräfte bringen frisches Leben in den Unterricht. Es ist daher ratsam, nach und nach verschiedene Lehrer zur Erteilung des ersten Sprechunterrichtes heranzuziehen. Lehrer, die sich ihrer ganzen Persönlichkeit nach zur Führung der Artikulationsklasse besonders eignen, werden selbstverständlich öfter den hier in Frage kommenden Unterricht zu übernehmen haben als andere. Ein verständiger Anstaltsleiter wird eben die ihm zur Verfügung stehenden Lehrkräfte nach ihrer Eigenart verwenden.

(b. Vorübungen.) Das kleine taubstumme Kind, das Vater und Mutter und alles, was ihm teuer und wert gewesen ist, verlassen hat und in die Taubstummenschule, in ihm gänzlich neue Verhältnisse eintritt, wird sich in der Regel dem Lehrer gegenüber scheu und zurückhaltend zeigen, und ehe man mit ihm eine geordnete Unterrichtsthätigkeit beginnen kann, mufs es sich in seiner neuen Heimat erst etwas wohl fühlen, mufs es vor allen Dingen erst Vertrauen zu seinem Lehrer fassen. Es ist spielend in die ernste Schularbeit hinüberzuleiten; es darf gar nicht fühlen, wie es gekommen ist, dafs es nun still sitzt, den Weisungen des Lehrers folgt, nachahmt, was dieser vormacht etc. Dem eigentlichen Sprechen müssen Übungen vorausgehen, die, so frei sie sich auch zu bewegen scheinen, immerhin die Sprechthätigkeit vorbereiten. Es empfehlen sich folgende Vorübungen:

Spielende Beschäftigung. Der Lehrer thut gut, zunächst an die Beschäftigung anzuknüpfen, die den kleinen Schülern bekannt, die ihnen lieb ist, und die ihnen allezeit eine Quelle der Freude war, an das Spielen. Jede Taubstummenanstalt mufs zum Zwecke der Unterhaltung der Kinder eine Reihe von Spielen besitzen, z. B. Baukasten, Schäferei, Kaufladen, Kegelspiel, Bälle, Legespiele, Küchen- und Hausgeräte. Diese Spielsachen werden hervorgeholt, und jedes Kind benutzt davon nach seinem Gefallen. Es ist von Bedeutung, dafs der Lehrer nicht blofs zusieht, sondern sich anregend und leitend beim Spiele beteiligt. Auch vorübergehendes Spielen auf dem Hofe ist zu empfehlen.

In die Augen fallende Körperbewegungen. Sind die Kinder in der Schule etwas heimisch geworden, so sucht der Lehrer einzelne Schüler zu veranlassen, gewisse von ihm vorgemachte Körperbewegungen nachzumachen. Später geschieht dies von der Gesamtheit. Es empfehlen sich folgende Übungen: Aufstehen und

Setzen, Hochheben und Herablassen der Hände, Vorwärtsstrecken und Seitwärtsstrecken der Arme, Zeigen der rechten — der linken Hand, Stemmen der Hände in die Seite, Legen der Hände auf den Tisch — auf den Kopf — auf die Brust, Zeigen der Tafel — des Griffels, Trommeln mit den Händen auf den Tisch, Schütteln mit dem Kopfe, Bücken, Öffnen und Schliefsen der Thür etc., Klatschen in die Hände, gerade Haltung des Körpers beim Stehen, Sitzen etc.

Betrachten von Bildern. Zunächst betrachten die Kinder die Bilder still, dann zeigt der Lehrer auf das Bild, und die Schüler weisen auf den dargestellten Gegenstand hin und umgekehrt, oder der Lehrer zeigt auf die Abbildung eines Gegenstandes und die Schüler müssen denselben Gegenstand, auf einem anderen Bilde in einer veränderten Situation dargestellt, aufsuchen.

Bewegungen der Sprechwerkzeuge. Öffnen und Schliefsen des Mundes, Aufblasen und Leeren der Backen, Hauchen auf den Handrücken, Anblasen eines Papierstreifens, Fortblasen eines Stückchens Papier, Spitzen der Lippen, Breitziehen der Lippen, Auf- und Niederbewegen der Zunge im Munde, Setzen der Oberzähne auf die Unterlippe, ruhiges Ein- und Ausatmen, kurzes Ein- und ruhiges Ausatmen, kurzes Ein- und stofsweises Ausatmen etc.

Der Lehrer hat dafür Sorge zu tragen, dafs jede einzelne Übung nicht zu oft wiederholt wird, um körperliche und geistige Ermüdung der Schüler zu vermeiden; es ist vielmehr geboten, geeignete Abwechselung eintreten zu lassen. Früher gemachte Übungen sind häufig zu wiederholen; selbst nachdem der Sprechunterricht längst begonnen hat, mufs derselbe durch allerlei Bewegungsübungen unterbrochen werden, um die Schüler in der rechten Frische zu erhalten, denn die einförmigen Sprechübungen ermüden die Kinder gar zu leicht.

Atemübungen. Den Atemübungen ist nicht nur in der Gestalt von Vorübungen, sondern auch während der ersten Hälfte der Schulzeit die rechte Sorgfalt zuzuwenden. Sie müssen in jeder Stunde, die dem mechanischen Sprechen dient, auf 5—10 Minuten vorgenommen werden. Um den Effekt der Atemthätigkeit zur Anschauung zu bringen, hat man die verschiedensten Experimente gemacht. In einigen Taubstummenanstalten benutzen die Schüler Schweinsblasen, mit einem Mundstücke versehen, die sie in Absätzen oder in einem Zuge aufzublasen haben. In anderen müssen die Taubstummen gegen eine kleine Windmühle und in wieder anderen gegen einen Streifen steifen Papiers oder einen Sandhaufen blasen. Alle diese Übungen ahmen die Lungenthätigkeit beim Sprechen

jedoch nicht genügend nach, sind daher einseitig, da sie nur eine Steigerung der Lungenkapazität erstreben.

Es empfehlen sich folgende, ohne jegliche Hilfsmittel auszuführende Übungen:

Die Schüler stehen auf, drücken die Brust heraus und legen die Hände auf dem Rücken zusammen, um den Brustkasten zu entlasten und für das freie Atmen geeigneter zu machen. Nun folgt:

a) ruhiges Ein- und Ausatmen,

b) kurzes Einatmen, Festhalten der Luft in der Lunge durch Abschlufs der Stimmritze, ruhiges Ausatmen,

c) kurzes Einatmen, Festhalten der Luft, Ausatmen in zwei kurzen Stöfsen,[1])

d) einatmen wie vorher und Ausatmen in 3, 4 etc. bis 10 kurzen Stöfsen,

e) langsames, tiefes Einatmen und Ausatmen wie vorher,

f) kurzes Einatmen und Ausatmen in abwechselnd kurzen und langen Stöfsen in möglichst ausgedehnter Zahl.

Das Ausatmen mufs ohne wesentliches Geräusch bei mäfsig geöffnetem Munde erfolgen; keinesfalls darf es in der *ch*-Stellung geschehen. Nach jedem Ausatmungsstofse ist die Stimmritze abzuschliefsen. Die Ausatmung kann in den mannigfachsten Vokalstellungen erfolgen. Von Zeit zu Zeit mag der Lehrer auch durch die Nase ein- und ausatmen lassen. Es darf dies jedoch nicht zu früh geschehen, weil dadurch gar leicht dem Näseln Vorschub geleistet werden kann.

Die geschilderten Atemübungen treten nicht mit einemmale auf, sondern sie sind in dem bezeichneten Umfange nach und nach vorzunehmen.

Die Vorübungen — ohne Sprechen — nehmen einen Zeitraum von mindestens acht Tagen in Anspruch.

„Man erreicht damit zwei Zwecke: eine Schärfung des Auges bis zur Wahrnehmung eines Teiles der differenten Bewegungsphänomene, welche man als Voraussetzung der Bildung der Sprachlaute ansehen mufs — und eine Folgsamkeit des Mechanismus in diesem Gebiete der Bewegungsthätigkeit,

---

[1]) Während des Sprechens, besonders des zusammenhängenden, erfolgt die Einatmung in möglichst kurzer Zeit, während das Ausatmen durch die Bildung der Reibungsgeräusche und Verschlufslaute gestört wird. Die hier empfohlenen Atemübungen sollen die Atemthätigkeit, wie sie beim Sprechen erfolgt, möglichst nachgestalten.

so dafs schliefslich, dem Schüler mehr oder minder unbewufst, alle in den Kreis der Wahrnehmung desselben tretenden Sprach- und Bewegungselemente durch entsprechende Bewegungen beantwortet werden.“ (Gude.)

Litteratur:

Aufser den Belehrungen über die Vorübungen zum Sprechen, wie sie in den später anzuführenden Schriften über den Artikulationsunterricht enthalten sind, seien hier nur erwähnt: Paul, Die Vorübungen zum Artikulationsunterrichte oder die Lautelemente. (Blätter für Taubstummenbildung, IV, S. 161.) — Paul, Die Einführung des taubstummen Kindes in die Anstalt und die Vorübungen zum Sprachunterrichte. (Ebenda, S. 378.)

(c. Das Sprechen selbst. *α*. Äufsere Veranstaltungen.) Der erste Unterricht ist vorherrschend Einzelunterricht; besonders wird ein solcher notwendig sein, wenn es sich um die Einübung von etwas Neuem handelt. Der Lehrer thut wohl, die Schüler in Gruppen von 3—4 Kindern zu verteilen. Während eine Gruppe von dem Lehrer unterrichtet wird, sind die übrigen schriftlich zu beschäftigen. Die Schüler müssen in unmittelbarer Nähe des Lehrers sitzen oder stehen und zwar derart, dafs sie die Sprechwerkzeuge des letzteren, die gut beleuchtet, daher beim Vorsprechen dem Fenster zugekehrt sein müssen, bequem beobachten und Kehlkopf, Brust etc. des Lehrers leicht betasten können. Das zu Lehrende ist zunächst der ganzen Gruppe vorzusprechen, und diese versucht, das Gesehene nachzuahmen, so gut oder schlecht es eben geht, und nun erst wird das einzelne Kind vorgenommen, während die übrigen aufmerksame, aber passive Zuschauer sind. Damit das Auge der Schüler etwa in gleicher Höhe mit den Sprechwerkzeugen des Lehrers ist, thut letzterer wohl, sich während des Gruppenunterrichtes zu setzen. Es ist eine Härte gegen die Kinder, dieselben, wie es vielfach geschieht, stundenlang stehen zu lassen; auch kann es nicht dringend genug empfohlen werden, die einzelnen Zöglinge nicht bis zur körperlichen Erschlaffung zu beschäftigen, sie vielmehr immer nur auf kürzere Zeit und lieber einmal öfter vorzunehmen.

Ehe der Sprechunterricht beginnt, hat der Lehrer zu untersuchen, wie die Zähne der Schüler beschaffen sind, ob die Zunge zu dick oder zu weit nach der Spitze zu angewachsen, der weiche Gaumen vielleicht gespalten ist, die Mandeln etwa zu stark entwickelt, Zäpfchen und Gaumen normal sind und der Nasenkanal die Luft ohne Anstrengung durchläfst. Fehlerhafte Bildung der Sprechwerkzeuge wird selbstverständlich die Sprechfähigkeit der Taub-

stummen beeinträchtigen. Es ist aber für den Lehrer von grofser Wichtigkeit, zu wissen, ob mangelhaftes Sprechen seine Ursache in einem organischen Fehler oder in körperlicher und geistiger Unbeholfenheit oder in Trägheit hat. Den geistigen Zustand der kleinen Taubstummen in richtiger Weise zu beurteilen, ist nicht leicht. In den meisten Fällen wird der Lehrer schon bei Vornahme der Vorübungen erkennen, wes Geistes Kinder er vor sich hat. Er vertraue jedoch nicht zu sehr auf seine Weisheit, denn er kann in seinem Urteile leicht fehl gehen, da wir oft Kinder bekommen, die scheu und zurückhaltend sind, sowie auch solche, die zu Hause keinerlei geistige Anregung erhalten haben, Kinder, die anfangs den Eindruck von Idioten machen und sich späterhin doch recht gut entwickeln.

Die Prüfung der Schüler auf ihre Hörfähigkeit (s. S. 69) ist erst dann von Bedeutung, wenn die Einübung der stimmhaften Laute beginnt.

Einzelunterricht und Chorübungen müssen miteinander abwechseln, und wenn letztere auch nicht von hervorragender Bedeutung für gute Artikulation sind, so ist ihr erziehlicher Einflufs jedenfalls nicht zu unterschätzen, denn die Schüler haben anhaltend ihr Auge mit Aufmerksamkeit auf den Lehrer zu richten und dessen Thätigkeit genau zu beobachten; sie sind gehalten, das Vorgesprochene wie aus einem Munde mitzusprechen und müssen, den gegebenen Zeichen folgend, die Dauer der Laute peinlich berücksichtigen. Das veranlafst sie zum Aufmerken; das nimmt sie in Zucht. Setzt beim Chorsprechen ein Kind früh und ein anderes spät ein, ist das Mitsprechen ein buntes Durcheinander, so zeugt das von Lässigkeit des Lehrers, während das gemeinsame Sprechen, wenn es wie aus einem Munde kommend klingt, davon Zeugnis ablegt, dafs — wie ein soldatischer Ausdruck lautet — Zug in der Kompagnie ist. Das Chorsprechen giebt also in gewissem Sinne einen Mafsstab für die Leistungsfähigkeit des Lehrers ab. Dasselbe bietet den Schülern auch eine angenehme Abwechselung und regt zu erhöhter Thätigkeit an. Trotz dieser Vorteile der Chorübungen dürfen letztere in der Artikulationsklasse keine zu grofse Ausdehnung erfahren.

Während die Vollsinnigen in dem Gehöre einen bequemen und zuverlässigen Regulator für ihr Sprechen besitzen, müssen die Taubstummen die Bewegungen und Stellungen der Sprechwerkzeuge durch Gesicht und Gefühl kontrollieren, also durch für dieses

Geschäft sehr unsichere Mittel. Durch anhaltende Übung gewinnen sie allerdings ein ziemlich zuverlässiges Gefühl (Muskelgefühl)[1]) für die ordnungsmäfsigen Funktionen der die Laute erzeugenden Organe; in der ersten Zeit des Unterrichtes müssen sie jedoch meistens durch Gesicht und Gefühl zu ermitteln suchen, ob die Sprechwerkzeuge ihre Schuldigkeit thun. Die Kontrolle durch das Gefühl ist insofern bequem, als sie nur nötig haben, die eine tastende Hand mit den Sprechwerkzeugen des Lehrers (oder den diese umgebenden Teilen) und die andere mit den eigenen Sprechwerkzeugen in Verbindung zu bringen. Damit die Schüler die Thätigkeit ihrer die Sprache erzeugenden Organe beobachten können, haben sie einen Spiegel[2]) zu benutzen. Derselbe ist in der Weise zu verwenden, dafs der vorsprechende Lehrer und das nachsprechende Kind zugleich hineinschauen, um das letztere in den Stand zu setzen, die Thätigkeit seiner Sprechwerkzeuge mit dem zu vergleichen, was es an dem Lehrer wahrnimmt. Soll der Spiegel bei Feststellung der Laute, deren Artikulationsstelle mehr im Inneren der Mundhöhle liegt, Verwendung finden, so empfiehlt es sich, ihn den Fenstern gegenüber aufzustellen und die Spiegelfläche derart zu richten, dafs das reflektierte Licht die Mundhöhle erleuchtet. Einzelne Taubstummenlehrer halten es für zweckmäfsig, den Spiegel auch auf den weiteren Stufen des Unterrichtes als Kontrollmittel zu benutzen.[3])

Da der Artikulationsunterricht den taubstummen Kindern auch Sprachstoff zuführen und dieser auf Grund sorgfältiger Anschauung vermittelt werden soll, so müssen neben den für die Vorübungen nötigen Hilfsmitteln Anschauungsmittel in reicher Auswahl und guter Beschaffenheit, wie Haus- und Küchengeräte, im Hause ver-

---

[1]) „Die Bewegungen der willkürlichen Muskeln sind von Empfindungen begleitet, aus welchen wir teils die Kraft, teils den Umfang der ausgeführten Bewegung ermessen können. Der Sitz der Bewegungsempfindungen sind höchst wahrscheinlich nicht die Muskeln selbst, sondern motorische Nervenzellen, da wir nicht nur von einer wirklich stattgefundenen, sondern auch von einer blofs intendierten Bewegung eine Empfindung haben; es scheint hiernach, dafs unmittelbar mit der motorischen Innervation die Bewegungsempfindung verknüpft ist, daher wir dieselbe auch als Innervationsempfindung bezeichnen.“ (Wundt.)

[2]) Der Taubstummenlehrer Lüssenhop in Stade hat einen für den Artikulationsunterricht sehr zweckmäfsig verwendbaren Spiegel konstruiert. Derselbe ruht auf einem Gestelle, kann hoch und niedrig gestellt, gegen die senkrechte Axe wie auch seitlich verstellt werden und ist so grofs, dafs Lehrer und Schüler zugleich bequem hineinsehen können.

[3]) Vergl. Brufs, Der Spiegel im Artikulationsunterricht. (Organ, 1883, S. 195.)

wendbare Handwerkszeuge, Tier- und andere Modelle etc. im Zimmer der Artikulationsklasse vorhanden sein.

(β. Unterrichtsgang.) Die für den Unterricht überhaupt geltenden Grundsätze: „Vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten," sind auch im Artikulationsunterrichte zu befolgen, mag dem die wissenschaftliche Einteilung der Laute oder die bei der Sprachaneignung Vollsinniger geübte Praxis gegenüberstehen.

Es wird immer unser Streben sein müssen, die Natur zu unserer Lehrmeisterin zu machen, d. h. hier, so bei dem ersten Sprechunterrichte zu verfahren, wie dem kleinen vollsinnigen Kinde die Sprache zugeführt wird. Es will uns jedoch scheinen, als wäre die Unterweisung, welche die hörenden Kinder beim ersten Sprechen erhalten, und wodurch diese befähigt werden sollen, Wörter und Sätze lautlich darzustellen, nicht eine zweckmäfsige, denn dem Kinde werden gleich Sätze oder mindestens Wörter vorgesprochen. Bei der Ungeschicklichkeit der Sprechwerkzeuge und der noch geringen geistigen Entwickelung vermag das Kind das Gehörte nur zum Teil, also nur einzelne Laute oder Lautverbindungen nachzusprechen, und dies geschieht in der Regel noch dazu höchst mangelhaft. Die Natur des Kindes sträubt sich gegen das Verfahren, das man ihm gegenüber anwendet. Der kleine Sprachschüler bildet sich in der Regel eine eigene Sprache, deren lautliche Seite sich viel einfacher gestaltet als die unsere. So schnell auch das vollsinnige Kind in den Sinn der Sprache eindringt, und so gewandt es sich sehr bald ausdrücken lernt, so mangelhaft ist vielfach das mechanische Sprechen — trotz der unausgesetzten Übung der Sprechwerkzeuge. Die Volksschulen erfahren dies zur Genüge und sind daher genötigt, besondere, die Fehler der Aussprache beseitigende Übungen anzustellen. Es würde unschwer zu erweisen sein, dafs, sofern das vollsinnige Kind von Anfang des Sprechens an veranlafst würde, einzelne Laute und einfache Lautverbindungen nachzusprechen, nach der Seite der lautlichen Darstellung wesentlich günstigere Erfolge zu erzielen sein dürften. Wenn aber das hörende Kind auf dem bisher eingeschlagenen Wege nur Mangelhaftes erreicht, wie soll der Taubstumme, falls wir mit ihm denselben Weg gehen, etwas Gutes lernen?

Auch das Verfahren, wie es die Volksschule bei dem ersten Leseunterrichte einschlägt, empfiehlt sich für die Lautentwickelung nicht. Wir verkennen nicht, dafs durch die Bestrebungen, den Sprachunterricht Taubstummer demjenigen der Volksschule möglichst

nachzugestalten, ein gewaltiger Fortschritt auf dem Gebiete der Taubstummenbildung gemacht worden ist. Jener Unterricht kann mit Rücksicht auf das Gebrechen Taubstummer immerhin nur eine allgemeine Richtschnur angeben. Wir acceptieren die Volksschulmethode nach manchen Seiten, aber wir dürfen sie nicht kopieren. Die Versuche, den ersten Sprechunterricht auf die Normalwörtermethode — gewifs eine recht gute Lesemethode — zu gründen, haben daher wenig Nachachtung gefunden. Jene Methode giebt den vollsinnigen Kindern, von dem Jacotot'schen Satze ausgehend, dafs sich der Unterricht an Bekanntes anschliefsen müsse, gleich mit Beginn des Lese- und Sprachunterrichtes Sprachganze, Wörter, läfst diese Wörter sprechen und nun erst die Elemente, also die Laute, erkennen. Diese sind allerdings, wie es bei dem im Elternhause üblichen Verfahren der Sprachaneignung nicht anders sein kann, in ihrer Isoliertheit den Kindern etwas Fremdes. An den Einzellaut schliefst sich nunmehr das Schriftzeichen an, und so dient das bekannte Wort zur Bestimmung des unbekannten Lautes und zur Verbindung des Lautes mit dem unbekannten Schriftzeichen. So verständig dieses Verfahren sein mag, so läfst es sich doch nicht mit Erfolg auf den Taubstummenunterricht übertragen, weil dem taubstummen Kinde sowohl das Wort als auch der Laut etwas Unbekanntes sind, und weil die Aussprache des Wortes unzweifelhaft bedeutend gröfsere Schwierigkeiten bietet als die des einzelnen Lautes, jenes also nicht als das Schwierigere zum Ausgange des Unterrichtes gemacht werden kann. Es ist ferner in Erwägung zu ziehen, dafs die Normalwörtermethode weniger die Aufgabe verfolgt, die vollsinnigen Kinder zum guten Aussprechen der Laute zu führen, als ihnen möglichst schnell und sicher die Fertigkeit des Lesens und, im Anschlusse hieran, des Schreibens beizubringen. Aus allediesem geht hervor, dafs es nicht ratsam ist, diese Methode beim ersten Taubstummenunterrichte, der das Sprechen der Laute zu vermitteln hat, anzuwenden.

Bei dem ersten Sprechunterrichte der Taubstummen mufs vielmehr von dem Einzellaute, wie er innerhalb einer Lautreihe auf seinem Höhepunkte erscheint, ausgegangen werden.[1]) Allerdings ist darauf Bedacht zu nehmen, den Einzel-

[1]) Paul kommt in seiner Broschüre: „Der Vokal A. Ein Beitrag zur Methodik des Artikulationsunterrichtes der Taubstummen" (S. 13), zu der Erwägung, dafs es empfehlenswert ist, gewisse Laute zunächst in Verbindung mit anderen sprechen zu lassen. Das wird nicht verwerflich erscheinen. Auch Schibel hat Versuche gemacht, den Artikulationsunterricht nicht mit einzelnen

laut sobald wie möglich mit bereits bekannten Lauten in Verbindung zu bringen, wie es auch nicht ausgeschlossen ist, im Laufe des Unterrichtes einen neu zu entwickelnden Laut, der den Schülern besondere Schwierigkeiten macht, versuchsweise dadurch festzustellen, dafs man denselben sofort in Verbindung mit Bekanntem vorführt. Die Übung des Einzellautes darf aber auf keinen Fall versäumt werden.

In betreff der Reihenfolge der zu entwickelnden Laute hat eine Einigung unter den Taubstummenlehrern bis jetzt nicht stattgefunden, und schwerlich wird eine solche erzielt werden. Selbst wenn man bei dem ersten Sprechunterrichte an dem Grundsatze: „Vom Leichten zum Schweren", festhalten wollte, würde man mit jedem einzelnen Schüler einen besonderen Weg einschlagen müssen, da oft das, was für den einen Taubstummen schwer ist, einem anderen leicht fällt und umgekehrt. Es giebt eben nicht absolut leichte und absolut schwere Laute.

Da von der Erzielung einer klaren und natürlichen Stimme wesentlich der Wohlklang der Sprache abhängt, es aber erfahrungsmäfsig eine der schwierigsten Aufgaben ist, eine solche Stimme zu erzeugen, da ferner einzelne taubstumme Kinder erst nach wochenlangen Versuchen imstande sind, überhaupt einen Ton hervorzubringen, so ist es empfehlenswert, den Sprechunterricht mit den stimmlosen Konsonanten *f*, *fs*, *sch*, *p*, *t*, *k*, *h*, *ch* zu beginnen. In der Regel bieten die meisten dieser Laute nicht zu viel Schwierigkeiten. Durch die Übung derselben werden die Sprechwerkzeuge beweglich und für das Sprechgeschäft geschickt gemacht. Der Taubstumme erlangt mehr und mehr Herrschaft über diese Organe, so dafs sie sich ihm willig fügen. Im Laufe des Unterrichtes wird dieses und jenes Kind, sei es absichtlich oder unabsichtlich, die Stimme angeben, und diese Gelegenheit ist vom Lehrer für Erfüllung seiner späteren Aufgaben im Sprechunterrichte auszunutzen. Die mühevollen und zeitraubenden Übungen, welche mit einzelnen Schülern vorzunehmen sind, wenn mit dem Sprechen von Stimmlauten begonnen wird, fallen daher bei Festhaltung des em-

---

Lauten, „sondern gleich mit ganzen Wörtern als Lauteinheit zu beginnen". „Auf diesem Wege wird die Natürlichkeit der Stimmlage und der Aussprache des Taubstummen gefördert, wobei ihm ein eigentümliches inneres Gefühl für seine eigene Stimme, welches dem Gehörlosen nach der Ansicht des Herrn Schibel innewohnt (?), zu statten kommt" (77. Jahresbericht über die Zürcherische Taubstummenanstalt, S. 8, 9.)

pfohlenen Ganges zum grofsen Teile weg, und die durch das Sprechen der stimmlosen Konsonanten gewonnene Fertigkeit der Sprechwerkzeuge in der Lautbildung bietet günstige Aussichten auf Erzielung eines guten Sprachtones.

Nach Feststellung der stimmlosen Konsonanten sind die Stimmlaute zu üben, und mit letzteren ist zugleich die Stimme zu erzeugen.[1])

Jeder Mensch spricht, entsprechend der Beschaffenheit seines Stimmapparates, in einer bestimmten Tonhöhe. Der individuelle Stimmton wird auch die natürliche Stimme genannt. Taubstumme Kinder mit tiefer Mannsstimme und solche mit Fistelstimme sprechen unnatürlich. Es ist eine der bedeutungsvollsten Aufgaben des Taubstummenlehrers, die individuelle Tonhöhe seiner Schüler zu ermitteln und festzuhalten, mit anderen Worten: die natürliche Stimme zu entwickeln. Dieselbe als richtig zu erkennen, mufs dem Gefühle des Lehrers überlassen bleiben.[2])

Die Taubstummen sind imstande, eine tiefe Stimme von einer hohen zu unterscheiden, da sie den Unterschied in der Schwingungszahl am Kehlkopfe zu ertasten vermögen. Bei zu tiefer Stimme des Kindes spricht der Lehrer mit möglichst tiefem Tone vor und geht allmählich in die Höhe, indem die Hand des Schülers an seinem Kehlkopfe ruht. Bei zu hoher Stimme thut er das Umgekehrte. Die hohe Stimme ist in der Regel das Ergebnis einer zu grofsen Anspannung der Muskeln des Sprechapparates, die aus allzu grofser Anstrengung beim Sprechen überhaupt folgt. Ein Kind mit einer solchen Stimme wird um so eher die natürliche Lage finden, je ruhiger es spricht, während ein anderes mit Brummstimme zu kräftigerem, angestrengterem Sprechen angehalten werden mufs, weil meistens die Ursache für diese unnatürliche Stimme in zu geringer körperlicher Anstrengung überhaupt und in ungenügender Anspannung der Muskeln des Stimmapparates im besonderen zu suchen ist. In jenem Falle wird freilich die Stimme eine zu schwache und in diesem eine zu starke werden. Beides läfst sich unschwer auf das richtige Mafs führen. Man duldet es nur so lange, bis sich die Sprache in natürlicher Höhe befestigt hat.

---

[1]) S. Köbrich, Zur Entlockung und Feststellung des Stimmtones. (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 378.)

[2]) Nach den Untersuchungen Engels bewegt sich die Stimme sechsjähriger Kinder zwischen $c'$ und $c''$. S. Treitel, Über die Stimme kleiner Kinder. (Zentralblatt für Physiologie, 1891, Heft 15.)

Es kann dem Artikulationslehrer nur geraten werden, auf die Stimmhöhe vollsinniger Kinder zu achten. In der Regel wird er finden, dafs seine Kinder zu tief sprechen. Es ist besser, eine hohe als eine tiefe Stimme festzustellen; natürlich mufs die Fistelstimme vermieden werden. Eine hohe Stimme senkt sich mit den Jahren von selbst, aber eine tiefe geht nicht höher. Bei Mädchen, die keinem Stimmwechsel unterworfen sind, mufs besonders darauf geachtet werden, dafs der Stimmton ein kindlicher sei.[1])

Neben der natürlichen Tonhöhe hat der Taubstummenlehrer seine Aufmerksamkeit auf die Stärke der Stimme zu richten. Die taubstummen Kinder dürfen weder zu leise, noch zu laut sprechen. Im ersteren Falle sind sie schwer verständlich, zumal die Stimme der Taubstummen in der Regel nicht sehr weittragend ist, und im letzteren klingt die Aussprache gewöhnlich hart und abstofsend. Die Zeiten, in denen man Wert darauf legte, die Schüler mit gewaltigem Stimmaufwande sprechen zu lassen, sind glücklich überwunden. Allerdings haben die Taubstummen mit Vokalgehör die Neigung, so kräftig zu sprechen, dafs das Gesprochene auf ihr Gehör wirkt. Bei Feststellung der Laute bei den bezeichneten Schülern kann auch nur empfohlen werden, den Gehörrest in Anspruch zu nehmen, also laut vorzusprechen und laut nachsprechen zu lassen. Mäfsigt man jedoch mit der Zeit bei diesen Kindern die Stimme, so wird man die Erfahrung machen, dafs die Sprache derart an Wohlklang gewinnt, dafs sie der der Vollsinnigen nahe kommt. Um eine schwache Stimme zu kräftigen, sind alltäglich Stimmübungen anzustellen. Es geschieht dies am besten in der Weise, dafs Einzelvokale kurz und lang und aufserdem solche Lautverbindungen geübt werden, die neben den Vokalen nur wenige Konsonanten enthalten.

Hat man schon in der Zeit, während welcher die stimmlosen Konsonanten geübt wurden, jede Gelegenheit zur Feststellung einer natürlichen Stimme, wie sie sich z. B. beim Lachen, Weinen, bei

[1]) Von Forchhammer, zur Zeit Direktor der Taubstummenanstalt zu Nyborg in Dänemark, ist ein Apparat hergestellt, von ihm Phonoskop genannt, mit dessen Hilfe es möglich ist, die Höhe der Stimme auf die einfachste und klarste Weise sichtbar darzustellen. Dieses Instrument läfst sich somit für den Taubstummenunterricht verwenden. Allerdings würde es nur mit dem rechten Erfolge beim Privat- (Einzel-)unterrichte gebraucht werden können. Vergl. Franke, Das Sprechen der Taubstummen und das Phonoskop (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 93.), und Walther, Das Phonoskop. (Ebenda, I, S. 11.)

der Stimmäufserung im Affekt etc. bietet, ausgenutzt, so ist es nicht notwendig, jenen Lauten die leichteren Konsonanten mit Stimme *(w, m)* anzuschliefsen, wie es mancher Orten zwecks Gewinnung des Sprachtones geschieht, sondern es empfiehlt sich, nach Entwickelung der stimmlosen Konsonanten an die Einübung der Vokale zu gehen,[1]) um den Schülern für die bisherige mühevolle Sprecharbeit einen Lohn in Gestalt von deutsamen Lautverbindungen geben zu können.

Von Arnold ist die „kurze und stofsweise Einübung" der Vokale als die wichtigste Forderung bezüglich einer natürlichen Aussprache dieser Laute proklamiert worden. „Je reiner der Abschlufs der Luft in der Stimmritze beim Schüler erwirkt werden kann, desto reiner erfolgt die Vokalerzeugung, eine Reinheit bei dem vollkommen Tauben, die nicht selten den Lehrer überrascht."

Jeder Taubstummenlehrer wird die Erfahrung machen, dafs die Taubstummen das Bestreben haben, auf den einzelnen Lauten ungebührlich lange zu ruhen, d. h. jeden Laut möglichst lang zu sprechen, während doch die Zahl der gedehnten Laute in unserer Sprache eine verhältnismäfsig sehr kleine ist. Schon dieses mufs für den Lehrer genügende Veranlassung sein, auf Kürzung der Laute, also auch der Vokale zu achten. Arnold kam es aber nicht allein auf die stofsweise Aussprache, sondern auch darauf an, dafs seine Schüler nach völligem Verschlusse der Stimmritze die Vokale einsetzten. Er erstrebte damit das, was wir im Gegensatze zu den Franzosen bei unserem Sprechen vielfach thun, indem wir den anlautenden Vokal eines Satzes *(Alle Menschen müssen sterben)* oder eines isolierten Wortes *(Ofen, ich)* mit festem Stimmeinsatze beginnen. Auch wenn wir zwei Vokale hintereinander zu sprechen haben *(du‿und ich, die‿Insel, Isa‿ak)* mufs der zweite mit festem Stimmeinsatze eintreten. Dieser Einsatz setzt also einen vollständigen Verschlufs der Stimmritze voraus, während beim weichen Vokaleinsatze, wie er beim Sprechen eines auf einen Konsonanten folgenden Vokales *(da‿, mir‿)*, also auch zutreffenden Falles bei Vokalen am Anfange eines Wortes *(Gieb‿ihm das — Er*

[1]) „Die Vokalisation erfordert einen stärkeren Fonds von Muskelthätigkeit und Nervenirradiation beanspruchenden Lebensakt als die konsonantische Artikulation. Diese strebt nach Ruhe, Indifferenz, nach Verengung oder Schliefsung des Ansatzrohres, während jene nach Öffnung, nach freiem Ausströmen strebt, daher mehr Arbeit, mehr Anstrengung eines dazu gröfseren Muskelkomplexes erfordert." (Merkel.)

*schreibt‿an)* eintritt, die Stimmbänder nur zum Tönen eingestellt werden, sich also nicht fest aneinander legen.

Der feste Stimmeinsatz bereitet den Taubstummen erhebliche Schwierigkeiten, weil wir nicht genügende Mittel haben, unseren Schülern begreiflich zu machen, was sie dabei thun sollen, denn es sind zu wenig Anhaltspunkte für das Erkennen des Stimmritzenabschlusses für sie vorhanden, und die Ausführung dieses Abschlusses kommt nicht recht zum Bewufstsein.[1]) Die bereits erwähnten Atemübungen eignen sich vortrefflich zur Vorbereitung des festen Vokaleinsatzes. Die taubstummen Kinder sind zu veranlassen, möglichst tief Atem zu holen und bei offenen Ausgangswegen (Mund und Nase) die Luft längere Zeit unter gelindem Drucke auf den Brustkasten — durch die Exspirationsmuskeln ausgeübt — in den Lungen festzuhalten, was nur durch Verschlufs der Stimmritze möglich ist.[2]) Auch während der Einübung des *a* ist durch wiederholtes kurzes Aussprechen desselben vermittelst eines Atmungsstromes *(a a a a —)* der feste Stimmeinsatz zu erstreben. Es mufs hierbei der Taubstumme durch das Gefühl unterstützt werden. Die bezeichneten Übungen sind bei Entwickelung aller Vokale zu wiederholen.

Ist es uns nicht gelungen, im ersten Schuljahre den kurzen Vokal mit festem Stimmeinsatze — der absolut notwendigen Grundlage für eine gute Vokalisation — zu erreichen, so wird uns dies später schwerlich möglich sein. Dies mag eine ernste Mahnung für den Taubstummenlehrer sein. Hat der Lehrer den kurzen Vokal festgestellt, so bereitet die Dehnung dieses Lautes keine Schwierigkeiten.[3]) Kurze und lange Vokale sind immer nebeneinander zu üben, etwa in folgender Zusammenstellung: *a a — a a a — a a a a — a a a a*. Jede Gruppe ist mit einem Exspirationsstrome zu sprechen.

---

[1]) Es ist das bei uns auch der Fall. Wenn uns jemand den Auftrag gäbe, die Stimmritze abzuschliefsen, so würden wir nicht wissen, wie wir dies anfangen sollten. Wir führen eben den Stimmritzenabschlufs ganz mechanisch aus.

[2]) Beim Husten tritt auch ein wiederholter Abschlufs der Stimmritze ein Dieser Verschlufs wird mit Gewalt durch plötzlichen Druck auf Brustkasten und Zwerchfall gelöst, und hierdurch entsteht das Hustengeräusch. Das künstliche Husten läfst sich somit auch verwerten, um die Schüler auf den Stimmritzenverschlufs hinzuweisen.

[3]) Paul dagegen behauptete: „Der Vokal *a* wird in allen Übungen zunächst nur kurz ausgesprochen, denn die Dehnung ist viel schwieriger; sie verlangt eine vermehrte Anwendung des Tastgefühles und birgt bei zu frühem Auftreten viele Gefahren für die Stimme in sich.“

Viele Taubstummen haben die Neigung, die Vokale zu nasalieren. Diese Erscheinung wird seltener bemerkt werden, wenn die Schüler gewöhnt sind, mit festem Stimmeinsatze zu sprechen, und die Nasallaute *(m, n, ng)* nicht zu frühe eintreten.[1]) In vielen Fällen ist die zu geringe Anstrengung beim Sprechen die Ursache für das Nasalieren der Vokale, und ein Antreiben der Kräfte zu erhöhter Thätigkeit beseitigt den bezeichneten Sprechfehler. Vor dem Zuhalten der Nase mufs gewarnt werden, weil dadurch vielfach eine Verstärkung des Nasentones eintritt, denn die beim Sprechen der Nasallaute schwingende Luftsäule schlägt trotz äufseren Abschlusses der Nasenhöhle in diese hinein, und die Resonanzpartien der genannten Höhle werden in Mitschwingungen versetzt. Auch bei der Erzeugung eines reinen Mundtones kann das Gefühl wesentliche Dienste leisten, indem der Schüler beim Sprechen der Vokale die eine Hand vor die eigene Mundöffnung und die andere vor die des Lehrers hält und letzterer nunmehr mit starkem Lufthauche vorspricht, um dem Taubstummen zum Bewufstsein zu führen, dafs bei der Bildung der Vokale die Luft durch den Mund strömen mufs. Auch die Verbindung von Vokalen mit solchen Konsonanten, bei deren Darstellung die Luft in auffallender Weise durch den Mundkanal drängt *(pa, ta, ka, fa)*, ist als Mittel zur Beseitigung des Nasalierens zu verwenden.[2])

Die allgemeine Regel, mit dem neu geübten Laute alle früher festgestellten in dem Umfange zu verbinden, als unsere Sprache überhaupt Lautverbindungen enthält, ist besonders in Bezug auf die Vokale anzuwenden. Die geübten Konsonanten haben sich in allen möglichen Verbindungen um den Vokal zu gruppieren. Hierbei hat

---

[1]) Frese und Paul finden in dem frühen Auftreten des *m* keine Gefahr für den reinen Mundton.

[2]) Zur Vermeidung des Nasalierens schlägt ein norwegischer Taubstummenlehrer, Svendsen, vor, dafs der Schüler mittels Spiegels durch Vergleichen des Zäpfchens des *a* vorsprechenden Lehrers mit dem eigenen angeregt werde, das schlaff herabhängende Zäpfchen zu heben, dafs er mit Benutzung eines unter die Nase gehaltenen Spiegels erkennen lerne, ob durch die Nase Luft ausströmt oder nicht, und wenn diese Mittel nicht zum Ziele führen, dafs eine direkte Einwirkung auf das Gaumensegel mittels des Gaumenhebers erfolge, eines 20—25 cm langen, biegsamen Kupferdrahtes, der an dem einen Ende in einer Länge von 1 cm hakenartig umgebogen und hier mit Guttapercha umschmolzen ist. Von dem letzteren Mittel hat der Lehrer jedenfalls nur vorsichtigen Gebrauch zu machen.

der Lehrer mit besonderer Sorgfalt auf die Übergänge zu achten und den Einflufs der Vokale auf die Konsonanten zu berücksichtigen.

Es empfiehlt sich, nach Einübung des *a* abwechselnd Stimmkonsonanten und Vokale zu entwickeln, etwa in folgender Reihenfolge: *w*, *u*, *b*, *d*, *g*,[1]) *l*, *o*, *m*, *i*, *n*, *e*, *ng*, *j*, *r*, *ä*, *ü*, *ö*. Es erscheint kaum geraten, eine ganz bestimmte Reihenfolge festzuhalten, da die Leistungsfähigkeit der Schüler und das sprachliche Bedürfnis derselben bei der Lautentwickelung nicht aufser acht gelassen werden dürfen.

Die Diphthonge treten auf, sobald deren Komponenten eingeübt sind. Es sei hier nochmals darauf hingewiesen, dafs unsere Diphthonge trochäischer Natur sind, der Hauptton also auf den ersten Komponenten fällt, während sich der zweite leicht anschliefst.

Die Erfahrung hat gelehrt, dafs der Artikulationsunterricht mafsgebend für das Sprechen der Taubstummen ist. Hieraus ergiebt sich die Bedeutung des genannten Unterrichtsgegenstandes und zugleich die Verpflichtung für den Lehrer, den Einzellaut sowohl als auch die Verbindung desselben mit anderen Lauten bis zur möglichen Klarheit festzustellen. Es soll damit nicht gesagt sein, dafs, wenn z. B. *k* zu entwickeln ist, zu keinem neuen Laute übergegangen werden darf, bis alle Schüler *k* absolut richtig aussprechen können. In vielen Fällen erscheint es sogar ratsam, schon um der Ermüdung der Kinder vorzubeugen, diese mit der Einübung eines anderen Lautes zu beschäftigen. Das geschieht jedoch nebenbei. Der Lehrer mufs immer wieder zu seiner ersten Aufgabe, in dem angenommenen Falle zu *k*, zurückkehren und darf nicht eher ruhen, als bis es richtig artikuliert wird. Es wäre eine thörichte Hoffnung von ihm, wollte er von der zunehmenden Fertigkeit im Sprechen oder wohl gar vom Zufalle Unterstützung erwarten. Nur Ausdauer kann ihn zum Ziele führen.

Dafs die andauernden mechanischen Sprechübungen die Gefahr in sich schliefsen, Geist und Körper abzuspannen, kann nicht in Abrede gestellt werden. Des Lehrers Aufgabe ist es, für die rechte Abwechselung im Unterrichte durch Bewegungsspiele, die bereits erwähnten Vorübungen, Betrachten von Bildern, gebärdensprachliche

---

[1]) Werden *b*, *d*, *g* als stimmlose Konsonanten behandelt, so schliefsen sie sich an *p*, *t*, *k* an.

Anregungen in bescheidenem Umfange etc. zu sorgen. Es liegen aber unzweifelhaft bereits im Artikulationsunterrichte, auch insoweit, als er sich ausschliefslich mit der Entwickelung der Laute beschäftigt, mehr geistig anregende Elemente, als man anzunehmen geneigt ist. Der kleine Sprechschüler wird gezwungen, sein Auge mit aller Schärfe auf den Mund des Lehrers zu richten und die Stellungen und Bewegungen der Sprechwerkzeuge des letzteren beim Vorsprechen zu verfolgen. Er wird gezwungen, dieselben Sprachbewegungen auszuführen wie der Lehrer und sich zu gewöhnen, seine Sprechorgane zwecks Erzeugung der verschiedensten Laute in ganz besimmte Stellungen zu versetzen, da schon bei der geringsten Abweichung von der Vorschrift eine Trübung des Lautes eintritt. Somit mufs bei ihm eine Gewöhnung zur angestrengtesten Aufmerksamkeit und eine Inzuchtnahme des ganzen Körpers, besonders der Muskeln des Sprechapparates eintreten. Der Schüler wird aber auch genötigt, sich die Stellungen der Sprechwerkzeuge, wie sie bei der Erzeugung der Sprachlaute nötig sind, zu merken; er mufs die Schriftzeichen mit den Lauten verbinden und diese Zeichen selbst darstellen, also lesen und schreiben lernen. Durch alles dies wird seine Gedächtniskraft geübt und gefördert. Der Lehrer thut gut, beim ersten Sprechunterrichte mit seiner Anerkennung der Schülerarbeit nicht zu sehr zurückzuhalten. Die Aufmunterung, die er den Zöglingen im Unterrichte giebt, das Lob, das er auch bescheidenen Leistungen spendet, sind für die kleinen Sprachschüler nicht nur ein reicher Lohn, sondern werden auch die Veranlassung, dafs sie Vertrauen zu sich selbst gewinnen und mit erhöhter Liebe arbeiten.

($\gamma$. Sprachstoff.) Da in all unserer Arbeit die Wortsprache im Vordergrunde stehen mufs, so können wir diese Sprache nicht zeitig genug eintreten lassen, so mufs der Verkehr in derselben zwischen Lehrer und Schüler möglichst frühe vermittelt werden. Es geschieht das in der Weise, dafs sich jener bei allen seinen Mitteilungen immer der Lautsprache bedient, als verständen ihn die kleinen Taubstummen, dafs er besonders bestimmte Aufforderungen, wie: Komm! Steh auf! Setze dich! Schreib! Nimm die Tafel vor! Pafs auf! etc. alltäglich anwendet und mit etwas prononcierten Mundbewegungen spricht. Allmählich wird der Taubstumme den Lehrer verstehen, also mit den Mundbewegungen einen bestimmten Sinn verbinden, wenn er das Gesprochene selbst auch nicht nachbilden kann. Er erhält damit schon

ziemlich früh eine Ahnung von dem Wesen der Sprache, und auch hierin liegt ein geistbildendes Moment.

Die Sprache erhält jedoch nur dann die rechte Bedeutung für den Taubstummen, wenn er sie selbst anzuwenden vermag, und eine planmäfsige geistige Entwickelung beginnt erst mit Eintritt eines planmäfsigen Sprachunterrichtes. Natürlich kann dies erst nach Feststellung eines Vokales, immerhin schon im Laufe des ersten Vierteljahres des Unterrichtes geschehen.

Mit dem Sprechen von Wörtern und Sätzchen ernten Lehrer und Schüler die ersten Früchte ihrer mühevollen Arbeit. Ein verständiger Gärtner mufs jedoch dafür Sorge tragen, dafs das von ihm gepflanzte Bäumchen zunächst kräftige Wurzeln und eine gute Krone treibe. Es würde der Entwickelung des Stämmchens schaden, wollte er schon frühzeitig reiche Früchte ernten. Es tritt daher auch im ersten Schuljahre der Sprachunterricht hinter dem Sprechunterrichte zurück: in dieser Zeit bleibt das mechanische Sprechen die Hauptsache. Es wäre jedoch eine Thorheit, wollte der Lehrer deutsame Lautverbindungen von diesen Sprechübungen ausschliefsen; er darf sich aber auf keinen Fall bestimmen lassen, den Gang seines Unterrichtes von dem vorzuführenden Sprachstoffe abhängig zu machen.

Sobald ein wirklicher Sprachunterricht eintritt, mufs der Grundsatz festgehalten werden, sich bei Vorführung des Sprachstoffes von dem Bedürfnisse des Schülers leiten zu lassen. Dieses wurzelt aber in der Umgebung des taubstummen Kindes und in diesem selbst, und das die Taubstummen unmittelbar Berührende bietet reichliche Veranlassung zur Belehrung im ersten, ja selbst im zweiten Schuljahre. Da nun von der Klarheit der ersten Anschauungen die Erfolge des weiteren Sprachunterrichtes abhängen, so ist für diese Zeit das Bild als Veranschaulichungsmittel möglichst aus dem Unterrichte zu verbannen. Dieser Unterricht hat sich an die Wirklichkeit anzulehnen.

Die ersten sprachlichen Belehrungen bieten grofse Schwierigkeiten, da der Taubstumme die zwischen dem Lautkomplexe (dem Worte) und dem durch diesen dargestellten Inhalte bestehenden Beziehungen vorerst nicht begreift; die Verbindung von Wort und Sache fällt ihm daher schwer. Erst nach und nach kommt er zu der Erkenntnis, dafs man durch die Aneinanderreihung bestimmter Laute ein Ding, eine Thätigkeit etc. bezeichnen kann. Da sich das kleine taubstumme Kind mit seinem Geiste ausschliefslich in der

Sinnenwelt bewegt, so ist es empfehlenswert, zunächst interessante Erscheinungen seines Anschauungskreises sprachlich zu bezeichnen. Es wäre jedoch fehlerhaft, zuerst nur Dingnamen — wie das mancher Orten für notwendig erachtet wird — vorzuführen. Es erscheint dies um so weniger wünschenswert, je mehr der Lehrer Gelegenheit genommen hat, die Wortsprache im Verkehre mit seinen Schülern in der bereits bezeichneten Weise zu verwenden. Neben der Benennung von Dingen können sehr wohl Wörter, wie: da, du, auf, ab, komm, lauf, schau, gut, falsch etc., und Sätzchen, wie: Steh auf — Pafs auf — Wisch ab — Komm her etc., deren Inhalt sich ebenfalls auf sinnliche Anschauung gründet, gegeben werden. Der Lehrer mufs zwar an der Regel festhalten, die Taubstummen nur sprachlich Richtiges zu lehren; es ist jedoch unbedenklich, in der ersten Zeit des Sprachunterrichtes auch unvollständige Sätzchen, wie: du — gut, Schwamm — da, — Hut ab etc., sprechen zu lassen.

Erst Anschauung, dann Bezeichnung durch die Sprache, das bleibt der leitende Grundsatz für den Elementarsprachunterricht. Es ist jedoch dem Artikulationslehrer gestattet, mit Rücksicht auf seine besondere Aufgabe in einzelnen Fällen hiervon abzuweichen. Übt er mit seinen Schülern Lautverbindungen mannigfachster Art, so werden sich unter diesen auch solche finden, die eine sprachliche Bedeutung haben. Diese sind zu deuten. Hier tritt das Wort zuerst auf, und der Inhalt wird auf Grund der Veranschaulichung angeschlossen. Die Wortdeutung ist also noch etwas Nebensächliches, Untergeordnetes, dient nur zur geistigen Anregung der Schüler, vertritt die Stelle des Gewürzes in der Speise. Je weiter die Schüler im mechanischen Sprechen fortschreiten, und je mehr sprachlicher Stoff zur Verarbeitung kommt, desto entschiedener mufs jedoch der oben angeführte Grundsatz festgehalten werden.

(*δ*. Erhaltung der Reinheit der Sprache.) Sobald das Sprechen der Wörter eintritt, haben die Kinder nicht blofs auf das mechanische Sprechen, sondern auch auf den Inhalt des Gesprochenen zu achten. Diese doppelte Thätigkeit kann leicht die Veranlassung werden, in der sorgfältigen Darstellung der Laute nachzulassen. Der Lehrer hat sich daher immer das Gesetz vorzuhalten: Alles, was der Schüler spricht, soll er gut sprechen. Diese Forderung ist jedem Taubstummenlehrer bekannt, und doch findet man in den Taubstummenanstalten so viele schlechte Sprecher. Man

achtet eben von Hause aus nicht genügend auf gute Aussprache und erhofft zu viel von dem späteren Unterrichte. Einer der am häufigsten vorkommenden Fehler ist das monotone, hackige, abgerissene Sprechen, und wir haben doch in unserer Sprache schwere und leichte, lange und kurze Silben. Da die Vokale die Träger der Silben sind, so ist der angedeutete Unterschied lediglich in dem Werte dieser Laute zu suchen. Die Taubstummen haben das Bestreben, auf den einzelnen Lauten des Wortes zu ruhen, also alle Laute gleich lang zu sprechen. Sie kehren, auch wenn der Sprechunterricht mit grofser Sorgfalt erteilt wird, immer wieder zu dieser Neigung zurück.

Da durch die Thätigkeit der Sprechwerkzeuge die langen und die hervorzuhebenden Vokale nicht genügend markiert werden, so thut der Lehrer wohl, in der ersten Zeit des Unterrichtes zwecks Bezeichnung des Vokalwertes in die Augen fallende Hilfsmittel anzuwenden. In dem Worte *Tafel* ist die erste Silbe bei Dehnung des *a* zu betonen und die zweite kurz und leicht zu sprechen. Das läfst sich durch Handbewegungen hervorheben; es kann jedoch auch graphisch dargestellt werden, indem das Zeichen für den zu betonenden und gedehnten Vokal markiert wird, z. B. *Tafel* oder *Tafel*. Es genügt auch, wenn der Lehrer als Zeichen für die Dehnung der ersten und die Kürzung der zweiten Silbe an die Tafel schreibt: — ⏑. Das *a* ist in dem gegebenen Falle möglichst lang zu sprechen. Mag das anfänglich auch etwas unnatürlich klingen; die bereits erwähnte Neigung der taubstummen Schüler bewirkt schon eine geeignete Kürzung des *a*. Das *e* dagegen mufs fast ganz verschwinden; die Schüler haben daher zu sprechen: *Taf'l*.

Sofern die schwere Silbe einen langen Vokal enthält, ergiebt sich die Betonung ganz von selbst; die Accentuierung kurzer Silben dagegen wird dem Taubstummen nicht leicht, selbst wenn er gelernt hat, den Vokal kurz anzugeben. Das Hervorheben des kurzen, schweren Vokales kann nur ertastet werden. Der Schüler wird durch Fühlen am Kehlkopfe des Lehrers sehr wohl in dem vorgesprochenen Worte *Himmel* das kräftige *i* von dem schwachen, fast verschwindenden *e* unterscheiden können. Als Zeichen der Betonung wird unter *i* ein Punkt gesetzt. So hätten wir folgende Zeichen anzuwenden: — (für einen langen schweren), . (für einen kurzen schweren) und ⏑ (für einen kurzen leichten Vokal). Es wäre also z. B. zu schreiben: *Der Knabe hat eine Jacke.*

Auch das Herausheben der Vokale aus dem Worte oder Satze

und das Sprechen derselben bei Berücksichtigung ihres Wertes bereitet die rechte Betonung vor:

Zuerst: *i* ‿ *o* ‿ *e*, dann: *die‿Rose.*

„ *i* ‿ *o* ‿ *e* ‿ *i* ‿ *o*, dann: *die Rose ist rot.*

„ *a* ‿ *au*, dann: *Pafs auf!* etc.

Es ist nicht notwendig, dafs, nachdem die Schüler das Vorgesprochene begriffen haben, bei Wiederholungen der Lehrer immer wieder vorspricht. Dieser mag seine Kräfte, wo es ohne Beeinträchtigung der Unterrichtszwecke möglich ist, schonen. Es genügen unter Umständen für die Kinder die bereits angedeuteten Zeichen mit der Hand, um die Dehnung bezw. Kürzung, sowie die Betonung der Vokale anzudeuten. Dieses Verfahren bietet zugleich den Vorteil, dafs der Lehrer die Aussprache der Schüler besser kontrollieren kann.

So wünschenswert es nun auch ist, den Taubstummen bei der Auffassung der Sprache nach der rhythmischen und dynamischen Seite hin durch in die Augen fallende Zeichen zu unterstützen, so mufs doch die Selbständigkeit des Schülers auch in der äufseren Darstellung der Sprache angestrebt werden; die angegebenen Zeichen müssen daher nach und nach verschwinden. Dagegen hat der Lehrer immer in seiner Sprache, wenn auch nicht in auffallender, so doch bemerkenswerter Weise darauf zu achten, dafs er nicht selbst in den angeführten Sprechfehler der taubstummen Schüler verfalle, die gedehnten Vokale vielmehr von den kurzen streng unterscheide und die betonten Silben hervorhebe.

Das abgerissene Sprechen der Taubstummen hat auch vielfach seinen Grund in ungehörigem Verbrauche der Luft. Der Lehrer hat dahin zu wirken, dafs die Schüler die einzelnen Wörter, zusammengehörige Satzteile (*der‿Tisch — auf‿dem‿Tische — ich‿werde‿geliebt* etc.) und kurze Sätze mit einem Exspirationsstrome sprechen. Um dies durchzuführen, sind die taubstummen Kinder frühzeitig an eine zweckmäfsige Verwendung der Luft zu gewöhnen. Diese Gewöhnung mufs mit den ersten Atemübungen beginnen und darf während der ganzen Schulzeit nicht aufser acht gelassen werden. Die Schüler sind anzuhalten, vor Beginn des Sprechens und während der Pausen in der Rede die Lungen zwar nicht übermäfsig, aber immerhin kräftig mit Luft zu füllen, nicht zu laut zu sprechen und auf die Bildung der stimmlosen Konsonanten, besonders des *h*, nicht zu viel Luft zu verwenden.

Sobald in einem Satze ein Wort mit dem Konsonanten endet, mit welchem das folgende beginnt, ist dieser Laut nur einmal zu sprechen,

also nicht: *der* | *Rock*, sondern: *der‿Rock;* nicht: *das* | *Salz*, sondern: *das‿Salz;* nicht: *hast* | *du*, sondern: *hast‿du.*[1])

Das Mitsprechen der Schüler, auf das man früher grofsen Wert legte, um denselben mehr Übung im Sprechen zu verschaffen, ist nicht zu empfehlen, da es die Taubstummen in die Gefahr bringt, sich gehen zu lassen, allerhand unkontrollierbare Fehler zu machen und gedankenlos nachzuplappern, und da es den Lehrer nötigt, immer langsam zu sprechen.

(ε. Reihenfolge der Übungen.) Nach Einführung deutsamer Lautverbindungen gestalten sich die Übungen im Anschlusse an die Entwickelung der Laute folgendermafsen:

I. Mechanisches Sprechen.

A. Entwickelung des Lautes (wir nehmen an) *l*.
   1. Vorsprechen des *l* vor allen Schülern.
   2. Versuche im Nachsprechen seitens der Schüler.
   3. Übungen mit den einzelnen Schülergruppen, während die übrigen schriftlich beschäftigt werden.

B. Das *l* in Verbindung mit früher geübten Lauten.
   1. *l* in Verbindung mit Vokalen.
   2. *l* in Verbindung mit Konsonanten.
   3. *l* in Verbindung mit Vokalen und Konsonanten.

Die Übungen sind wie die unter A verzeichneten vorzunehmen.

II. Sprachübungen.

A. Veranschaulichung (z. B. *Ball*).

B. Sprachliche Bezeichnung.
   1. Vorsprechen vor allen Schülern.
   2. Versuche im Nachsprechen seitens der Schüler.
   3. Übung mit einzelnen Gruppen.

C. Anwendung des Gelernten.

Das Vorsprechen der Einzellaute bezw. Lautgruppen, welches sich vor der eigentlichen Übung an alle Kinder richtet, soll nur den Zweck verfolgen, die Schüler von dem zu Sprechenden in Kenntnis zu setzen. Es hat den Klassenunterricht, der so frühe wie möglich einzuführen ist, vorzubereiten und soll dem Lehrer die Mühe ersparen, jedem einzelnen Kinde das zu Lehrende vorzusprechen. Freilich wird dieser Zweck nur selten erreicht werden. Das darf den Lehrer jedoch nicht entmutigen. In vielen Fällen gewinnt er durch

---

[1]) Vergl. Huschens, Flufs, Betonung und Gliederung im Sprechen unserer Schüler. (Blätter für Taubstummenbildung, III, S. 321.)

dieses Verfahren doch Zeit. Auch darauf ist zu halten, dafs, während ein Kind beschäftigt wird, die übrigen Schüler, sofern sie nicht schreiben, die Bemühungen des Lehrers verfolgen, um davon für ihre eigene Sprechthätigkeit zu gewinnen.

Der Einzelübung schliefst sich nach Bedürfnis das Chorsprechen an.

(d. Das Ablesen vom Munde.) Die deutsche Schule ist allezeit bestrebt gewesen, den Taubstummen mit der Lautsprache auch zugleich ein Mittel zur bequemen Auffassung derselben zu geben. So lange sich der Lautsprachunterricht in engen Grenzen bewegte und von der Gebärde beherrscht wurde, war diese die beständige Begleiterin und Dolmetscherin der Sprache. Zugleich wurde sie von dem Fingeralphabete unterstützt.[1]) Dieses Alphabet sollte zunächst als Ersatz für das Vorschreiben dienen. Jedes neue Wort, das nach den gegenwärtig bestehenden Unterrichtsgrundsätzen zunächst vorzusprechen ist, wurde in der alten Schule erst angeschrieben oder durch fingeralphabetische Zeichen dargestellt und dann gesprochen. Das zuletzt genannte Hilfsmittel fand aber auch neben der Gebärdensprache als Verkehrsmittel in der Weise Benutzung, dafs man sich desselben zur Darstellung von Wörtern, besonders von Eigennamen, für die allgemein bekannte Zeichen nicht bestanden, bediente. In allen Fällen wurde durch Gebärde und Fingeralphabet die Absehfertigkeit beeinträchtigt.

Es kann daher nicht auffallen, wenn Bonet das Absehen der Sprache vom Munde für ein höchst zweifelhaftes Mittel zur Auffassung derselben seitens der Taubstummen hielt und es dem Zufalle überlassen wissen wollte, ob die Schüler absehen lernten oder nicht. Die Wiener Schule erkannte in dem „Unterrichte in der Lippensprache“ sogar Gefahren für den Unterricht überhaupt und wollte ihn höchstens im Privatunterrichte angewendet wissen, wenn sie auch zugestand, dafs die Fertigkeit der Taubstummen, das Gesprochene nicht nur von dem Lehrer, sondern auch von anderen mit Sicherheit abzusehen, als die vollendetste Leistung auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichtes zu betrachten wäre.

Mit der zunehmenden Entwickelung des Lautsprachunterrichtes innerhalb der deutschen Schule legte man auch gröfseres Gewicht auf gutes Absehen. Man entfernte aus diesem Unterrichte nach

---

[1]) S. Walther, Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, S. 66, 197 u. a. a. O.

und nach alles, was dem Lippenlesen hinderlich sein konnte, vor allem das Fingeralphabet, und jetzt, nachdem man auch die Gebärdensprache mehr denn je in den Hintergrund gedrängt hat, verbleibt das Absehen vom Munde als das einzige Mittel zur Auffassung der Lautsprache, und hieraus ergiebt sich die Bedeutung desselben für den Taubstummenunterricht.

Die Lautsprache hat eine doppelte Aufgabe zu erfüllen: sie dient sowohl dazu, das, was den Menschen innerlich bewegt, zum Ausdrucke zu bringen, als auch dazu, die Äufserungen anderer Menschen uns zu vermitteln. Sie kann daher subjektiver und objektiver Natur sein. Der Mensch kann sich ihr gegenüber aktiv oder passiv, produktiv oder rezeptiv verhalten. Die Darstellung der Sprache erfolgt durch die Sprechwerkzeuge und die Annahme derselben vermittelst des Ohres. Bezüglich der ersteren Thätigkeit unterscheidet sich der Taubstumme nicht von dem Hörenden (d. h. die Sprechwerkzeuge haben bei beiden die gleiche Thätigkeit auszuführen), wohl aber in betreff der letzteren. Da der Taubstumme kein Gehör besitzt, so müssen, wie wir bereits erfahren haben, Gesicht und Gefühl den fehlenden Sinn ersetzen. Es gilt dies jedoch nur von den Übungen, die dem mechanischen Sprechen dienen. Es würde zu umständlich sein, sollten immer beide genannten Sinne bei Auffassung der Sprache in Thätigkeit treten. Das Auge ist in der That imstande, die exakt ausgeführten Bewegungen der sichtbaren Sprechwerkzeuge, welche die verschiedenen Laute darstellen, zu unterscheiden, und dadurch wird der Taubstumme in den Stand gesetzt, auf die Laute selbst und von diesen auf die ausgesprochenen Wörter und Sätze zu schliefsen.

Was die Natur dem Vollsinnigen verschwenderisch gegeben, das vermag die Kunst dem Taubstummen niemals zu ersetzen. Jeder ehrliche Taubstummenlehrer mufs daher offen bekennen, dafs sein Können nur Stückwerk ist. Wie er nicht vermag, in dem Taubstummen eine Sprache zu erzeugen, die der natürlichen Sprache der Hörenden gleich kommt, so hat er auch kein Mittel, das Ohr zu ersetzen. Dieses ist imstande, wenn die erforderlichen Vorbedingungen vorhanden sind, jeden einzelnen Laut der Rede aufzufassen, das Auge aber niemals. Wenn es dem letzteren schon Schwierigkeiten macht, die einzelnen gesprochenen Laute, welche einem Artikulationsgebiete angehören (z. B. *b* und *m*, *d* und *n* etc.), zu unterscheiden, sowie diejenigen Laute zu erkennen, bei deren Bildung die Sprechwerkzeuge in ihrer Stellung nicht beobachtet werden können (z. B. *k*,

*ch*², *ng*), so wird es ihm fast zur Unmöglichkeit, die zusammenhängende flüchtig gesprochene Rede abzulesen, da in dieser verschiedene Konsonanten (z. B. *h*, *l*, *ch*²) die Lippenstellung des nebenstehenden Vokales annehmen und eine ganze Reihe von Lauten gar nicht ausgesprochen wird. Auch dadurch, dafs die Aussprache keineswegs in übereinstimmender Weise erfolgt, wird das Absehen sehr erschwert. Manche Menschen sprechen aufserdem mit kaum merkbaren Lippenbewegungen, und andere öffnen die Zähne so gut wie gar nicht,[1]) so dafs der Taubstumme genötigt ist, lediglich aus flüchtigen Erscheinungen am Munde das Gesagte zu erraten. Das Absehen gewährt daher keineswegs die Sicherheit der Auffassung der Rede wie das Hören. Es hat zwar einzelne Taubstumme gegeben und giebt noch solche, die es in dieser Fertigkeit zu geradezu erstaunlichen Leistungen gebracht haben. So erzählt man von Habermafs, einem taubstummen Lehrer der Taubstummenanstalt zu Berlin, dafs man in ihm bei seinem Verkehre mit Vollsinnigen kaum einen Tauben vermutete. Es sind dies jedoch aufserordentliche Erscheinungen. Jedenfalls ist die Möglichkeit des Absehens in bestimmte Grenzen gezogen.

Das Absehen des Gesprochenen erfordert eine viel höhere geistige Anspannung als das Hören. Das letztere ist für den Vollsinnigen nicht viel mehr als eine mechanische Thätigkeit. Der Hörende vermag lange Reden zu verfolgen, ohne dafs ihn dies besonders anstrengt. Schon das kleine Kind kann stundenlangen Erzählungen zuhören und spürt keine Ermüdung. Es hört oftmals, wie man zu sagen pflegt, nur mit halbem Ohre hin, d. h. ohne Aufmerksamkeit, und vernimmt doch den Sinn der Rede. Dagegen bereitet dem Taubstummen die Auffassung des Äufseren der Sprache unendliche Schwierigkeiten. Das Auge darf den sprechenden Mund nicht einen einzigen Augenblick verlassen, wenn es die Sprache verfolgen will. Das Absehen ist ein fortwährendes Erraten, ein Kombinieren und Ergänzen, beschränkt sich also nicht auf eine passive Annahme des Wahrgenommenen, sondern ist zugleich eine schaffende Thätigkeit. Während dem Hörenden die Worte so sicher in das Ohr hinein klingen, wie er eine deutliche Schrift zu lesen vermag, so kann das Absehen vom Munde mit der Thätigkeit verglichen werden, die bei der Enträtselung einer flüchtigen, abgekürzten und unvoll-

[1]) Man findet das in auffallender Weise bei den Japanern, bei denen beim Sprechen die Lippenbewegung eine kaum merkliche ist und die Laute fast ausschliefslich durch die Zungenartikulation erzeugt werden.

ständigen Schrift erforderlich ist. Wer da meint, dafs das Lippenlesen keine grofse Kunst sei, der möge die fragen, die nach vollständiger Erlernung der Lautsprache das Gehör verloren haben und im Absehen einen Ersatz für dieses suchen. Selbst nach anhaltender Übung im Absehen vermögen sie ihre Umgebung nur mangelhaft zu verstehen, obgleich sie die Sprache beherrschen und es feststeht, dafs, je gröfser der Umfang der Sprache ist, sich die Möglichkeit des Absehens um so günstiger gestaltet, weil für die Ergänzung und Kombination des Aufgefafsten ein reicheres Sprachmaterial zur Verfügung steht.

Die Absehfertigkeit entwickelt sich auch bei Kindern, die gleiche unterrichtliche Behandlung erfahren, keineswegs in derselben Weise. In jeder Anstalt finden sich Schüler von gleicher Sinnesschärfe, die aufserordentlich gut, und andere, die schlecht vom Munde ablesen können. Das gute Absehen entspricht auch keineswegs dem guten Sprechen, tritt uns vielmehr oft bei schwächeren Kindern entgegen. Es läfst sich somit annehmen, dafs die Absehfertigkeit von besonderen Anlagen abhängt. Geschwächte Sehkraft wird natürlich auf alle Fälle das Lippenlesen beeinträchtigen.

Das Absehen als Ersatz für das Hören wird dadurch in enge Grenzen gezogen, dafs es nur unter ganz bestimmten Bedingungen möglich ist. Selbst äufserst geübte Taubstumme werden aus Mitteilungen, die für das Ohr Vollsinniger berechnet sind, höchstens einige Wörter erraten. Den Zusammenhang des Ganzen vermögen sie wegen der schnellen Aufeinanderfolge der Laute und der in der Regel wenig markierten Mundbewegungen nicht zu verstehen. Die Möglichkeit des guten Absehens ist nur gegeben

a) beim verlangsamten und bestimmt artikulierten Sprechen,
b) bei genügender Beleuchtung des sprechenden Mundes,
c) bei mäfsiger Entfernung des Absehenden vom Sprechenden und
d) bei ausreichender Sehschärfe des Taubstummen.[1])

Trotz der Schwierigkeiten und Hindernisse, die der Entwickelung der Absehfertigkeit der Taubstummen in den Weg treten, müssen es sich die Taubstummenlehrer angelegen sein lassen, diese Fertigkeit nach Möglichkeit zu steigern, denn das Lesen von den Lippen ist für den sprachlichen Verkehr ebenso wichtig wie

[1]) Wenn es den Taubstummen unmöglich gemacht wird, Blicke in den sprechenden Mund zu thun und die Lippenbewegungen zu verfolgen, so können sie das Vorgesprochene nur erraten. Von einem mit einem Schnurrbarte vollständig überwucherten Munde vermögen sie nur schlecht abzusehen.

das Sprechen. Bei dieser Bedeutung der Absehfertigkeit für den Taubstummen darf das Absehen nicht als etwas Nebensächliches, als etwas sich zufällig aus dem Sprech- und Sprachunterrichte Ergebendes betrachtet werden, sondern es ist zugleich Unterrichtsobjekt; es bedarf der ganz besonderen Berücksichtigung und Pflege neben dem Unterrichte in der Sprache. Kilian wies ihm daher eine der ersten Stellen im Taubstummenunterrichte zu; ja, er ging so weit, in ihm den Schwerpunkt für die sprachliche Entwickelung der Taubstummen zu suchen.

Wie fördern wir nun die Absehfertigkeit?

Beim Lesen tritt uns nicht jeder einzelne Buchstabe ins Bewufstsein, sondern wir überschauen gleich eine ganze Summe von Zeichen und erkennen aus einer Buchstabenreihe das betreffende Wort oder wohl gar einen ganzen Satz. Es kommt nicht selten vor, dafs wir etwas hängen bleiben, wenn uns beim Lesen ein längeres unbekanntes Wort entgegentritt, wir also genötigt sind, uns die einzelnen Buchstaben anzusehen. Das Absehen vom Munde mufs sich in ähnlicher Weise gestalten. Bei dem Taubstummen darf diese Thätigkeit nicht in der Weise geschehen, dafs er die Einzelbewegung, wie sie zur Erzeugung des Einzellautes notwendig ist, ins Auge fafst, sondern er mufs das Wortbild, wie es am sprechenden Munde entsteht, als ein einheitliches Ganze verfolgen und von der Gesamt-Sprachbewegung aus auf das Wort schliefsen. Je weiter der Taubstummenlehrer seine Schüler im Absehen fördern will, desto mehr mufs er diese gewöhnen, immer gröfsere Lautgruppen zu übersehen. Das Lesen von den Lippen hat sich somit von dem Wortabsehen bis zum Satzabsehen zu steigern. Wie aber das vollsinnige Kind, wenn es lesen lernen soll, erst die einzelnen Buchstaben kennen lernen mufs, so vermag der Taubstumme erst dann ein Wort vom sprechenden Munde sicher abzusehen, wenn er weifs, welche Stellung die Sprechwerkzeuge bei der Erzeugung der einzelnen Sprachlaute einnehmen. Die Übungen im Absehen beginnen daher auch mit Eintritt des Artikulationsunterrichtes, und wie wir zwecks Erzielung einer deutlichen Aussprache und Steigerung der Sprachtechnik durch die ganze Schulzeit hindurch Übungen im mechanischen Sprechen anzustellen haben, so darf auch niemals die Steigerung der Absehfertigkeit aus dem Auge verloren werden. Um diese zu erhöhen, sind besondere Absehübungen notwendig, und zwar müssen solche auf der Unterstufe alltäglich stattfinden, und wenn sie auch immer nur kurze

Zeit in Anspruch nehmen. Sie erstrecken sich auf das Auffassen von Einzellauten, so lange der Artikulationsunterricht noch betrieben wird, ferner von Lautverbindungen (Wörtern) und Sätzen. Der Lehrer thut wohl, homorgane Laute, die sich am Munde schwer unterscheiden lassen, von Zeit zu Zeit neben einander zu sprechen, wie: *s*, *n*, *t* — *k*, *ch*, *ng*, desgleichen ähnlich klingende Wörter, wie: *retten*, *rennen* — *Mutter*, *Butter* — *richten*, *riechen* — *legen*, *lecken* — *Bäcker*, *Becher*. Bei Vorführung von Sätzen darf nicht etwa hinter jedem Worte eine Pause gemacht werden; Zusammengehöriges ist vielmehr ohne jegliche Unterbrechung vorzusprechen. Man erwarte jedoch von diesen besonderen Übungen nicht zu viel; nur wenn der gesamte Unterricht dahin strebt, das Absehen zu fördern, nur wenn den Schülern auch aufserhalb des Unterrichtes Gelegenheit geboten ist, die Absehfertigkeit zu steigern, kann nach dieser Seite etwas Ersprieſsliches erzielt werden.

Man macht nun nicht selten die Wahrnehmung, daſs die Schüler von ihrem Lehrer, an dessen Aussprache sie sich gewöhnt haben, recht gut absehen, daſs sie aber andere, die zu ihnen sprechen, unsicher verstehen. Man kann hieraus der Schule nicht immer einen Vorwurf machen. Wird es einem Norddeutschen nicht schwer werden, einen Süddeutschen, einen Österreicher oder wohl gar einen Schweizer zu verstehen, die einen anderen Dialekt sprechen als er! In ähnlicher Lage ist der Taubstumme den zu ihm Sprechenden gegenüber. Die Sprechweise seines Lehrers ist ihm bekannt, bildet für ihn den heimischen Dialekt; bei anderen dagegen gestaltet sich die Bewegung der Sprechwerkzeuge ganz anders, die Aussprache braucht nicht einmal flüchtig zu sein. Für die Taubstummen spricht jeder mit ihnen verkehrende Mensch gewissermaſsen einen eigenen Dialekt, an den sie sich erst gewöhnen müssen. Um sie nun mit den verschiedenartigsten Aussprachweisen vertraut zu machen, ist es für sie ungemein wichtig, ihnen Gelegenheit zu geben, von möglichst vielen abzulesen. Zunächst muſs mit aller Konsequenz darauf geachtet werden, daſs die taubstummen Zöglinge im Unterrichte nicht nur das Sprechen des Lehrers, sondern auch das der Mitschüler verfolgen, und daſs sie unter sich möglichst in der Lautsprache verkehren. Hierdurch eröffnet sich für die Taubstummen ein weites und wichtiges Übungsfeld für das Absehen. Aufserdem muſs der Lehrer jede Gelegenheit benutzen, um sie im Ablesen von solchen Personen zu üben, die nur vorübergehend mit ihnen verkehren und daher nicht so bestimmt artikulieren wie die Taub-

stummenlehrer. Es bedarf in der Regel nur einer kurzen Zeit der Gewöhnung, um das Absehen von Fremden zu ermöglichen.

Allerdings kann die Ursache ungenügender Absehfertigkeit auch in dem Lehrer liegen. In dem Bestreben, möglichst verständlich zu werden, ist derselbe der Gefahr ausgesetzt, im Unterrichte wie im Verkehre mit Taubstummen nicht nur übermäfsig langsam zu sprechen, sondern bei seinen Mitteilungen auch ungehörige Mundbewegungen zu machen. Man beobachtet bei ihm nicht selten, dafs er bei *a* den Mund unmäfsig weit aufreifst, bei *i* und wohl gar auch bei *s* die Mundwinkel in auffallendster Weise nach den Ohren zu bewegt, bei *sch* die Lippen rüsselförmig nach vorn schiebt, bei *e* den Unterkiefer weit nach unten zieht, bei *l*, *t* und *n* die Zunge zwischen die Zähne steckt, bei den Nasallauten die Stirn runzelt, und was der Ungehörigkeiten noch mehr sind. Ganz abgesehen davon, dafs diese ungebührlichen Bewegungen der Sprechwerkzeuge und des Gesichtes von dem Taubstummen als für die Bildung der betreffenden Laute bedeutungsvoll angesehen und nachgeahmt werden, dafs sie also die Ursache schlechten Sprechens werden können, sind sie gewissermafsen äufsere Zeichen für die einzelnen Laute. Ahmt ein anderer dieselben nicht nach, so verstehen ihn die Taubstummen nicht. Mit gleichem Rechte könnte man die handalphabetischen Zeichen machen. Letztere wurden aber verworfen, als man anfing, die Auffassung des Gesprochenen auf die Absehfertigkeit zu gründen. Wie wir bei dem Taubstummen eine natürliche Aussprache, im besonderen auch eine schickliche Bewegung der Sprechwerkzeuge zu erzielen bemüht sind, so mufs auch das Sprechen des Lehrers natürlich sein, daher wenig auffallende Organbewegungen, dezentes Öffnen des Mundes, ruhiges, nicht zu lautes und nicht zu leises Sprechen, Vermeidung aller ungehörigen Bewegungen der Gesichtsmuskeln. Auf dies alles ist um so mehr zu achten, als sich durch das fortwährende bestimmte Artikulieren bei dem Bildner Gehörloser die Muskeln des Mundes und anliegender Teile in bemerkbarer Weise entwickeln[1]) und die Taubstummenlehrer beim Sprechen Bewegungen ausführen, wie man sie bei anderen Menschen nicht findet.

Wenn es im Artikulationsunterrichte bei dem Bestreben, den Schülern ein klares Vorbild zu geben, zuweilen auch nicht zu ver-

[1]) Bei den meisten Taubstummenlehrern sind die Muskeln an den Mundwinkeln stark entwickelt und ist eine von den Nasenflügeln nach den Mundwinkeln zu sich bewegende bogenförmige Rinne erkennbar.

meiden ist, beim Vorsprechen gewisser Laute eine etwas auffällige Mundstellung einzunehmen, so darf dies keineswegs die Regel bleiben. Sobald ein Laut eingeübt und dessen charakteristische Organstellung bekannt ist, müssen die Schüler gezwungen werden, denselben schon bei bescheidenen Mundbewegungen zu erkennen. Das gilt auch von den Wörtern. Beim erstmaligen Vorsprechen eines neuen Wortes mufs die Darstellung allerdings etwas bestimmt sein. Vermögen jedoch die Schüler das Gegebene nachzusprechen, so wird es ihnen nicht schwer fallen, dasselbe am Munde zu erkennen, auch wenn man nur flüchtig vorspricht. Der Lehrer mache sich daher zum Gesetze: Das den Schülern Bekannte ist in ungezwungenster Weise vorzusprechen.

Als ein zweiter Feind des Absehens mufs die Gebärde bezeichnet werden. Wenn man die Lautsprache mit Gebärden begleitet, so sehen die Schüler mehr auf die Finger als auf den Mund des Sprechenden. Dafs dadurch die Absehfertigkeit beeinträchtigt wird, ist einleuchtend. Derselbe Nachteil entsteht, wenn der Lehrer da, wo er die Lautsprache anwenden sollte, die Kinder mit kurzen Gebärden abfertigt. Nur bei umfangreichster Übung im Absehen werden es die Taubstummen auf diesem Gebiete zu einer einigermafsen befriedigenden Fertigkeit bringen. Es mufs daher auch an dem Grundsatze festgehalten werden, beim Unterrichte immer von der Wortsprache auszugehen. Führt der Lehrer etwas Neues vor, oder verstehen ihn die Schüler nicht, so ist er wohl leicht geneigt, die Kreide zur Hand zu nehmen und das, was die Kinder nicht absehen konnten, an die Tafel zu schreiben. Geschähe dies hin und wieder einmal, so würde sich dagegen kaum etwas sagen lassen; aber aus der Ausnahme wird sehr leicht die Regel, und die Schüler achten alsbald nicht mehr mit der notwendigen Aufmerksamkeit auf die Mundbewegungen des Sprechenden. Wozu sollen sie sich auch anstrengen, wenn ihnen schliefslich das Unverstandene doch vorgeschrieben wird! Die Lehrer entschuldigen das vorzeitige Anschreiben in der Regel damit, dafs sie dadurch Zeit gewinnen. Es mag wahr sein, dafs, wenn wir das Absehen erzwingen wollen, oftmals nicht unerhebliche Zeit verloren geht. Dieser Verlust aber wird durch den Gewinn für das Absehen aufgewogen.

Noch einer Gewohnheit müssen wir gedenken, die ebenfalls die Entwickelung der Absehfertigkeit beeinträchtigt. Es läfst sich im Taubstummenunterrichte nicht vermeiden, manches, was von den Schülern nicht verstanden wird, zu wiederholen. Es giebt aber

auch Lehrer, die gewohnheitsmäfsig jedes zu den Kindern gesprochene Wort, jede Frage, jeden Satz zwei-, drei-, ja viermal hintereinander wiederholen, ohne sich zu vergewissern, ob sie schon nach dem erstmaligen Vorsprechen verstanden sind. Das macht die Taubstummen nicht nur denkfaul, das macht sie auch nachlässig im Lesen von den Lippen.

Nach dem Gesagten würden die ärgsten Feinde des Absehens 1. ungebührliche Mund- und Gesichtsbewegungen, 2. die Gebärde, 3. das vorzeitige Anschreiben und 4. die Wiederholung des Vorgesprochenen sein.

Verzichten wir in unserem Unterrichte und im Verkehre mit den Taubstummen auf jede Erleichterung beim Absehen, suchen wir mit aller Entschiedenheit unsere Schüler dahin zu bringen, die Sprache lediglich durch Ablesen von den Lippen zu erfassen, so stellen wir allerdings sehr hohe Anforderungen an die taubstummen Zöglinge. Das anhaltende Beobachten des sprechenden Mundes kann die letzteren leicht ermüden, und es kommt nicht selten vor, dafs die Schüler wohl auf den Mund des Lehrers sehen, aber nichts dabei denken, den Sinn des Gesprochenen nicht erfassen. Es mufs sich daher der Lehrer angelegen sein lassen, die Kinder fortwährend auf ihre Aufmerksamkeit zu prüfen, indem er das von ihm Gesagte wiederholen läfst oder Fragen einstreut. Schon hieraus ergiebt sich die Notwendigkeit, sich im Unterrichte immer an alle Schüler zu wenden.

Bei aller Unvollkommenheit, welche der Natur der Sache nach das Absehen als Mittel zur Auffassung der Wortsprache in sich schliefst, bietet dem Taubstummen diese Fertigkeit immerhin die Möglichkeit, in verhältnismäfsig bequemer und schneller Weise die Sprache anderer zu verstehen. Das Lippenlesen, mit dem rechten Verständnisse und der rechten Konsequenz gesteigert, gewährt den Taubstummen jedenfalls einen erfreulichen Ersatz für das Hören; ja es kann als ein Triumph der Taubstummenbildung bezeichnet werden, dafs es die meisten dieser Unglücklichen bei zunehmender Sprachbildung im Absehen zu einer erstaunenswerten Fertigkeit bringen.

Litteratur:

Fischer, Der Absehunterricht der Schwerhörigen und Ertaubten. Hannover, 1890. — Fischer, Ein Wort über das Absehen. (Blätter für Taubstummenbildung, II, S. 375 und III, S. 85.) — Müller, Das Absehen der Schwerhörigen. Hamburg, 1890. — Röntgen, Das Absehen der Taubstummen. Aachen, 1891. — Roose, Das Absehen der Taubstummen. (Organ, 1888,

S. 137.) — Schmalz, Das Absehen des Gesprochenen als Mittel, bei Schwerhörigen und Tauben das Gehör möglichst zu ersetzen. Dresden, 3. Aufl., 1851.

(e. Das Schreiben und Lesen.) Die Schrift ist die Umsetzung der hörbaren Laute in eine sichtbare Form. Die einzelnen Schriftzeichen, die Buchstaben, sind Bilder für die Laute. Leider besteht nicht eine allgemeine Übereinstimmung zwischen den Lauten und den Schriftzeichen. Es tritt uns das schon in der deutschen Sprache, in weit auffälligerer Weise aber in der französischen und englischen entgegen. Unser Alphabet, das wir gar leicht als den Repräsentanten unserer Sprachlaute anzusehen geneigt sind, ist nichts weniger als dies, denn wir haben in unserer Sprache weit mehr Laute, als das Alphabet Zeichen angiebt, und verschiedene dieser Zeichen repräsentieren nicht einmal verschiedene Laute; so sind *q*, *k* und bezw. *c* Zeichen für einen Laut, desgleichen *f* und *v*, *i* und *y*. Einzelne Buchstaben bezeichnen wiederum Doppellaute, z. B. stehen *z* bezw. *c* für *ts* und *x* für *ks*. Unseren Schriftzeichen haften somit Mängel an, die auch für den Taubstummenunterricht sehr störend sind. Um diesen Mängeln zu begegnen, ist man in neuerer Zeit bestrebt gewesen, die Lautumschrift zu verwenden, d. i. eine Schrift, die sich mit der Aussprache deckt.[1]) So lange diese Schrift jedoch nicht allgemein bekannt ist, so lange wird sie schwerlich in den Schulen zur Verwendung kommen.

Die Schrift hat für den Taubstummenunterricht nicht nur als allgemeines Mitteilungsmittel, sondern auch als Mittel zur Feststellung der Laute etc. grofse Bedeutung; sie wird daher vom Eintritte der Kinder in die Schule an gepflegt, da alles, was die Schüler sprechen gelernt haben, auch zu schreiben ist. Das Schreiben schliefst sich also dem Sprechen an. Durch ersteres soll nur das Gesprochene untrüglich festgestellt werden, denn das Absehen ist nicht ein absolut sicheres Mittel zur Auffassung der Sprache.[2])

Der obige Satz könnte jedoch leicht mifsverstanden werden; er bedarf daher der Erläuterung. Es würde falsch sein, wenn die Taubstummen alles, was sie überhaupt sprechen, auch schriftlich darstellen müfsten. Dadurch verlören sie unnötiger Weise Zeit.

---

[1]) S. Hoffmann, Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache. Marburg, 1888, und Hoffmann, Phonetisches. (Blätter für Taubstummenbildung, II, S. 263.)

[2]) S. Riemann, Die Bedeutung der Schrift im ersten Unterrichte der Taubstummen. (Blätter für Taubstummenbildung, IV, S. 97.)

Es genügt zunächst, alles, was den Kindern neu entgegentritt, schreiben zu lassen. Der Lehrer wird jedoch die Erfahrung machen, dafs selbst die wiederholte Einübung eines Wortes nicht immer genügt, um es bis zur unfehlbaren Sicherheit zu befestigen. Es ist daher nicht unwichtig, im Laufe des mündlichen Unterrichtes manches anschreiben zu lassen, lediglich um sich von der Richtigkeit der Auffassung zu überzeugen.

Je weiter der Schüler in der Sprachentwickelung fortschreitet, desto mehr wird das Schreiben im Unterrichte zurücktreten. Die Fertigkeit im Absehen mufs so weit gesteigert werden, dafs sie das vorherrschende Mittel zur Auffassung neuer Sprachstoffe bildet. Es kommen im Anschlusse an die mündliche Belehrung späterhin nur die schwierigsten Wörter zur schriftlichen Darstellung.

Inwieweit besondere schriftliche Übungen eintreten müssen, wird anderweit erörtert werden.

Aus dem Gesagten geht hervor, dafs das Schreiben nur ein Hilfsmittel der Spracherlernung ist, dafs es als Teil des Artikulationsunterrichtes nur im Anschlusse an das Sprechen zur Verwendung kommt und bezüglich seiner Anwendung wesentlich hinter dem letzteren zurücktritt. Bei dieser durch den ganzen Unterricht hindurch festzuhaltenden Stellung des Schreibens zum Sprechen ist die Gefahr, dafs die Taubstummen nicht in der wortsprachlichen Form, sondern in der Schriftform denken lernen, vollständig ausgeschlossen. Die Schrift — für den Taubstummen das sicherste Mittel, die Sprache zu fixieren — bei dem ersten, dem begründenden Sprachunterrichte, nicht verwenden, hiefse den Lahmen der Krücken berauben, die er beim Gehen so nötig braucht.

Dem oben ausgesprochenen Grundsatze gemäfs beginnt das Schreiben mit dem Sprechen. Jenes ist ein dienender Bruder von diesem und folgt ihm auf allen seinen Wegen. Es kann somit nicht selbständig, es kann nicht in genetischer Folge betrieben werden, nicht vom Leichten zum Schweren fortschreiten. Nach Feststellung eines Lautes schreibt der Lehrer den betreffenden Buchstaben an die Wandtafel, und die Schüler haben denselben auf der Schiefertafel nachzuschreiben, so gut es eben geht. Fängt der Lehrer seine Sprechübungen mit *f* an, so müssen die Schüler das Schreiben mit der Nachbildung dieses schwierigen Zeichens beginnen. Da die taubstummen Anfänger mindestens 7 Jahre alt sind und in der Regel ein gutes Auge für die Erfassung äufserer Formen haben, so werden ihre schriftlichen Übungen auch nach und nach befrie-

digen. Zudem kommt es zunächst keineswegs auf gutes Schreiben an. Mit Rücksicht auf das Sprechen von Hauptwörtern sind die Grofsbuchstaben verhältnismäfsig früh einzuführen. Nach dem Anschreiben an die Tafel giebt der Lehrer den Kindern zu verstehen, dafs das betreffende Zeichen den eben geübten Laut darstelle. Es schliefst sich also auch sofort das Lesen an. Von nun ab gehen stets vier Übungen, Sprechen und Absehen, Schreiben und Lesen, Hand in Hand.

Neben der Feststellung des Gesprochenen vermittelst der Schrift dient diese zugleich dazu, die Sprache zu befestigen und die Schüler nützlich zu beschäftigen, und zwar während der Zeit, in welcher diese von dem Lehrer nicht unmittelbar unterrichtet werden können, was auf der Stufe des Artikulationsunterrichtes wegen des vorherrschenden Einzelunterrichtes häufig vorkommen wird. Wenn der Lehrer auch Veranlassung zu nehmen hat, das Schreiben der Schüler zu beaufsichtigen und an richtiges Nachbilden der vorgeschriebenen Formen zu gewöhnen, so wird er doch von besonderen Schreibübungen absehen können. Bleibt doch bei einer Klasse mit 10 bis 12 Schülern diesen mehr denn zu viel Zeit für die schriftliche Beschäftigung. Dagegen sind häufig Leseübungen anzustellen. Zu dem Zwecke wird der geübte Sprachstoff (in Gestalt von einzelnen Buchstaben, Buchstabenverbindungen, Wörtern und Sätzchen) an die Wandtafel geschrieben, und die Schüler lesen einzeln, was ihnen der Lehrer zeigt. Hierdurch wird einesteils Fertigkeit im Lesen, anderenteils aber auch gutes Sprechen erzielt werden. Das Lesen vermag somit die Zwecke des Artikulationsunterrichtes unmittelbar zu fördern und ist daher fleifsig zu üben.

Unter Berücksichtigung der auf S. 260 empfohlenen Übungen ergeben sich nunmehr folgende:

1. Einübung eines neuen Lautes:
   a) Vorsprechen des Lautes seitens des Lehrers,
   b) Absehen seitens der Schüler,
   c) Einübung des Lautes,
   d) Anschreiben des Lautzeichens,
   e) Bezeichnung (Lesen) durch den Lehrer,
   f) Nachsprechen (Lesen) seitens der Schüler,
   g) Schreiben seitens der Schüler.

Hieran schliefst sich das Sprechen des neuen Lautes neben den früher gelernten Lauten oder in Verbindung mit diesen. Vor-

stehender Gang ist auch hierbei maſsgebend, nur braucht nicht alles geschrieben und gelesen zu werden.

2. Einübung von Wörtern und Sätzen:
   a) Veranschaulichung,
   b) Vorsprechen seitens des Lehrers,
   c) Absehen seitens des Schülers,
   d) Nachsprechen seitens des Schülers,
   e) Anschreiben an die Wandtafel,
   f) Lesen seitens des Schülers,
   g) Nachschreiben seitens des Schülers.

Bei der Wiederholung gehe man nicht allein vom gesprochenen, sondern auch vom geschriebenen Worte aus. Hierbei kann auch zuweilen ein Schüler die Stelle des Lehrers einnehmen.

Sollen die Artikulationsschüler neben der Schreibschrift auch die Druckschrift lesen lernen?

Die erste Aufgabe der Volksschule geht dahin, ihren Schülern die Lese- und Schreibfertigkeit beizubringen. Die kleinen Taubstummen dagegen sollen die einzelnen Laute und Lautverbindungen sprechen lernen. Schreiben und Lesen nehmen in der Taubstummenschule eine wesentlich andere Stellung ein als in der Volksschule. Wenn diese beiden Fertigkeiten auch in jener gelehrt werden, so geschieht das in gewissem Sinne nur nebenbei. Der Sprechunterricht beherrscht den ersten Unterricht, und da derselbe nur sehr langsam fortzuschreiten vermag, so erlernen die Taubstummen im Anschlusse hieran schreiben und lesen ohne jegliche Anstrengung. Das Erlernen der Druck- neben der Schreibschrift würde daher nicht viel Mühe erfordern. Es liegt jedoch für den Taubstummen kein Bedürfnis darnach vor. Sprechen, Schreiben und Lesen des Geschriebenen greifen im Artikulationsunterrichte so innig ineinander, daſs die Druckschrift im Dienste des Sprechunterrichtes entbehrt und auch nicht recht verwendet werden kann.

Mit Rücksicht auf die erste Aufgabe der Volksschule giebt man den Elementarschülern eine Lesefibel in die Hand, und der ABC-Schütz ist nicht wenig stolz auf das Attribut seiner Würde. Wie häufige Verwendung das Buch findet, das zeigt bald dessen äuſsere Erscheinung. Der Leseunterricht in der Volksschule ist Klassenunterricht. Entweder liest ein Schüler laut vor, und die anderen lesen im Lesebuche nach, oder alle lesen im Chore. Diese Art der Beschäftigung der Schüler ist von der Taubstummenschule ausgeschlossen; somit hat es auch keinen Wert, dem Taubstummen

um des Lesenlernens willen eine Fibel in die Hand zu geben. Wenn dennoch eine gröfsere Zahl von Fibeln für unsere kleinen Schüler bearbeitet worden sind, so ist es zu dem Zwecke geschehen, dem Taubstummenlehrer einen Lehrgang für den ersten Sprechunterricht zu zeichnen und den Kindern ein Hilfsmittel zur zweckmäfsigen Selbstbeschäftigung zu bieten.

Ein gedrucktes Buch, das immer die besonderen Verhältnisse, unter denen dessen Verfasser arbeitet, mehr oder weniger berücksichtigt, kann nicht allen Anstalten dienen. Es bringt den Lehrer, der sich nach diesem Buche richtet, in eine gewisse Zwangslage, während es doch für die Betreibung des Artikulationsunterrichtes sehr wichtig ist, wenn der Individualität des Lehrers ein gewisser Spielraum gelassen und auf die zufälligen Leistungen der Schüler Rücksicht genommen wird. Mufs der ganzen Schularbeit auch ein bestimmter Plan zu Grunde liegen, so darf der Unterricht doch niemals in enge Fesseln geschlagen werden. Der Lehrer gehe daher selbständig seinen Weg und lege sich als Hilfsmittel für die Schüler ein kleines „Sprachbuch“ an, in das alle sprachlichen Übungen einzutragen sind. So lange die Kinder noch nicht selbst schreiben können, mufs dies von dem Lehrer geschehen. Dieser hat ja für den ersten Sprechunterricht besondere Präparationen nicht notwendig; man kann daher schon von ihm verlangen, dafs er sich der Mühe unterzieht, täglich das in der Schule Gelehrte in die wenigen Hefte einzutragen. Das Sprachheft ist zugleich Lesebuch; es gewährt ferner den Stoff für private Schreibübungen und bietet endlich den von den Schülern einzulernenden Stoff.

Litteratur:

a) Für die Hand des Lehrers:

Cüppers, Die Sprachbildung der Taubstummen auf der Unter- und Mittelstufe. I. Abteilung: Die Unterstufe. Leipzig und Neuwied, 1883. — Gude, Die Gesetze der Physiologie und Psychologie über die Entstehung der Bewegungen und der Artikulationsunterricht der Taubstummen. Leipzig, 1880. — Hill, Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen, neu bearbeitet von Fr. Köbrich. 3. Aufl. Essen, 1886. — Hoffmann, Der erste Sprech- und Sprachunterricht in der Taubstummenschule. Marburg, 1890. — Huschens, Lose Gedanken über Erfahrungen aus dem Artikulationsunterrichte. (Blätter für Taubstummenbildung, II, S. 209.) — Kerner, Beiträge zum Artikulationsunterrichte. (Organ, 1887, S. 201.) — Kerner, Über die Notwendigkeit eines einheitlichen Stufenganges beim Artikulationsunterrichte. (Blätter für Taubstummenbildung, VII, S. 40.) — Kilian, Grundzüge des ersten Sprech- und Leseunterrichtes für taubstumme Kinder. Strafsburg, 1878. — Lachs, Andeutung des Ver-

fahrens beim Unterrichte taubstummer Kinder im Sprechen für Volksschullehrer. Berlin, 1835. — Röfsler, Der Unterricht taubstummer Kinder auf der Stufe des Sprechunterrichtes. I. Abteilung: Erste Stufe des Sprech- und Sprachunterrichtes. Osnabrück, 1863. — Saegert, Anleitung zum Sprech- und Sprachunterrichte taubstummer Kinder für Volksschullehrer. Erster Kursus nebst Materialien und Sprachtafeln. Magdeburg, 1840. — Schöttle, Lehrbuch der Taubstummenbildung. Efslingen, 1874, S. 101—136 u. a. a. O. — Tietjen, Die Hereinziehung deutsamer Lautverbindungen in den Artikulationsunterricht. (Blätter für Taubstummenbildung, II, S. 353.) — Vatter, Methodisch-praktische Bemerkungen zum ersten Sprechunterricht bei Taubstummen. Eine Beigabe zu der Fibel. Frankfurt a. M., 1882. — Vatter, Die deutsche Sprache und ihre methodisch-praktische Behandlung in der Taubstummenschule. Frankfurt a. M., 1881, S. 63—91 u. a. a. O. — Vatter, Die Ausbildung der Taubstummen in der Lautsprache. I. Teil: Das technische (mechanische) Sprechen. Frankfurt a. M., 1891. — Weifsweiler, Der Artikulationsunterricht in der Taubstummenschule. Köln, 1883.[1])

b) Für die Hand der Schüler:

Arnold, Elementarübungen im Auffassen und Nachsprechen, Schreiben und Lesen, mit Bildern, zunächst für Taubstumme und Vollsinnige mit mangelhaftem Sprachorgan. Frankfurt a. M., 1865. — Hiervon ist ein autographierter, zum Gebrauche für den Lehrer bestimmter Auszug im Selbstverlage des Verfassers erschienen. 2. Aufl. — Cüppers, Bilderfibel zum Gebrauche in Taubstummenanstalten, enthaltend den Wortstoff für die Artikulationsstufe und die Verarbeitung desselben in kleinen Sätzen. 4. Aufl. Brühl, 1881. — Hill, Lesefibel für Volksschulen und Taubstummenanstalten. 4. Aufl. Leipzig, 1880. — Kilian, Das erste Sprech- und Lesebuch für taubstumme Kinder. Strafsburg, 1878. — Köbrich, Des taubstummen Kindes erstes Schulbuch. Gotha, 1874. — Priester, Schreib-Lesefibel, zugleich Wörter- und Sprachbuch für das erste Schuljahr, nebst dazu gehörigen gleichlautenden Wandtafeln. Idstein, 1865. — Reimer und Wilke, Grammatische Bilderfibel zur Schreib-Lesemethode. Mit 1000 in den Text gedruckten Holzschnitten. 10. Aufl. Berlin, 1867. — Streich, Bilderfibel für den ersten Unterricht taubstummer Kinder im Absehen, Sprechen, Lesen und Schreiben. Efslingen, 1887. — Vatter, Fibel für den verbundenen Sach-, Sprech-, Abseh-, Schreib- und Leseunterricht bei Taubstummen. 4. Aufl. Frankfurt a. M., 1893. — Weifsweiler, Sprech-, Schreib-, Lese- und Absehübungen für das erste Schuljahr der Taubstummen. 2. Aufl. Köln, 1886.

## 4. Unterricht im mechanischen Sprechen.

(1. Notwendigkeit und Umfang der mechanischen Sprechübungen.) Der Taubstumme vermag nicht, wie der Vollsinnige, seine Aussprache durch das Gehör zu überwachen, und

[1]) Ältere Schriften, welche den Artikulationsunterricht behandeln, aber für die Jetztzeit ohne praktischen Wert sind, haben keine Erwähnung gefunden.

wenn er auch auf Grund des Muskelgefühles imstande ist zu unterscheiden, ob er etwas falsch oder richtig ausspricht, so kann dieses Muskelgefühl doch nicht eine derartige Ausbildung erhalten, dafs er vermittelst der Selbstkontrolle in der Lage wäre, alle Laute und Lautverbindungen dauernd in völliger Reinheit zu erhalten, auch wenn sie der Artikulationsunterricht noch so klar festgestellt haben sollte. In der Aussprache der Gehörlosen werden daher leicht Trübungen und Abweichungen eintreten. Die Gefahr, dafs die Artikulation der Taubstummen nach und nach unbestimmt und undeutlich wird, vergröfsert sich mit der zunehmenden Geschwindigkeit im Sprechen, besonders auch mit der Erweiterung des Unterrichtsstoffes, denn sobald die Schüler genötigt werden, etwas sprachlich darzustellen, was ihre Denkkraft stark in Anspruch nimmt, vernachlässigen sie gar leicht das mechanische Sprechen. Es mufs daher eine der vornehmsten und durch die ganze Schulzeit hindurch im Auge zu behaltenden Aufgaben des Taubstummenlehrers sein, die Aussprache seiner Zöglinge streng zu überwachen. Jede Nachlässigkeit, jede Inkonsequenz nach dieser Seite rächt sich bitter, denn sobald sich die Taubstummen erst falsche Laute eingesprochen haben, so ist deren Klärung in der Regel schwieriger als die Feststellung neuer Laute. Jede einzelne Unterrichtsstunde, heifse sie, wie sie wolle, mufs daher in den Dienst des mechanischen Sprechens treten.

Leider wird diese Forderung nicht immer mit der wünschenswerten Konsequenz erfüllt, und es hat sich daher besonders für die ersten, dem Artikulationsunterrichte folgenden Schuljahre allgemein das Bedürfnis herausgestellt, dem rein mechanischen Sprechen eine bestimmte Zeit zu widmen und zwar entweder in der Weise, dafs zu Anfang jeder Sprachstunde durch 10 Minuten hindurch sprachtechnische Übungen vorgenommen, oder dafs für diese Übungen im Lektionsplane besondere Stunden vorgesehen werden.

Da es zunächst darauf ankommen mufs, die durch den im ersten Schuljahre erteilten Artikulationsunterricht gewonnene Sprechfertigkeit zu erhalten und zu steigern, so empfiehlt es sich, im zweiten Schuljahre — einen achtjährigen Unterrichtskursus vorausgesetzt — für das mechanische Sprechen 6—8 Stunden wöchentlich anzusetzen. Für das dritte und vierte Schuljahr genügen 2 wöchentliche Stunden, und in der ferneren Schulzeit sind besondere Stunden für das mechanische Sprechen nicht mehr erforderlich.

Es sei jedoch nochmals mit aller Bestimmtheit hervorgehoben, dafs die Aussprache der Taubstummen nur dann eine befriedigende sein wird, wenn jeder Sprechfehler, mag er auftreten, wann er will, sofort die entsprechende Korrektur erhält.

(2. Unterrichtsgang.) In jeder dem mechanischen Sprechen dienenden Unterrichtsstunde sind

a) Atemübungen,

b) rein mechanische Sprechübungen (Elementarübungen) und

c) mechaniche Sprechübungen an einem bekannten Sprachstoffe vorzunehmen.

Der Entwickelung der Lungenthätigkeit ist fortgesetzt genügende Aufmerksamkeit zuzuwenden. Dieser Forderung wird zum Teil dadurch genügt, dafs die Taubstummen beim Sprechen zu einer ordnungsmäfsigen Atemthätigkeit angehalten werden. Es genügt dies jedoch noch nicht, um die Lungenkapazität so weit zu steigern, dafs die Lungen die für gutes Sprechen zusammengehöriger Wörter erforderliche Luft fassen, und dafs die Exspirationsmuskeln in geeigneter Weise funktionieren. Die bei Betrachtung des Artikulationsunterrichtes erwähnten Atemübungen (s. Seite 241) sind daher fortzusetzen und müssen zu Anfang jeder Sprechstunde 5—10 Minuten hindurch gepflegt werden.

Hieran schliefst sich die Übung der Einzellaute und der mannigfachsten Lautverbindungen. Für die Auswahl des Stoffes ist in erster Linie das Bedürfnis mafsgebend. Es werden also zunächst diejenigen Laute zum Gegenstande des Unterrichtes gemacht, die einer Klärung und Befestigung bedürfen. Freilich darf hierbei nicht aufser acht gelassen werden, dafs im Laufe der Zeit alle Laute durchzusprechen sind.

Der Lehrer verfährt bei den Sprechübungen ähnlich wie bei der Betreibung des Artikulationsunterrichtes. Der Unterricht ist also vorherrschend Einzelunterricht. Sobald die Richtigstellung eines Lautes bei einem einzelnen Kinde längere Zeit in Anspruch nimmt, sind die übrigen Schüler schriftlich zu beschäftigen. Chorübungen sollen keineswegs ausgeschlossen sein. Auf den erziehlichen Wert derselben haben wir schon früher hingewiesen, und wer der Meinung ist, dafs sie für das Sprechen selbst ohne Wert oder wohl gar schädlich seien, der irrt. Sobald die Taubstummen, sich selbst überlassen, laut sprechen, sind sie geneigt, sich gehen zu lassen. Anders ist es, wenn der Lehrer vor ihnen steht und sie durch Haltung und Blick zur Aufwendung aller ihrer Kräfte anregt.

Bei der Bedeutung der Vokale für die Sprache darf die Ausbildung dieser Laute niemals aus dem Auge verloren werden; sie bilden den Mittelpunkt der Sprechübungen. Sie sind sowohl einzeln als auch in Verbindung mit Konsonanten zu üben. Da der kurze Vokal mit festem Stimmeinsatze den taubstummen Kindern immer Schwierigkeiten bereitet, so ist stets von dieser Form des Vokales auszugehen. Die Schüler sprechen:

*a a a a a a a a a a a a a a* etc.

*i i i i i i i i i i i i i i* etc.

etc.

Daran schliefsen sich lange Vokale:

*a a a a a a a a a a* etc.

*u u u u u u u u u u* etc.

etc.

Ferner: *a a a a a a a a a a a a a* etc.

*a a a a a a a a a a a a a a a a* etc.

Ferner: *af af af af af af af* etc.

*fa fa fa* etc. *faf faf faf faf* etc.

Ferner: *a u u i o a e o* etc.

*a e i a o u ä ö ü* etc.

Jede Reihe ist in einem Atemzuge zu sprechen. Die Vokale treten als An-, In- und Auslaute auf.

Bei Klärung und Befestigung der Vokale hat der Lehrer zugleich auf Ausbildung der Stimme, die, wie bekannt, weder zu laut, noch zu leise, weder zu hoch, noch zu tief sein darf, zu achten und besonders der Neigung vieler Taubstummen entgegen zu arbeiten, einzelne Laute zu hoch, wie *i*, *n*, *ng*, und andere zu tief zu sprechen. Die Stimme mufs also möglichst in gleichmäfsiger Höhe, welche nur durch die natürliche Modulation der Sprache eine Veränderung erfährt, befestigt werden.

Die Konsonanten haben sich leicht und ungezwungen an die Vokale anzulehnen. Das Ruhen auf denselben und ihr Hervorheben ist zu vermeiden. Sie sind ebenfalls einzeln und in den mannigfachsten Verbindungen (Konsonantenhäufungen), selbstverständlich auch im Anschlusse an Vokale zu sprechen, z. B. von *s* ausgehend:

*sp*, *st*, *sk*, etc. *fs*, *ts*, *rs* etc. *kst*, *chst*, *rsk*, *mpfst*, *rkst* etc.

Mit Rücksicht darauf, dafs den Sprechwerkzeugen der Taubstummen infolge der späten Erlernung der Lautsprache und der verhältnismäfsig geringen Übung die rechte Beweglichkeit fehlt, und dafs die Taubstummen nicht die genügende Herrschaft über diese Organe besitzen, sind in jeder Sprechstunde einige Minuten hindurch rein sprachgymnastische Übungen anzustellen. Es ist zu sprechen — jede Reihe in einem Atemzuge:

*papapapapa* etc.

*tatatatatata* etc.

*mimimimimi* etc.

etc.

Diese Übungen können auch an Wörtern, die schnell hintereinander zu sprechen sind, vorgenommen werden.[1])

Die mechanischen Sprechübungen können mit Rücksicht auf ihren besonderen Zweck nicht die Aufgabe haben, den Taubstummen neuen Sprachstoff zuzuführen, denn sie streben nur einem Ziele zu: gute Aussprache. Um jedoch die Schüler nicht zu ermüden, mufs, abgesehen von den rein mechanischen und sprachgymnastischen Übungen, dem Sprechen ein gewisser Sprachstoff zu Grunde gelegt werden. Dieser Stoff ist in der Regel vom Lehrer zu geben, seltener von dem Schüler selbst zu finden. In beschränktem sachlichen Gebiete suche man eine möglichst vollkommene mechanische Ausbildung der Sprache zu erreichen. Das an wenigen Sätzen gebildete Sprechen wird sich unzweifelhaft auf die ganze Sprache übertragen. Mit dem fortschreitenden Unterrichte erweitert sich das Material, und es ist zugleich ein Stoff zu wählen, der es verdient, tief in das Gedächtnis der Kinder eingeprägt zu werden, und den die Schüler leicht und sicher zu reproduzieren imstande sein sollen. Solchen Stoff bieten für die Elementarübungen das Alphabet (die Namen der Buchstaben). Für den höheren Zweck dienen die Gebote, Bibelsprüche, Sprichwörter, Denksprüche, die Zahlen, Konjugationsformen, Redensarten des alltäglichen Umganges

---

[1]) Innerhalb jeder Taubstummenanstalt mufs eine Einigung über die Aussprache solcher Laute herrschen, deren Darstellung in der deutschen Sprache nicht nach übereinstimmenden Gesetzen erfolgt. Es bezieht sich das hauptsächlich auf die Verschlufslaute *b*, *d* und *g*, die teils mit, teils ohne Stimme gesprochen werden, die Bildung des *w* als Lippen- oder Lippen-Zahnlaut, des *ng* als reinen Nasallaut oder Nasallaut mit nachfolgendem Verschlufslaute, die Aussprache des *g*, des Diphthonges *eu* und die Darstellung von *st* und *sp*.

und kleine Gedichte. Um der Ermüdung vorzubeugen und zugleich die allgemeine Sprachbildung zu fördern, können ausnahmsweise auch einzelne Sätze umgeformt werden, indem z. B. eine andere Zahl, eine andere Person, eine andere Zeit etc. gesetzt wird.

(3. Geläufigkeit im Sprechen.) Es mufs dauernd Aufgabe der Übungen im mechanischen Sprechen sein, die Geläufigkeit, Fertigkeit und Sicherheit im Sprechen, sowie angemessene Verknüpfung und Verschmelzung der Laute zu Silben, der Silben zu Wörtern und der Wörter zu Sätzen zu steigern und, soweit es möglich ist, eine angemessene Modulation in der Aussprache herbeizuführen. Dahin werden wir es zwar nie bringen, dafs unsere taubstummen Schüler ebenso sprechen lernen wie Vollsinnige; immerhin mufs uns die Aussprache der letzteren als ideales Ziel vorschweben. Möglichst natürlich sollen die Taubstummen sprechen lernen. Um dies zu erreichen, ist folgendes zu berücksichtigen:

Wie ein zu schnelles Sprechen schon bei Vollsinnigen störend ist, so hat es bei den Taubstummen erst recht seine Bedenken, ein solches Sprechen zu forcieren, weil dadurch die Gefahr vorhanden ist, die klare Ausprägung der einzelnen Laute zu vernachlässigen. Im Taubstummenunterrichte mufs dem langsamen und bestimmten Sprechen der Vorzug gegeben werden. Ferner ist darauf zu achten,

a) dafs die taubstummen Schüler die langen Vokale von den kurzen mit aller Bestimmtheit unterscheiden,

b) dafs sie die Vokale in den schweren Silben betonen und die im Satze zu betonenden Wörter hervorheben, und

c) dafs sie Zusammengehöriges möglichst in einem Atemzuge sprechen.

In Beziehung auf die beiden ersten Punkte wolle man das beherzigen, was hierüber im Artikulationsunterrichte gesagt ist.

(4. Zusammenhängendes Sprechen.) Was das zusammenhängende Sprechen betrifft, so hüte man sich, die Schüler dahin zu drängen, womöglich lange Sätze in einem Atemzuge zu sprechen. Das Sprechen der Taubstummen erfolgt immer mit mehr oder weniger Kraftaufwand; unsere Schüler verbrauchen daher auch bei der gewissenhaftesten Schulung zu ihren sprachlichen Äufserungen mehr Luft als die Vollsinnigen, und es kann nicht wunder nehmen, wenn ihnen, sobald sie eine gröfsere Wörterreihe zusammenhängend darstellen sollen, gegen Schlufs derselben die Luft

ausgeht. Die natürliche Folge ist, dafs sie sich überstürzen und veranlafst werden, undeutlich zu sprechen. Das zusammenhängende Sprechen sollte niemals auf Kosten der Deutlichkeit der Aussprache erfolgen. Absolut Zusammengehöriges, wie Geschlechts- und Hauptwort *(der‿Tisch)*, persönliches Für- und Zeitwort *(ich‿werde‿gehen)*, die eine Umstandsbestimmung darstellenden Wörter *(in‿dem‿Hause)* etc., darf allerdings nicht durch Atemholen auseinander gerissen werden. „Es müssen die physiologisch bedingten Pausen der Inspiration zugleich die Funktion der psychologisch bedingten Pausen versehen," sagt Techmer; es kann sich das jedoch nur auf Vollsinnige beziehen, wenn er meint, dafs nur da die Rede kurze Zeit ruhen darf, um die Lungen von neuem mit Luft zu füllen, wo es der Sinn gestattet. Wir müssen unseren Schülern öfter, als es die Satzpausenzeichen andeuten, gestatten, Atem zu holen. In welcher Weise dies geschehen kann, wollen wir an der bekannten Krummacher'schen Erzählung: „Das Rotkehlchen", darlegen. Diese lautet in dem ersten Teile: „Ein Rotkehlchen kam | in der Strenge des Winters | an das Fenster | eines frommen Landmannes, || als ob es gern | hinein möchte. || Da öffnete der Landmann | sein Fenster | und nahm | das zutrauliche Tierchen | in seine Wohnung. || Nun pickte es | die Brosamen | und Krümchen auf, || die von seinem Tische fielen. || Auch hielten | die Kinder des Landmannes | das Vöglein lieb | und wert. || Aber als nun der Frühling | wieder in das Land kam | und die Gebüsche | sich belaubten, || da öffnete der Landmann | sein Fenster, || und der kleine Gast entfloh | in das nahe Wäldchen | und baute sein Nest | und sang | sein fröhliches Liedchen."

An den Stellen, an denen ein einfacher Strich die Satzteile trennt, ist eine kurze Atmungspause zu machen. Nach den Interpunktionszeichen dagegen müssen die Schüler längere Zeit ruhen. In der Regel übergehen die Taubstummen diese Zeichen flüchtig, und hierin liegt mit ein Grund für die Erscheinung, dafs sie beim zusammenhängenden Sprechen, wie z. B. beim Lesen, Erzählen einer Geschichte, Vortragen eines Gedichtes, leicht unverständlich werden. Man möge es sich daher zur Regel dienen lassen, diese Pausen lieber zu lang als zu kurz zu machen.

(5. Grenzen der Deutlichkeit der Aussprache.) Die Gegner der Lautsprachmethode behaupten, ein nicht unerheblicher Prozentsatz der Taubstummen bringe es in der Schule nicht zum deutlichen Sprechen, und selbst bei besseren Sprechern verliere

die Aussprache desto mehr an Verständlichkeit, je längere Zeit sie aus der Anstalt entlassen seien. Es kann nicht in Abrede gestellt werden, dafs einzelnen Taubstummen die Erlernung der Wortsprache ungeheure Schwierigkeiten bereitet, und dafs deren sprachliche Leistungen ungemein dürftige bleiben. Der Grund für diese Erscheinung liegt in der Regel in mangelhafter Begabung, seltener in der Ungeschicklichkeit der Sprechwerkzeuge. Es wäre zu erwägen, ob es nicht für derartige Schüler empfehlenswert sei, bei ihnen die lautsprachlichen Übungen auf ein bescheidenes Mafs zu beschränken und die Schrift- und Gebärdensprache in gröfserem Umfange anzuwenden. Geringe Leistungen einzelner, die ja in allen Schulverhältnissen bemerkbar sind, können uns jedoch nimmer abhalten, mit aller Energie die Ziele der Lautsprachmethode zu verfolgen, und treue, hingebende Arbeit erzielt in der That bei den meisten der taubstummen Schüler erfreuliche Leistungen in der Wortsprache. Je gewissenhafter das mechanische Sprechen betrieben wird, desto mehr gewöhnen sich die Taubstummen an die richtige Darstellung der Sprache, desto deutlicher bleibt die Aussprache. Wenn sich auch einzelne, aus der Anstalt entlassene und unter ungünstigen Verhältnissen lebende Taubstumme im Sprechen verschlechtern, so begegnen uns doch wiederum andere, welche sich nach dieser Seite zu unserer Freude vervollkommnen. Jedenfalls bleibt bei der grofsen Masse der in Taubstummenschulen gebildeten Zöglinge die Aussprache eine derartige, dafs man diese verstehen kann, selbst wenn bei ihnen die Artikulation mangelhaft geworden sein sollte. Taubstumme werden nicht für den Verkehr in einem grofsen Kreise vorgebildet, sondern wir sind zufrieden, wenn sie eine für sie unmittelbar berechnete Unterhaltung zu führen vermögen, bei der die Vollsinnigen die Schwächen der Gehörlosen berücksichtigen. Wie die Mutter das Lallen des Kindes versteht, wie wir uns mit solchen verständigen, deren Dialekt uns fremd ist, so wird sich auch die Umgebung des Taubstummen an dessen eigentümliche Aussprache gewöhnen. Wenn wir freilich von Hause aus „auf phonetische Vollkommenheit der Sprache“ verzichten, wenn wir das „saubere Ausarbeiten“ der Artikulation versäumen und das mechanische Sprechen nicht mit „nervöser Peinlichkeit“ traktieren,[1]) dann Valet Lautsprache!

Freilich mühevoll ist der Unterricht in der Aussprache; weifs jedoch der Lehrer mit einigem Geschick zu verfahren, dann werden

[1]) Es ist für den Taubstummenlehrer keine Schande, ein „Artikulations-Fanatiker“ zu sein.

sich die an und für sich etwas trockenen mechanischen Sprechübungen nicht uninteressant gestalten, und von denselben ist alsdann nicht allein Gewinn für das Sprechen, sondern auch für die allgemeine geistige Bildung zu erwarten. Will der Lehrer im Sprechen Gutes erreichen, so mufs er in der Erteilung des Artikulationsunterrichtes geübt sein und sein Ohr immer offen halten. Nicht selten kommt es vor, dafs er bei seinen Schülern die Rauheit der Aussprache, fehlerhafte Aneinanderreihung der Laute, unnatürliche Lage der Stimme, gänzlich falsche Darstellung einzelner Laute etc. gar nicht mehr hört und unverbessert durchgehen läfst. Der, welcher es ehrlich mit seinem Berufe meint, wird jedem dankbar sein, welcher ihn auf die mangelhafte Aussprache der Schüler aufmerksam macht. Der Taubstummenlehrer hüte sich vor Abstumpfung des Ohres.

Litteratur:

Vatter, Zehn Sprechtafeln. Stoff zur Pflege eines technisch-guten und logisch-richtigen Sprechens bei Taubstummen. Frankfurt a. M., 1885.

## 5. Der Anschauungsunterricht.

(1. Entwickelung des Anschauungsunterrichtes in der Volks- und Taubstummenschule.) Kein Unterrichtsgegenstand hat eine so hervorragende Bedeutung für den Schulunterricht unseres Jahrhunderts gewonnen wie der Anschauungsunterricht; kein Unterrichtsgegenstand ist aber auch so viel umstritten wie er. Der Kampf der Meinungen wogt noch immer hin und her, und die Zeit der endgültigen Entscheidung läfst sich noch lange nicht absehen. Die Anhänger des Anschauungsunterrichtes bezeichnen diesen Unterrichtsgegenstand als die Grundlage des gesamten Unterrichtes, als den Ausgang aller Schularbeit und heben ihn daher bis in den Himmel; die Gegner desselben lassen nichts Gutes an ihm und wollen ihn aus der Schule hinausgewiesen haben; schon der Name ist ihnen ein Greuel; denn derselbe sei — so sagen sie — lediglich von einem Merkmale der Methode hergenommen und lasse den Lehrstoff gänzlich unberücksichtigt. Die Taubstummenanstalten sind den Bestrebungen auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichtes vielfach mit Verständnis gefolgt und haben es sich angelegen sein lassen, die nach der beregten Seite hin gemachten Erfahrungen in ihrer Thätigkeit zu verwenden, und es kann für sie ein kurzer

historischer Rückblick auf die Entwickelung dieses Unterrichtsgegenstandes nicht ohne Interesse sein.

Den Ausgang des Anschauungsunterrichtes haben wir unzweifelhaft in der Thätigkeit des gröfsten pädagogischen Reformators, Pestalozzis, zu suchen. Freilich ist in seinen Schriften nirgends von einem „Anschauungsunterrichte“ die Rede; er stellt nur als oberstes Prinzip des Unterrichtes die Anschauung hin, ein Prinzip, dessen Befolgung bereits Jahrhunderte vor ihm als für den Unterricht bedeutungsvoll erachtet worden war.

Schon Luther wies darauf hin, dafs, wer die Erkenntnis der Sache nicht habe, dem auch die Erkenntnis des Wortes nichts helfen werde. Dieser grofse pädagogische Gedanke fand jedoch erst lange Zeit nach Luther praktische Verwendung im Unterrichte, und auch die Bestrebungen von Baco von Verulam, der die Notwendigkeit der Anschauung und der sinnlichen Erfahrung hervorhob, sollten mehr der Wissenschaft als der Unterrichtspraxis zugute kommen. Erst mit der Thätigkeit des „Sehers unter den Pädagogen,“ Comenius', finden wir das Prinzip der Anschauung im Elementarunterrichte entwickelt. Übung der Sinne und reale Anschauung, das sind die Grundlagen, auf denen sein Unterricht ruhte. „Die Menschen müssen soviel als möglich angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen,[1]) sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht blofs fremde Betrachtungen dieser Dinge und Zeugnisse von denselben. Die Dinge müssen den Sinnen nahe gebracht werden, Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmacke, Fühlbares dem Gefühle.“ Um das Prinzip der Anschauung konsequent durchführen zu können, gab er den Orbis pictus (die Welt in Bildern) heraus, der die Vorführung der wirklichen Dinge, die nicht immer möglich ist, ersetzen sollte.

Auch Locke, der es mit dem Satze: „Nichts ist in der Erkenntnis, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist“, ernst nahm, Aug. Herm. Francke, der alles, was sich veranschaulichen liefs, veranschaulicht wissen wollte, Rousseau, der die Forderung aufstellte: „Vom Sinnlichen zum Abstrakten, von der Anschauung zur Idee“, wie auch die Philanthropisten betonten die Anschauung als die Grundlage alles Wissens.

[1]) „Die Bücher, aus denen ich das Beste gelernt habe, sind die Bäume des Waldes.“ (St. Bernhardt.)

Das Prinzip der Anschauung zu allgemeiner Geltung gebracht zu haben, das ist das unbestrittene Verdienst Pestalozzis: „Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundamente aller Erkenntnis festgestellt.“ In diesen Worten liegt der Schwerpunkt der Pestalozzi'schen Lehre; sie sind das Evangelium einer neuen Zeit in der Geschichte der Volksschulmethodik. Pestalozzi besafs die seltene Gabe, das Richtige ahnend zu schauen; es ging ihm aber die Fähigkeit ab, dasselbe in zielbewufster Weise den Bedürfnissen des Lebens anzupassen. Seinen Jüngern war es vorbehalten, die Ideen dieses grofsen Mannes in der Praxis zu verwerten, und aus der Anwendung des Anschauungsprinzipes entwickelte sich allmählich das Bestreben, einen Unterricht zu erteilen, in dem dieses Prinzip zum entschiedensten Ausdrucke kam. Zu den hervorragendsten Schülern des grofsen Schweizer Pädagogen gehört unzweifelhaft von Türk, ein klar sehender und zugleich praktischer Mann, der mancherlei Mifsgriffe seines Meisters ausgeglichen hat. Er betonte hauptsächlich die Entwickelung des Anschauungsvermögens und die Sprachbildung seiner Schüler. In gleicher Weise hoben die formal bildende Kraft des Anschauungsunterrichtes Harnisch und Grafsmann hervor. Es folgte auf Pestalozzi die Zeit der „Denk- und Sprachübungen.“ Grafsmann machte den Anschauungsunterricht zum gemeinsamen Stammunterrichte, an den sich alle übrigen Unterrichtsgegenstände wie Zweige anschlossen, wie dies auch schon von von Türk angestrebt war.

Eine weitere Ausbildung erfuhr der Anschauungsunterricht durch Denzel, der in seiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer“ (1822) einen vollständigen Plan für diesen Unterrichtsgegenstand entwarf. Auch er betrachtete denselben als die Grundlage des gesamten Unterrichtes, bei welchem das materiale, formale und religiöse Element gleichmäfsig berücksichtigt werden sollte. Es verdient seitens der Taubstummenlehrer besondere Beachtung, dafs er durch seinen Anschauungsunterricht den Zweck verfolgte, die Kinder erst unterrichtsfähig zu machen und neben der Anschauungskraft die Sprachkraft der Schüler zu entwickeln. Das Lesen und Schreiben wollte er am liebsten erst nach dem zweiten Schuljahre betrieben wissen. Bei ihm gestaltete sich der fragliche Unterricht unzweifelhaft zu einer Disziplin, die er „erste elementarische Anschauungslehre“ oder „allgemeinen Anschauungsunterricht“ nannte. Er ist also der Vater dieses

viel umstrittenen Namens. Seine Übungen bewegen sich in 16 Anschauungskreisen: 1. die Schulstube, 2. die Schule, 3. der menschliche Körper, 4. Häusliches oder Familienverhältnisse, 5. das elterliche Haus, 6. das Dorf oder die Stadt, 7. der Garten, 8. Vieh, Acker, Weinberg, 9. Wald, 10. Hügel, Berge, Thäler, 11. Wasser, Quelle, Bach, Flufs, 12. die Markung, 13. lebendige Geschöpfe, 14. Himmel, Wolken, Sonne, Mond und Sterne, 15. Tages- und Jahreszeiten, 16. die Natur im allgemeinen, der Mensch — Gott.

Diesterweg, Curtman und Graser standen auf einem ähnlichen Standpunkte wie Denzel, und bei der Bedeutung dieser Männer auf dem Gebiete des Volksschulunterrichtes mufste sich der Anschauungsunterricht als Ausgang und Grundlage der Schulthätigkeit immer mehr befestigen. Da aber alles, was aus der Menschen Hand und Kopf hervorgegangen, Menschliches an sich trägt und als solches dem Wechsel unterworfen ist, so kann es nicht wunder nehmen, wenn auch der Anschauungsunterricht, der sich ein halbes Jahrhundert siegreich in der Volksschule behauptet hatte, Gegner fand, die an seiner Beseitigung arbeiteten. Es sind besonders Raumer und Völter, eigentümlicher Weise zwei Männer, die nicht in der Praxis der Volksschule standen, zu nennen, welche die Unzweckmäfsigkeit und Unnatürlichkeit dieses Unterrichtes nachzuweisen suchten. Diese Männer vermochten immerhin nur die Autorität ihres Namens geltend zu machen, während in den preufsischen Regulativen dem Anschauungsunterrichte eine amtliche Autorität gegenüber gestellt wurde. Das Regulativ vom 3. Oktober 1854 ordnete an: „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einklassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle.“ Damit war der Anschauungsunterricht als gesonderte Disziplin vom Lehrplane der einfachen preufsischen Schulen so gut wie gestrichen. Die Interpreten der Regulative wiesen die „inhaltsleeren zufälligen Denk- und Redeübungen“ zurück. Anschlufs des Sprachunterrichtes an das Lesebuch! — verbundener Sach- und Sprachunterricht! das wurde von nun ab die Parole. Es sind hier besonders Goltzsch, Bock und Bormann zu nennen. Letzterer nimmt jedoch eine etwas vermittelnde Stellung ein, indem er empfiehlt, „Sprechübungen von gewisser Art und in gewissem Umfange mit Kindern anzustellen.“ Dieselben sollten sich aber nicht auf Abstraktionen, wie

Raum und Zahl, sondern auf wirkliche Gegenstände aus der unmittelbaren Umgebung der Kinder beziehen.

Die von dem preufsischen Unterrichtsministerium unter dem 15. Oktober 1872 erlassenen „Allgemeinen Bestimmungen", die ebenfalls nicht von einem Anschauungsunterrichte reden, stehen auf einem ähnlichen Standpunkte wie die Regulative, indem sie die Weisung geben: „Der Unterricht im Deutschen schliefst die Übungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich. Diese Gegenstände müssen auf allen Stufen in organischem Zusammenhange miteinander bleiben, und, soweit dies angeht, in gleichmäfsigem Fortschritte gefördert werden." „Die Übungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht. Sie bereiten vielmehr den Schreib- und Leseunterricht vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen." Für den Fortgang des Unterrichtes ist besonders folgender Satz wichtig, da er auch dem Taubstummenunterrichte eine schätzbare Weisung giebt: „Ihre Stoffe entnehmen sie (die Übungen im mündlichen Ausdrucke) auf der Unterstufe von den einfachsten und den Kindern zumeist bekannten Gegenständen, auf der Mittelstufe von Gruppenbildern u. dergl., auf der oberen von den Sprachstücken des Lesebuches."

Die Regulative selbst, wie die Vorkämpfer für dieselben fanden gar bald heftige Widersacher, und der Anschauungsunterricht bildete nicht das geringste Streitobjekt. Im besonderen war es Karl Richter, der in seiner preisgekrönten Schrift: „Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen" (3. Auflage, Leipzig, 1887), in heftigster Weise, zugleich aber auch mit sachverständigen Gründen gegen die Beseitigung des Anschauungsunterrichtes zu Felde zog, diesen Unterricht in den ersten zwei Schuljahren selbständig betrieben wissen wollte und durch ihn Entwickelung des Anschauungsvermögens und der Sinnesthätigkeit, ferner reale, sprachliche und sittlich-religiöse Bildung anstrebte. Jedenfalls ist durch diesen Streit das Gute gezeitigt, dafs der Anschauungsunterricht in die rechten Grenzen gewiesen und in der notwendigen Beschränkung die allseitige Anerkennung gefunden hat.

Kehr beschränkte den Anschauungsunterricht auf das erste Schuljahr; im zweiten sollte er aufhören, Disziplin zu sein und Prinzip werden. Die Notwendigkeit desselben begründete er damit, dafs der Unterricht in der Volksschule mit sprachlichen Übungen beginnen müsse, Sprechen ohne Denken unmöglich sei, das Denken aber in den Anschauungen wurzele, und somit müsse der erste

Sprachunterricht Anschauungsunterricht sein. Er isolierte jedoch den letzteren nicht, sondern wollte ihn mit dem Sprach-, Schreib-, Lese- und Gesangunterricht vereinigt wissen, indem er ihn auf „Normalwörter“ gründete. Damit ist ungefähr die Stellung bezeichnet, welche der Anschauungsunterricht gegenwärtig in der Volksschule einnimmt.[1])

Wie in den Taubstummenanstalten das mechanische Sprechen und im Anschlusse hieran das Lesen ohne Lautieren nicht denkbar ist, also mit Beginn des Taubstummenunterrichtes, der den Taubstummen die Sprache vermittelte, die Lautiermethode notwendiger Weise Anwendung finden mufste, so sind auch die Taubstummenlehrer, mochten sie ihren Schülern die Sprache in lautlicher oder schriftlicher Form geben, gezwungen gewesen, allezeit mit Konsequenz an dem Prinzipe der Anschauung festzuhalten. Zwischen dem Lehrer und seinen kleinen taubstummen Schülern fehlt, wenn wir von der mangelhaften Gebärde absehen, jedes Verständigungsmittel; die Sprache kann sich also nur an die Dinge oder deren Repräsentanten anschliefsen. Selbst wenn es für notwendig erachtet wurde, die Gebärdensprache zunächst auszubilden und dieselbe zur Grundlage des Unterrichtes zu machen, konnte diese Sprache nur unter Hinweis auf die sie bezeichnende Sache entwickelt werden.

Schon Bonet sagte: „Die Namen der wirklichen, äufserlich wahrnehmbaren Gegenstände, welche auf das Gesicht wirken, lehrt man, indem man diese Gegenstände selbst zeigt und zugleich die Wörter angiebt, welche sie bezeichnen.“ Ferner: „Um den Taubstummen die Thätigkeit, welche das Zeitwort ausdrückt, erkennen zu lassen, ahmt man sie in seiner Gegenwart nach, wenn sie in das Gebiet des Konkreten gehört.“ Er hielt also an dem Prinzipe der Anschauung fest, und Wallis schlug ein ähnliches Verfahren ein,

---

[1]) Der Professor Rüegg in Bern, eine pädagogische Autorität, unterscheidet in der Geschichte des Anschauungsunterrichtes vier Perioden. In der ersten Periode hat sich die Anschauung als didaktisches Prinzip allmählich Anerkennung verschafft (Mittelalter, Comenius, Francke, Rousseau, Philanthropisten, Pestalozzi); in der zweiten Periode tritt der Anschauungsunterricht als selbständiges Schulfach auf und entwickelt sich zu einem „Stammunterricht“, aus dem erst nach und nach die gewöhnlichen Lehrgegenstände sich abzweigen (von Türk, Scherr, Denzel, Graser-Pestalozzi, Grafsmann, Diesterweg); die dritte Periode bekämpft und verwirft diese Selbständigkeit (die Normalwörtermänner, Kehr), und endlich verlangt und führt die vierte Periode als positives Resultat einen Anschauungsunterricht durch, der elementarer Sach- und Sprachunterricht zugleich ist. (Karl Richter, Largiadèr, Jütting, Dittes, Rüegg.)

indem er bei seinem Unterrichte von der Benennung der gebräuchlichsten und in die Augen fallenden Dinge ausging und dabei folgendes berücksichtigte: Mensch, Körper, innere Teile, Tiere, Vogel, Fisch, Pflanze, Himmel, Erde, Kleidung, Haus, Stube. Selbst Amman, der den logischen Teil der Sprache nur ganz flüchtig berührte, wies darauf hin, dafs die Namen der gewöhnlichsten Dinge, natürlich im unmittelbaren Anschlusse an diese, gelehrt werden sollten.

Den deutschen Taubstummenlehrern mufs besonders nachgerühmt werden, dafs sie in ihrem Unterrichte anschaulich verfuhren. Kerger wollte zunächst das Gedächtnis der Taubstummen mit einer grofsen Zahl von Wörtern, welche sinnlich wahrnehmbare Dinge bezeichnen, anfüllen. Er verlangte, dafs die wichtigsten Hauptwörter mit Hilfe des Orbis pictus oder von Zeichnungen gelehrt und dafs die Schüler den Wert von Adjektiven und Partizipien durch Vermittelung der Dinge, welche die bezüglichen Eigenschaften besitzen, kennen lernen sollten. Auch Lasius verwendete Bilder als Anschauungsmittel. Selbst den Inhalt der biblischen Geschichten suchte er durch Bilder klar zu machen. Besonders nennenswert ist Arnoldi, der nicht nur anschaulich verfuhr, sondern auch einen Anschauungsunterricht kultivierte, wie er nicht verständiger gedacht werden kann. „Alle Wörter," sagte er, „sowie sie der Schüler aussprechen lernte, schrieb ich sorgfältig auf, zeichnete bei jedem Worte die dadurch anzuzeigende Sache und liefs sie ihn öfters aussprechen." Die folgende Äufserung verdient besondere Würdigung: „Wer sich mit dieser Art der Unterweisung (nämlich durch sich bietende Gelegenheiten) beschäftigen will, mufs oft seinem Vergnügen und seiner Bequemlichkeit entsagen und darf es sich garnicht verdriefsen lassen, seinen Unterricht bei allen vorkommenden Gelegenheiten fortzusetzen. Ich gehe mit meinen Untergebenen in die mir nahe gelegene Stadt Giefsen, ich bringe sie in Gesellschaften, führe sie auf die öfters zu Giefsen gehaltenen Jahrmärkte, an die Kramläden und Buden, wo ihnen unbekannte Gegenstände zu sehen vorkommen, herum, und so bieten sich mir mannigfaltige Gelegenheiten dar, recht fruchtbar in meinen Unterweisungen zu werden. Bisweilen nutzt mir ein einziger Spaziergang zum Besten meiner Lehrlinge mehr, als ganze Tage es thun würden, wenn ich, mit ihnen eingeschlossen, sie bei Tage auch ununterbrochen zu ihrem Unterrichte anwenden wollte."

Die Herrschaft, welche die französische Methode, durch de l'Épée begründet, nach allen Seiten hin ausübte, machte sich auch in der Gestaltung des Unterrichtes in den Taubstummenanstalten, in denen die Lautsprache gelehrt wurde, nach verschiedenen Seiten hin geltend: in den deutschen Anstalten nahm infolge jenes Einflusses die Gebärdensprache einen immer breiteren Platz ein und wurde mehr und mehr als „Veranschaulichungs- und Erklärungsmittel“ benutzt. Insofern, als sie ihre Zeichen den Dingen und Merkmalen dieser selbst entlehnte, also in gewissem Sinne ein Abbild der Dinge war, hatte sie unzweifelhaft eine veranschaulichende Kraft. Die Gebärdensprache wurde jedoch von den Taubstummenlehrern überschätzt und trat neben dem Bilde als Veranschaulichungsmittel immer mehr in den Vordergrund. Heinicke, der Begründer des deutschen Taubstummenunterrichtes, sagte: „Der Taubstumme kann alle Sprachen erlernen; allein ohne Zeichen (d. i. Gebärdenzeichen) und Bilder würde ihm die Schriftsprache sowohl wie die Tonsprache schlechterdings nichts nutze sein.“ „Taubstumme können nur durch Zeichengebärden und Bilder zur Erkenntnis Gottes und seines Werkes gebracht werden.“ Er hat zwar den Satz aufgestellt: „Kenntnis der Sache geht ihrer Benennung vor“, und es ist hierin klar und deutlich ausgesprochen, dafs der Unterricht von der Anschauung ausgehen müsse; das Prinzip der Anschauung ist jedoch dadurch verdunkelt, dafs er weniger von der Sache selbst als deren Vertreter, Bild und Gebärde, ausging.

Es ist eine auffallende Erscheinung auf dem Gebiete des Taubstummen-Bildungswesens, dafs nach Heinickes Heimgange jede Verbindung mit der Volksschule wie mit einem Schlage gelöst schien. Die Wirksamkeit Pestalozzis, die den Unterricht der Volksschule auf ganz neue Bahnen lenkte und ein nicht geahntes Regen und Leben auf dem Felde der Kindererziehung hervorrief, ging spurlos an den Taubstummenanstalten vorüber. Fast ist man geneigt, anzunehmen, dafs die Taubstummenlehrer, die durch Jahrzehnte nach Heinicke wirkten, von Pestalozzi nichts gewufst haben. Gerade in der Zeit, da die allgemeine Pädagogik ihre höchsten Triumphe feierte, und ihre Jünger mit seltener Begeisterung das Evangelium von der neuen Lehre verkündeten, da zog sich ihr Stiefkind, die Taubstummenbildung, in sich selbst zurück, da stand es mit dem Taubstummenunterrichte überaus traurig: statt der Sache — künstliche Gebärde, statt Lautsprache — Schriftsprache, statt lebendigen Wesens — tote Formen. Hielten die Taubstummenlehrer auch,

wie das ja nicht anders sein konnte, an dem Prinzipe der Anschauung fest, von einem Anschauungsunterrichte, wie er sich in der Volksschule entwickelte, war nirgends die Rede. Erst bei Reich (1834) finden wir einige schüchterne Andeutungen über die Notwendigkeit eines Anschauungsunterrichtes, indem er darauf hinwies, dafs die kleinen Taubstummen in ihrer geistigen Entwickelung zurückblieben und es daher zunächst darauf ankäme, ihnen durch die Anschauung und die Gebärdensprache geistige Nahrung zuzuführen. Er wollte darum mit den Taubstummen nicht gleich nach deren Eintritt in die Schule mit dem mechanischen Sprechen und dem Schreiben beginnen, sondern es kam ihm zunächst darauf an, die Schüler dahin zu führen, dafs sie sich der erhaltenen Anschauungen bewufst, und dafs ihr Verstandes- und Begriffsvermögen auf dem Wege der Anschauung und Vergleichung der Dinge zur Auffassung der wesentlichen und zufälligen Merkmale der letzteren angeregt wurde. Der Hauptzweck, den er bei seinen Anschauungsübungen verfolgte, war jedoch der, den Kindern eine möglichst zuverlässige und umfangreiche Gebärdensprache zu geben. Er spricht das auch in den Worten aus: „In der Leitung des der Gebärdensprache bedürfenden taubstummen Kindes zu den ersten Gebärdenzeichen habe ich nicht nur das Mittel erkannt, seine Sinne zu üben, seine Aufmerksamkeit zu wecken, die sinnlichen Wahrnehmungen zu seinem Bewufstsein zu bringen und sein Sprachvermögen anzuregen, sondern hier auch den Weg gefunden, auf welchem der Lehrer selbst mit dem Seelenzustande und dem Bedürfnisse des taubstummen Schülers allein am sichersten vertraut werden kann.“

Erst Hill (1840) war es vorbehalten, den verloren gegangenen Anschlufs an die Volksschule wieder herzustellen. Seine Stellung als erster Lehrer der mit dem Schullehrerseminare zu Weifsenfels verbundenen Taubstummenanstalt und die Beziehungen zu dem Direktor dieses Seminars, Harnisch, der ein mafsgebender Vorkämpfer auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichtes war,[1]) stellten ihn mitten in einen lebensfrischen Schulorganismus hinein, in dem der Geist des grofsen Schweizer Pädagogen wehte. Hills klarem Blicke konnte die Bedeutung der Volksschulmethode für den Taubstummenunterricht nicht entgehen; im besonderen mufste er den Wert des Anschauungsunterrichtes, wie dieser unter Harnischs Leitung in der Seminarschule gepflegt wurde, für seine Lehr-

[1]) Dr. Wilhelm Harnisch. (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 8.)

thätigkeit erkennen. Es klingt wie ein Erlösungswort, wenn Hill fordert: „Entwickele die Sprache in dem taubstummen Kinde, wie sie das Leben in dem vollsinnigen Kinde erzeugt," d. h. im unmittelbaren Anschlusse an die nächste Umgebung. — „Führe deinem Schüler Sachen vor und schliefse daran unmittelbar unsere Sprache an." Schon für den vorbereitenden Unterricht verlangte er neben dem Sprechen „Anregung der Aufmerksamkeit und des Anschauungsvermögens" und „Einsammlung der Namen für einzelne der gewonnenen Anschauungen", und im Verlaufe des weiteren Unterrichtes pflegte er einen drei Jahre in Anspruch nehmenden Anschauungsunterricht, wie sich dieser schon längst Heimatsrecht in der Volksschule erworben hatte. „Einsammlung von Anschauungen und Sachkenntnissen aus dem Lebenskreise des Schülers," „Erlernung einer Elementarsprache auf rein praktischem Wege," das waren die Grundlagen, auf welchen er sein System erbaute. Der von Hill empfohlene Anschauungsunterricht war ursprünglich eine durchaus selbständige Disziplin, die allerdings mit dem Leseunterrichte „oft freundschaftlich zusammentreffen, diesen begleiten und mit ihm einen Sprachweg bilden" sollte. Bestimmt durch die Einflüsse der Volksschule, deren innere Entwickelung er eifrig weiter verfolgte, verliefs er jedoch nach und nach seine ursprüngliche Idee und machte das Lesebuch mehr und mehr zum Mittelpunkte des Sprachunterrichtes. Röfsler (1864) folgte nach dieser Richtung seinem Lehrer und drängte das Lesebuch gänzlich in den Vordergrund seines Sprachunterrichtes. Seine Lesebücher waren zwar „zum Gebrauche beim Anschauungsunterrichte" bestimmt, wiesen jedoch dem Lehrer das Anschauungsmaterial bis ins kleinste hinein an und gestalteten sich zur Grundlage und zum Ausgange des Anschauungsunterrichtes. Die Unterstufe nannte er „die Stufe des Anschauungsunterrichtes oder des vereinigten Sach- und Sprachunterrichtes."[1]) Vatter (1874) stellte sich vollständig auf den Röfsler'schen Standpunkt und verwendete den zuletzt gebrauchten Ausdruck sogar als Überschrift für seine Lesebücher. Der Hill'sche Anschauungsunterricht, der seiner Zeit so viel Epoche

[1]) Den sich an das Lesebuch anlehnenden Sprachunterricht „vereinigten Sach- und Sprachunterricht" zu nennen, ist jedenfalls nicht korrekt; er müfste vielmehr heifsen: der verbundene Sach-, Sprach- und Leseunterricht; während der gesonderte Anschauungsunterricht eher den Namen des verbundenen Sach- und Sprachunterrichtes verdient.

machte, ist somit gegenwärtig ziemlich abgeblafst. Man pflegt ihn zwar, er ist aber mehr oder weniger zum Diener des Lesebuches degradiert und fristet in vielen Taubstummenanstalten ein kümmerliches Dasein. Während die verschiedensten Zweige des Sprachunterrichtes die sorgfältigste Pflege und Bearbeitung gefunden haben, sucht man in unserer Litteratur vergeblich nach Belehrung über den Unterrichtsgegenstand, der unzweifelhaft seinem ganzen Wesen nach der geeignetste ist, um unsere stummen Kinder in naturgemäfser Weise in die Sprache einzuführen. Nur hie und da findet sich eine flüchtige Andeutung über denselben, und erst der allerneusten Zeit ist vorbehalten geblieben, mit gröfserem Nachdrucke auf die Bedeutung des Anschauungsunterrichtes für unsere Lehrthätigkeit hinzuweisen.

(2. Stellung des Anschauungsunterrichtes im Sprachunterrichte.) Alle Taubstummenlehrer sind dahin einig, dafs in den Taubstummenschulen Anschauungsunterricht zu treiben sei; nur in betreff der Stellung dieses Unterrichtsgegenstandes zu den anderen sprachlichen Disziplinen, besonders zum Leseunterrichte, gehen die Ansichten auseinander. In dem Streben, die Methode der Volksschule möglichst getreu auf den Taubstummenunterricht zu übertragen, haben sich hervorragende Taubstummenlehrer den Bestrebungen der Schulmänner, welche nach Mafsgabe der Bestimmungen der preufsischen Regulative das Lesebuch zum Mittelpunkte des Sprachunterrichtes machten, sans façon angeschlossen. Sie lassen sich von dem Gedanken leiten, nach den Gesetzen der Konzentration des Unterrichtes sachlich verwandte Disziplinen miteinander zu verbinden, weil dadurch die materiellen und formellen Schwierigkeiten des Sprachunterrichtes Taubstummer am leichtesten zu überwinden seien und Zeit gewonnen werde. Sie fürchten, dafs, wenn Anschauungsunterricht und der übrige Sprachunterricht gesonderte Wege gehen, das Interesse der Schüler durch den häufigen Wechsel der Unterrichtsobjekte geteilt, die Denk- und Sprachkraft der Taubstummen nicht genügend entwickelt und das Gelehrte nicht zum unverlierbaren Eigentume, über das die Schüler frei verfügen können, gemacht werde. Für den Gang ihres Sprachunterrichtes ist das Lesebuch bestimmend, und der in diesem enthaltene Stoff giebt im allgemeinen das zu lehrende Sprachmaterial. Anschauungsunterricht, Lesen und Sprachübungen folgen regelmäfsig aufeinander, sich immer um dieselbe Materie bewegend. Im Anschauungsunterrichte wird durch Besprechung des bezüglichen

Gegenstandes das Lesestück vorbereitet, d. h. das Sprachmaterial, das in diesem enthalten ist, wird den Schülern zum Verständnisse gebracht. Der Lehrer soll allerdings nicht blofs an den Lesestoff gebunden sein, vielmehr alles das in den Kreis seiner Besprechung ziehen, was er für eine erfolgreiche sprachliche Entwickelung seiner Schüler als wünschenswert erachtet. Der Leseunterricht fafst der Hauptsache nach zusammen, was der Anschauungsunterricht gelehrt hat und befestigt dasselbe. Die sich anschliefsenden Sprachübungen dienen dazu, die bereits gewonnene Sprache nach der sachlichen, hauptsächlich aber nach der formellen Seite zu klären, zu ordnen und zu erweitern.

Anschauung und Sprachbedürfnis sind die Grundlagen, auf denen sich das Sprachgebäude der Taubstummen aufbauen mufs. Ohne die erstere würden unsere Schüler überhaupt keine Sprache erlernen, und wollten wir das zweite nicht berücksichtigen, so wäre zu befürchten, dafs wir den Taubstummen eine Sprache aufdrängten, die nicht mit ihrem Sein und Denken verbunden ist, die sie nur ungern anwenden, die sich wohl für die Schule, aber nicht fürs Leben eignet.

Es kann nicht in Abrede gestellt werden, dafs man bei einem Unterrichte, dem der Stoff des Lesebuches zu Grunde liegt, ebenso anschaulich verfahren kann, wie beim reinen Anschauungsunterrichte. Vermag aber ein Lesebuch, das im wesentlichen den zu lehrenden Sprachstoff enthält, das sprachliche Bedürfnis der Taubstummen zu befriedigen? Den Verfassern von Lesebüchern schweben bei Bearbeitung dieser unzweifelhaft die Verhältnisse der Anstalt vor, an der sie arbeiten, und sie bemessen darnach das Sprachmaterial. Die Bedürfnisse einer Anstalt mit ausgedehntem Unterrichtskursus, kleinen Klassen, ausreichenden Lehrkräften und geordneter Aufnahme sind aber andere als die solcher Anstalten, die unter ungünstigeren Verhältnissen bestehen. Das Sprachbedürfnis der taubstummen Zöglinge von Schulen grofser Städte wird sich in ganz anderer Weise geltend machen, als das der Taubstummen in kleinen Landstädten. Taubstummenanstalten, in der Nähe des Meeres gelegen, müssen ein anderes Sprachmaterial bearbeiten, als Anstalten des Binnenlandes. Den Taubstummen der norddeutschen Tiefebene bietet sich ein wesentlich anderer Anschauungskreis als denen, welche in den Schweizer Bergen wohnen. Schon hieraus geht hervor, dafs das Sprachbedürfnis — wenn wir von dem gewisse Lebensverhältnisse gleichmäfsig berührenden Sprachstoffe absehen — individuell bestimmt

wird, und dafs auch der tüchtigste Pädagog, zumal wenn es sich, wie beim elementaren Sprachunterrichte, um einen Stoff handelt, der dem Anschauungskreise der Schüler zu entlehnen ist, durch irgendwelche Materialiensammlung jenem Bedürfnisse nicht Rechnung zu tragen vermag. Somit mufs es als unnatürlich bezeichnet werden, den ersten Sprachunterricht der Taubstummen an das Lesebuch anzuschliefsen.

Letzteres wird den Anstalten, die den Kursus nicht zu Ostern beginnen, geradezu unmöglich, da der Lesebuchstoff in der Regel die Jahreszeiten mit ihren mannigfachen Erscheinungen berücksichtigt. Auch die Anstalten, die aus irgend welchen Gründen den vorgeschriebenen Stoff in der beabsichtigten Zeit nicht bewältigen können, kommen mit dem Lesebuche in Konflikt, denn sie vermögen mit dem Unterrichtsmateriale den Jahreszeiten nicht zu folgen.

Das Verfahren, den gesamten Sprachunterricht an das Lesebuch anzuschliefsen, mag für die Volksschule richtig sein. Weshalb wollen wir aber durchaus das Verfahren der Volksschule, die Kinder mit einer mehr oder weniger entwickelten Sprache aufnimmt, nachahmen, da wir unseren Schülern doch erst eine Sprache geben müssen? Wenn Holz zu bearbeiten ist, dann nimmt man Säge und Hobel zur Hand. Es wird aber keinem Schlosser oder Schmiede, der Eisen zu formen hat, einfallen, Säge und Hobel des Tischlers zu verwenden; er würde damit nicht nur nichts Brauchbares fertig zu stellen vermögen, sondern auch diese Handwerkzeuge beschädigen. Giebt es denn für den Unterricht kleiner taubstummer Kinder kein geeigneteres Vorbild zur Nachahmung, als das Verfahren der Volksschule? Sind die taubstummen Schüler sprachlich soweit gefördert, dafs sie sich in ähnlicher Weise wie die Vollsinnigen zu äufsern vermögen, dann mag auch bei ihnen die bewährte Volksschulmethode Anwendung finden; vorher müssen wir jedoch besondere Wege gehen, und diese finden wir durch die Mutterschule vorgezeichnet. Der viel gebrauchte und mifsbrauchte Satz: Entwickele in dem Taubstummen die Sprache, wie sie das Leben in dem Vollsinnigen erzeugt, der schon von Wallis, Arnoldi und Sense berücksichtigt worden ist, aber durch Hill erst praktische Bedeutung gewonnen hat, kann für uns in den ersten Unterrichtsjahren allein mafsgebend sein. Taubstummenschule und Haus, beide haben es mit Kindern zu thun, die die Lautsprache von ihren ersten Anfängen ab erlernen sollen. Wie wunderbar schnell erfaist das kleine vollsinnige Kind die Lautsprache; schon in wenigen Jahren

beherrscht es dieselbe vollständig. Und wie sieht es mit der Sprachbildung unserer Schüler nach einem achtjährigen angestrengten Unterrichte aus? Wir stehen beschämt vor einem Vergleiche, den wir zwischen einem in die Schule eintretenden vollsinnigen Kinde und einem taubstummen Schüler, der schon jahrelang eine Anstalt besucht hat, anstellen.

Es ist freilich in Erwägung zu ziehen, dafs dem Vollsinnigen das mechanische Sprechen nicht nennenswerte Mühe macht, dafs auch späterhin eine Korrektur der Aussprache nur vorübergehend notwendig ist, dafs ihm unaufhörlich, oft ungewollt und unbewufst, Sprachstoff in Menge zufliefst, und dafs er in steter Sprachübung bleibt, während der Taubstumme zunächst mit grofser Mühe die einzelnen Laute und Lautverbindungen erlernen, seine Aussprache während der ganzen Unterrichtszeit gebessert werden mufs, er aufser der Schulzeit nur ausnahmsweise eine Erweiterung seines Sprachschatzes erfährt, er vielmehr nur während der wenigen Schulstunden in sprachlicher Übung ist, ihm das Auffassen der Sprache viele Schwierigkeiten macht, er darum nur sehr langsam fortschreiten kann. Dieses und der Umstand, dafs der Taubstummenlehrer eine gröfsere Anzahl von Schülern, 10, 12 und unter Umständen noch mehr, zu gleicher Zeit zu beschäftigen hat, wird eine wesentliche Modifikation des angeführten Grundsatzes zur Notwendigkeit machen. Es ist bis jetzt auch keinem Taubstummenlehrer eingefallen, denselben in allen seinen Konsequenzen durchzuführen, sondern die Hill'sche Forderung sollte nur nach gewissen Seiten hin für unseren Unterricht mafsgebend sein, und zwar im besonderen, was die allgemeine Begründung der Sprache in materieller und formeller Beziehung und die Verwendung der gewonnenen Sprache anbetrifft.[1])

Im wesentlichen ist die Art der Sprachaneignung durch das vollsinnige Kind dadurch charakterisiert, dafs diesem alles, was in seinen Anschauungskreis tritt, sprachlich bezeichnet, dafs also die Sprache unmittelbar an die Dinge, Verhältnisse und Erscheinungen der Umgebung angeschlossen und dafs ihm Sprachmaterial und Form für dieses zugleich gegeben wird. Die sprachliche Selbstthätigkeit

---

[1]) Gude stellte dem Hill'schen Satze den folgenden gegenüber: „Die Sprach- und Geistesbildung ist so zu vermitteln, als es in Rücksicht darauf, dafs man es mit taubstummen Kindern zu thun hat, Bedürfnis wird.“ Es ist unschwer festzustellen, welcher Forderung als der klareren und bestimmteren der Vorzug zu geben ist.

des vollsinnigen Kindes tritt auf der untersten Stufe der Sprachaneignung noch sehr zurück, da ihm zunächst die Fähigkeit der Lautnachbildung teilweise abgeht; nichtsdestoweniger begreift es schon eine Menge von Namen der dasselbe umgebenden Dinge, Personen etc. Mit zunehmender Fertigkeit im Nachsprechen von Lautkomplexen entwickelt sich seine Sprachthätigkeit ungemein schnell: alles, was ihm vorgesprochen wird, ahmt es nach, und die vielen Stunden der Beschäftigung durch seine Umgebung werden für das vollsinnige Kind zu lauter Sprachstunden, so dafs sich sein Sprechen oftmals bis zur lästigen Schwatzhaftigkeit steigert. Sehen (oder eine andere Sinnesthätigkeit), sprachliche Bezeichnung des Gesehenen durch die Umgebung und Nachsprechen des Gehörten sind die Mittel, welche den Vollsinnigen zum sicheren Besitze und zur Fähigkeit der freien Anwendung unserer Sprache führen, welche in ihm eine lebendige Sprache erzeugen, die der unmittelbare Ausdruck seiner Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen ist. Wenn nun diese Art der Sprachaneignung unfehlbar zum gewünschten Ziele führt, so haben wir Taubstummenlehrer jedenfalls Ursache, uns dieselbe zum Vorbilde für unseren Sprachunterricht zu nehmen. Der Sprachunterricht des kleinen vollsinnigen Kindes ist aber lediglich Anschauungsunterricht reinsten Wassers. Warum wollen wir die Natur nicht nachahmen und nicht einen ähnlichen Unterricht betreiben?

Darum nochmals: Suchen wir unser Vorbild für den elementaren Taubstummenunterricht in der Mutter- und nicht in der Volksschule!

Es mufs zwar als ein entschiedener Fortschritt zum Besseren bezeichnet werden, dafs immer innigere Freundschaftsbeziehungen zwischen allgemeiner Pädagogik und Taubstummenunterricht angeknüpft werden, dafs die Ergebnisse jener für diesen mehr und mehr zur Verwertung kommen. Es wäre aber eine vollständige Verkennung der Aufgaben der Taubstummenanstalten, wollten wir die Methode der Volksschule ohne weiteres auf den gesamten Taubstummenunterricht übertragen. Der letztere hat in seinen Ausgängen ungefähr soviel Ähnlichkeit mit dem Volksschulunterrichte, wie ein Ei mit einem Huhne; es wird uns, selbst wenn wir beide sorgfältig betrachten, sehr schwer werden, zwischen ihnen eine Übereinstimmung zu entdecken, und doch vermag sich aus dem Ei ein Huhn zu entwickeln. Haben wir unsere Schüler soweit geführt, dafs sie ungefähr den sprachlichen Standpunkt einnehmen, wie die

vollsinnigen, wenn sie in die Schule eintreten, dann freilich — es sei das nochmals hervorgehoben — werden wir die bewährte Volksschulmethode anwenden müssen. Ehe wir jedoch dahin gelangen, haben wir einen weiten und beschwerlichen Weg zurückzulegen.

Es dürfte die Beantwortung der Frage nicht uninteressant sein: Würden die mit vollendetem sechsten Lebensjahre in die Schule eintretenden vollsinnigen Kinder, wenn sie, wie die taubstummen, vom lebendigen Verkehre mit ihrer Umgebung abgeschlossen gewesen wären und blieben, mit Hilfe der Volksschulmethode in den wenigen Stunden des Tages, wie sie der Lektionsplan festsetzt, die Sprache in genügendem Mafse erlernen?

Wir müssen einen grundlegenden, einen elementaren Taubstummenunterricht, den man auch den eigentlichen Taubstummenunterricht genannt hat, und der etwa die Hälfte der Schulzeit einnimmt, und einen dem Volksschulunterrichte entsprechenden Taubstummenunterricht unterscheiden. Unsere taubstummen Kinder haben eben erst die Sprache in einem gewissen Umfange zu erlernen, ehe man sie wie vollsinnige behandeln kann. Wenn einzelne Vertreter eines gesonderten Anschauungsunterrichtes in der Volksschule, z. B. Denzel, diesen Unterricht betrieben, um die Kinder unterrichtsfähig zu machen, so haben die Taubstummenlehrer unzweifelhaft erst recht Ursache, ihre Schüler durch den Anschauungsunterricht zunächst vorzubereiten, dafs sie dem Unterrichte zu folgen imstande sind, mit anderen Worten gesagt: wir haben das Anschauungs- und Denkvermögen unserer Schüler zunächst zu entwickeln und ihnen eine Sprache zu geben, durch welche überhaupt erst ein geordneter Unterricht möglich ist, und es mufs dies durch einen als besonderen Unterrichtsgegenstand zu betreibenden Anschauungsunterricht geschehen.

Es ist natürlich, dafs der gesonderte Anschauungsunterricht, den mannigfache amtliche Bestimmungen beiseite schieben, nur noch schüchtern auftritt. Er besteht jedoch thatsächlich in den meisten — auch den einklassigen — Volksschulen unabhängig vom Leseunterrichte als besonderer Unterrichtsgegenstand, seine eigentümlichen Aufgaben verfolgend, und wird als solcher auch amtlich geduldet. Es ist für uns interessant, zu erfahren, dafs man ihn in den Schulen, in denen nicht deutsch redende Kinder die deutsche Sprache erlernen sollen, geradezu betrieben wissen will. In einer die Regelung des Sprachunterrichtes in den östlichen preufsischen

Provinzen (in welchen vielfach Kinder verschiedener Nationalität eine Schule besuchen) betreffenden Verfügung heifst es ausdrücklich, dafs — allerdings im Anschlusse an den Leseunterricht — besondere Anschauungs- und Sprechübungen, die sich auf Grundlage der Fibel an Bilder anschliefsen können, gepflegt werden sollen. „Die Bilder werden beschrieben, wobei alles Geeignete aus der Fibel seine Verwendung und anschauliche Erläuterung findet. Dieser Anschauungsunterricht wird von Anfang an zur planmäfsigen Einführung in die deutsche Sprache benutzt und zwar in folgender Weise. Die Kinder haben im ersten Schuljahre alle vorkommenden Gegenstände und einzelne Eigenschaften derselben deutsch bezeichnen zu lernen, die des zweiten und dritten Schuljahres müssen das Besprochene in Sätze bringen und diese bestimmt und sicher aussprechen können.“[1]) Dafs bei diesem Anschauungsunterrichte die Lesefibel oder das Lesebuch mit verwertet wird, hat insofern keine Bedenken, als die hier in Frage kommenden Kinder schon eine vollständige Sprache besitzen, die nur einer Übertragung bedarf, während unsere Schüler überhaupt erst eine Lautsprache unter den erschwerendsten Umständen erlernen sollen und zwar unter keiner anderen Beihilfe zunächst, als der Anschauung. Wenn es eine Zeit gegeben hat, in welcher der Anschauungsunterricht der Ausgangs- und Mittelpunkt des ersten Volksschulunterrichtes gewesen ist, wenn sich dieser Unterricht trotz der Autoritäten, die gegen seine Existenz angekämpft haben, und trotz der ihn zurückdrängenden amtlichen Bestimmungen in der Volksschule erhalten und zwar gerade wegen seiner Bedeutung für die Entwickelung der Intelligenz und Sprache der Vollsinnigen erhalten hat, so mufs sein Wert für die Taubstummen um so höher stehen, so mufs er im elementaren Sprachunterrichte der Taubstummen erst recht die erste Stelle einnehmen. Und diese möchten wir ihm auch zuweisen.

Die Bedenken, die gegen eine Sonderung des Anschauungsunterrichtes vom Leseunterrichte geltend gemacht worden sind, und die nach früher Gesagtem darin gipfeln, dafs bei dem durch die Trennung sich ergebenden häufigen Wechsel der Unterrichtsobjekte das Interesse der Kinder geteilt, die Sprache der letzteren nicht genügend entwickelt und befestigt werde, sind hinfällig, wenn wir dem Taubstummen das kleine vollsinnige Kind gegenüber stellen. Ist dieses nicht wie ein Schmetterling, der von Blume zu Blume

[1]) S. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preufsen, S. 56.

fliegt, um aus dieser ein Tröpflein Honig zu saugen und von jener unbelohnt wegzufliegen? Diese Schmetterlingsnatur soll allerdings unseren Kindern nicht verbleiben; wir müssen die letzteren vielmehr gewöhnen, ihre Aufmerksamkeit mit Stetigkeit auf ein bestimmtes Objekt zu richten. Wir würden jedoch von unseren Schülern zu viel verlangen, wollten wir sie stundenlang mit einem Gegenstande beschäftigen, wie das nicht anders sein kann bei der Vereinigung von Sach- und Leseunterricht, nach welcher sich an ein und dasselbe Unterrichtsobjekt erst Anschauungs- und Sprach-, dann Lese- und zuletzt noch grammatische Übungen anschliefsen. Bei dieser Art der Behandlung dürfte es nicht wunder nehmen, wenn die Kinder das Interesse am Unterrichte verlören.[1])

Bei dem häufigen Wechsel des Unterrichtsgegenstandes steht nicht nur zu erwarten, dafs die Taubstummen dem Unterrichte mit regerer Spannung folgen, sondern es ist auch die Möglichkeit vorhanden, ein Objekt häufiger zu betrachten und zu besprechen, also häufiger zu wiederholen, was früher schon gelehrt ist und den Sprachschatz zugleich zu erweitern. Somit sind keinerlei Gefahren für die Betreibung eines selbständigen Anschauungsunterrichtes vorhanden.

Wenn wir bei unserem Sprachunterrichte dem natürlichen Sprachentwickelungsgange des vollsinnigen Kindes folgen wollen, wenn für den Fortgang dieses Unterrichtes das Sprachbedürfnis unserer Schüler mafsgebend sein und die Sprache den Taubstummen ein freies, geistiges Eigentum werden soll, so müssen wir

1. den Anschauungsunterricht von dem Leseunterrichte loslösen und selbständig betreiben,
2. ihn zum Ausgange und Mittelpunkte des elementaren Sprachunterrichtes machen.

Hiermit ist zugleich die Stellung bezeichnet, die der Anschauungsunterricht den verschiedenen sprachlichen Disziplinen gegenüber einzunehmen hat. Er ist in gewissem Sinne der Herr, der den ersten Sprachunterricht beherrscht; er ist die Mutter, von der die ernährende Kraft ausgeht; er bildet die Grundlage für den Sprachbau und bietet für die Vollendung und Ausgestaltung dieses Baues das mannigfaltigste Material.

Dadurch, dafs er das gegebene Sprachmaterial auch schriftlich fixiert, zu kleinen Sprachganzen verarbeiten läfst und diese durch

[1]) Wie würde es uns ergehen, wenn man mit uns 5—6 Stunden hindurch ein Thema aus der Geschichte, aus der Religion oder einem anderen Gebiete in dürrsten Worten traktierte?

Lesen befestigt, bereitet er die schriftlichen Arbeiten und das Lesen vor. Er schliefst die Sprache an die die Kinder umgebende Sinnenwelt an und bringt sie — wie wir später noch zeigen werden — in eine Form, die eine häufige Verwertung im Umgange mit Vollsinnigen ermöglicht; er lehrt also die Umgangssprache. Mit der sprachlichen Materie bietet er zugleich die sprachliche Form, somit dient er auch dem formellen Sprachunterrichte.

(3. Aufgabe des Anschauungsunterrichtes.) Der Name Anschauungsunterricht weist darauf hin, dafs durch diesen Unterricht das Anschauungsvermögen der Schüler entwickelt werden soll. Bedarf es dessen bei dem Taubstummen, der nach unserer Meinung infolge des Gehörmangels die Welt mit Hilfe der bei ihm vorhandenen Sinne schärfer zu erfassen sucht als der Vollsinnige, der im besonderen seinen Gesichtssinn, welcher nach vielen Seiten zugleich das Hören ersetzen mufs, auf Grund ständiger Übung äufserst wach erhält?

Man lasse sich nicht durch die forschenden Bewegungen des Auges des Taubstummen täuschen. Alle die sprachlichen Mitteilungen und Belehrungen über die Erscheinungen der uns berührenden Sinnenwelt, die zufälligen und absichtlichen Hinweisungen auf die uns umgebenden Dinge, die mancherlei Gespräche und Erörterungen, die sich an gewisse Sinnesobjekte anschliefsen, sind für den Taubstummen nicht vorhanden. Der letztere sieht zwar vielerlei, aber nicht gründlich. Es begegnen uns Schüler, die jahrelang die Schule besucht und noch nicht einmal die Aufschrift an der Klassenthür gelesen haben. Wie oft hat der Taubstummenlehrer Veranlassung, von seinen Schülern zu sagen, dafs sie mit sehenden Augen nicht sehen. Und eben weil die Taubstummen die sie umgebende Welt vorherrschend mit dem Auge erfassen müssen, ist es für sie ungemein wichtig, dafs sie „anschauen“ lernen, um Anschauungen zu gewinnen, zumal für sie das verständige Betrachten ihrer Umgebung in den ersten Schuljahren der mafsgebende, jedenfalls der wichtigste Ausgangspunkt für die Spracherlernung ist. Wenn Oken in Beziehung auf den Vollsinnigen gesagt hat: „Durch das Sehen tritt der Mensch in die Welt, durch das Hören tritt die Welt in den Menschen,“ so mufs dieser Satz, auf den Taubstummen angewendet, lauten: „Durch das Sehen tritt der Taubstumme nicht nur in die Welt, sondern durch das Sehen mufs auch die Welt in den Taubstummen treten.“ Bei der her-

vorragenden Bedeutung, die der Anschauungsunterricht für die Taubstummen hat, ist es jedenfalls notwendig, den psychologischen Vorgang, der sich von dem Reize, welchen die sinnlichen Erscheinungen auf unsere Sinne ausüben und der dadurch hervorgerufenen Empfindung bis zur Bildung der Anschauung vollzieht, näher zu betrachten.

Die Sinne sind die Pforten, durch welche die Aufsenwelt in unser Inneres dringt. „Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor im Sinne gewesen ist.“ Die mannigfachen Erscheinungen der Sinnenwelt wirken je nach ihrer Beschaffenheit auf diesen oder jenen Sinn; sie üben einen Reiz aus, dessen wir uns nicht immer bewufst zu werden brauchen. Die Wirkung dieses Reizes nennt man Empfindung. Kennen wir auch die Organe, auf die die verschiedenen Sinnesreize wirken, so hat doch die Wissenschaft noch keinen zureichenden Erklärungsgrund für die Nervenreize selbst gefunden, somit wissen wir auch nicht, wie die Empfindungen entstehen. Nur das wissen wir, dafs der Reiz etwas Sinnliches, die Empfindung etwas Geistiges ist. Zur bewufsten Empfindung gelangen wir durch den Geist. Wir vermögen nur die Eigenschaften der Dinge zu empfinden; wir sagen daher, wir empfinden die Nässe eines Schwammes. Wir empfinden aber nicht den Schwamm selbst, sondern wir nehmen ihn wahr. „Die Wahrnehmung geht immer auf die Erkenntnis des Daseins eines Dinges als eines Ganzen, auf die Substanz; die Empfindung geht auf die Beschaffenheit des Dinges, die Qualität.“ (Steinthal.) Mit Empfindung und Wahrnehmung bezeichnen wir sowohl eine Thätigkeit als auch das Ergebnis einer solchen. Die Sinnenwelt übt unendlich viel Reize auf unsere Sinnesorgane aus; es kommt uns jedoch nur ein kleiner Teil derselben zum Bewufstsein, d. h. wird zur Empfindung bezw. Wahrnehmung. Der Müller hört das Klappern seiner Mühle nicht mehr; wohl aber stört es ihn, wenn diese plötzlich still steht. Wie oft vernehmen wir den Schlag der neben uns befindlichen Wanduhr nicht, wenn unsere Gedanken auf etwas anderes gerichtet sind. Männer haben sich oft stundenlang mit Frauen unterhalten und wissen die Farbe der von diesen getragenen Kleider nicht anzugeben. Nur erst dann werden wir zum Bewufstsein der Sinnesreize kommen, wenn wir den Geist in die rechte Bereitschaft zur Annahme derselben versetzen, wenn wir unsere Seelenkräfte auf gewisse Reize richten. Die Aufmerksamkeit ist mithin eine wesentliche Bedingung für die Gewinnung von Wahrnehmungen. „Die Aufmerksamkeit erhellt die

Vorstellung.“ (Kirchner.) Wenn der Lehrer seinen Schülern den Befehl giebt, die Augen aufzuthun und irgend etwas genau zu betrachten oder mit scharfem Ohre seine Worte zu erfassen, so richtet sich die Aufforderung nicht an die Sinnesorgane der Schüler, sondern an die Seelenkräfte der letzteren. Die Sinne als rein mechanische Apparate funktionieren im gesunden Zustande immer; der Geist vermag nur nicht die Menge der ihn bestürmenden Reize zu erfassen; er mufs sich auf einzelne derselben beschränken, sich konzentrieren, und das Konzentrieren auf bestimmte Reize nennt man eben Aufmerken.

Die auf unsere Sinne wirkenden Reize gehen zwar von aufser uns liegenden Objekten aus, nichtsdestoweniger sind Empfindung und Wahrnehmung ein Akt unserer Seele, somit etwas Subjektives. Sobald der Reiz aufhört, hört auch die Empfindung auf. Diese hinterläfst aber in der Seele eine Spur, ein Abbild des Sinnenobjektes. Eine von uns gesehene Gegend, ein Bild, eine Person schwebt uns, wie wir zu sagen pflegen, noch lange, oft für immer vor den Augen; eine Melodie klingt uns in den Ohren fort, und einen unangenehmen Geruch können wir oft lange nicht aus der Nase loswerden. Die geistigen Bilder, welche Empfindung und Wahrnehmung in unserer Seele zurücklassen, nachdem der Sinnesreiz aufgehört hat, nennt man Vorstellungen.

Es erübrigt nun noch, den Begriff der Anschauung zu erörtern. Anschauen im allgemeinen heifst, etwas mit dem Gesichtssinne wahrnehmen; es würde hiernach die Stelle von „sehen“ vertreten. Die Vorsilbe „an“ weist jedoch auf eine gewisse Absichtlichkeit des Sehens, auf ein intensiveres Betrachten hin, wodurch nicht nur die Thätigkeit des Sinnes erhöht, sondern auch die geistige Schaffenskraft gesteigert wird, so dafs das Ergebnis des Sehens, die Wahrnehmung, in höherer Vollendung im Geiste ersteht. Das Wort „anschauen“ hat aber auch noch eine weitergehende Bedeutung. Der Gesichtssinn erfährt die meisten Reize, und derselbe vermittelt uns somit auch die meisten Wahrnehmungen. „Die Gesichtswahrnehmungen mit ihren Abstraktionen bestimmen und beherrschen fast völlig die Intelligenz des Menschengeschlechtes.“ (Böse.) Nach Drbal sollen $^{8}/_{10}$ aller Wahrnehmungen Gesichtswahrnehmungen sein. Es erscheint daher natürlich, dafs von der Thätigkeit des Gesichtssinnes ein allgemeiner Ausdruck für die gesamten Sinnesthätigkeiten abgeleitet worden ist. Unter Anschauen verstehen wir das Sich-hinrichten aller Sinne auf ein Objekt. Es darf dies

bei dem Unterrichte nicht aufser Betracht gelassen werden. Diese allgemeine Bedeutung des Wortes „anschauen“ bestimmt auch den Begriff der Anschauung.

Zwischen Vorstellung und Anschauung besteht ein nicht unwesentlicher Unterschied. Sieht jemand zum erstenmale eine Blume, so wird er auf Grund der Wahrnehmung eine Vorstellung von dieser Blume erhalten, und falls er sie nach längerer Zeit zu Gesicht bekäme, würde er sie wiedererkennen. Nichtsdestoweniger dürfte es ihm sehr schwer fallen, eine einigermafsen genügende Beschreibung von derselben zu liefern. Um dies zu können, müssen alle einzelnen Teile nach ihrer Gestalt und Farbe betrachtet werden, sind die Blätter zu befühlen, ist auf den Geruch zu achten — erst wenn ich jeden einzelnen Teil in seinem Verhältnisse zum Ganzen begriffen habe, erhalte ich eine Anschauung. Sie ist also die Gesamtheit aller Vorstellungen von den Merkmalen eines Dinges, steht demnach ihrem geistigen Inhalte nach über der Vorstellung. Bei der ersten Betrachtung eines Dinges erhalten wir zunächst eine Vorstellung, eingehendere Betrachtung desselben führt zur Anschauung.[1])

Die Gewinnung von Anschauungen setzt eine doppelte Thätigkeit voraus, nämlich die der Sinne und die des Geistes. Wir können somit nur zu klaren Anschauungen gelangen, wenn diese doppelte Thätigkeit genügend entwickelt ist und in dem rechten Verhältnisse zueinander steht. Die erste Aufgabe des Anschauungsunterrichtes wird daher in der Schärfung der Sinnesthätigkeit und in der damit in Verbindung stehenden Entwickelung der geistigen Kräfte unserer Schüler bestehen müssen.[2])

Es würde nicht genügen, wollten wir es unseren Kindern überlassen, sich selbst Anschauungen zu bilden, d. h. ihre Sinnesthätigkeit nur auf solche Erscheinungen zu richten, die sich ohne weitere Vorbereitung bieten; nein, wir müssen auch anschauen lassen, also in gewissem Sinne auf künstlichem Wege Sinnesreize

---

[1]) Nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauche sind „Vorstellung“ und „Anschauung“ identische Begriffe, und man bezeichnet damit das Bild, welches eine Sinneserscheinung, nachdem der Sinnesreiz aufgehört hat, im Geiste zurückläfst.

[2]) Professor Preyer, der Verfasser des Buches: „Die Seele des Kindes“, sagt in einem auf einer Naturforscherversammlung (1887) gehaltenen Vortrage: „Naturforschung und Schule“, es müfsten, „in bestimmten regelmäfsigen Stunden Unterweisungen im richtigen Gebrauche der Sinne in der Schule stattfinden.“

erzeugen. Da unsere Schüler in den ersten Jahren des Unterrichtes nur eine äufserst beschränkte Sprache besitzen, wir also durch die Sprache selbst die Sinnesthätigkeit nur wenig zu unterstützen imstande sind, so ist diese Thätigkeit fast allein mafsgebend für die Gewinnung klarer Anschauungen, und es sei hier nochmals darauf hingewiesen, dafs alle Sinne in Anspruch genommen werden müssen, wenn wir in unseren Schülern klare Anschauungen erzeugen wollen. Erst dann hat man eine solche vom Apfel, wenn man nicht nur dessen Form und Farbe kennt, sondern wenn man auch weifs, wie er schmeckt, wie er riecht, wie er sich anfühlt, ob er hart oder weich, leicht oder schwer ist. Gold wird man nicht nur an seiner Farbe, sondern auch an seiner Schwere wiedererkennen. Darum hat der Anschauungsunterricht Schärfung aller vorhandenen Sinne des Taubstummen anzustreben.

Die gewonnenen Anschauungen sollen durch die Sprache fixiert werden. Der in Frage kommende Unterricht ist daher nicht blofs ein Anschauungsunterricht, sondern auch ein Sprachunterricht: er soll den Taubstummen Sprache zuführen. Das Wort schliefst sich unmittelbar an die gewonnene Anschauung an. Es bezeichnet für unsere Anfänger zunächst ein bestimmtes Objekt, giebt also den Namen für eine Individualvorstellung. „Es wäre verkehrt, eine Kindesseele, die noch arm an sinnlichen Wahrnehmungen und Individualvorstellungen ist, mit fertigen Begriffen erfüllen zu wollen.“ (Schütze.) Es ist durch das Gesagte nicht ausgeschlossen, dafs die Schule den Kindern in der zunächst in Betracht kommenden Zeit, sofern sich passende Gelegenheit dazu bietet, auch wirkliche Begriffe, z. B. die sogenannten Stammbegriffe (Kategorien), wie Form, Farbe, Gröfse etc., vermitteln darf; diesen müssen jedoch immer klare Anschauungen vorausgehen, ohne welche es klare Begriffe nicht giebt.

Der Anschauungsunterricht darf aber nicht bei der Bezeichnung bestimmter Objekte stehen bleiben; er mufs die Kinder dahin führen, dafs sie die gleichartigen Merkmale einer Art von Erscheinungen zusammenfassen, zu einer allgemeinen Vorstellung erheben, die verschiedenen Merkmale ausscheiden und jene durch die Sprache bezeichnen, mit anderen Worten: er soll den Taubstummen Begriffe zuführen.

Die einzelnen, losen Begriffe bilden zwar den Stoff zur Sprache, und es ist durch sie auch eine teilweise Mitteilung der Gedanken und eine teilweise Verständigung möglich; sie umfassen jedoch nicht

das Ganze der Sprache. Erst wenn sie in die rechte Beziehung zueinander gesetzt, wenn sie in logischen Zusammenhang gebracht sind und dies durch die Sprache selbst geschieht, bilden sie ein vollkommenes Mittel geistiger Verständigung. Auch die Taubstummen sollen sich, sobald es ihre geistig-sprachliche Kraft gestattet, des Verhältnisses gewisser Begriffe zu einander bewufst werden und dieses Verhältnis sprachlich bestimmen lernen: sie sollen urteilen, die sprachliche Bezeichnung für Urteile kennen lernen und in der Anwendung der gewonnenen Sprache geübt werden. Jedes Urteil besteht aus zwei Stücken, der Materie oder dem Inhalte und der sprachlichen Form. Mit jedem Urteile, das wir unseren Kindern vorführen, geben wir somit nicht nur Sprachmaterial, sondern auch Sprachformen. Der Anschauungsunterricht ist daher materieller und formeller Sprachunterricht zugleich. Zwar giebt er die sprachlichen Formen nicht in strenger Ordnung, wohl aber bringt er sie in lebensvolle Beziehung zum Stoffe, und die Fortentwickelung dieser Formen darf nicht aufser acht gelassen werden.

Die gewonnene Sprache darf nicht als totes Kapital in den Kindern ruhen, sondern sie mufs, wo sich Gelegenheit bietet, zur Verwendung kommen, denn nur durch ununterbrochene sprachliche Übung wird die Sprache zu dem, was sie sein soll, zu einer organischen Geistesthätigkeit des Kindes.

Die zu gebende Sprache ist zugleich in der schriftlichen Form zu fixieren. Hieran schliefst sich das Lesen. Der Anschauungsunterricht bietet somit auch Stoff für die Leseübungen.

Die mündlichen Übungen reichen nicht aus, um die Sprache in genügendem Mafse zu befestigen. An jene schliefsen sich daher auch schriftliche Übungen, die zugleich den Zweck verfolgen, die Schüler in der schriftlichen Darstellung ihrer Gedanken zu fördern.

Ist der Anschauungsunterricht auch hauptsächlich Sprachunterricht, soll er also in erster Linie den Schülern Sprache zuführen, wie Übung in dieser und die rechte Anwendung derselben erstreben, so kann und soll er doch nicht blofs Sprache lehren. Durch die verständige Betrachtung der Erscheinungen der nächsten Umgebung des taubstummen Kindes und die sich daran anschliefsenden Belehrungen wird dem Schüler das Verständnis für die Welt, in der er lebt, erschlossen, werden ihm mannigfache Kenntnisse zugeführt, ist der Anschauungsunterricht in gewissem Sinne Realienunter-

richt: in ihm liegen die Anfänge des heimatskundlichen und naturkundlichen Unterrichtes.

Fassen wir schliefslich die Bestimmung des Anschauungsunterrichtes zusammen, so ergeben sich in Beziehung auf die taubstummen Kinder folgende Aufgaben: Ausbildung des Anschauungsvermögens, Bereicherung mit Vorstellungen, Aneignung von Sprachmaterial und sprachlichen Formen, Anwendung und Übung der Sprache in mündlicher und schriftlicher Form bis zur freien, selbstthätigen Verwendung, Entwickelung der Lesefertigkeit, Zuführung von Kenntnissen und durch alles dieses Entwickelung der geistigen Kräfte unserer Schüler.

(4. Stufen des Anschauungsunterrichtes.) Der erste Anschauungsunterricht tritt im ersten Schuljahre auf. In dieser Zeit beherrscht jedoch der Artikulationsunterricht alles andere. Die Taubstummen sollen erst die Laute und die mannigfachsten Lautverbindungen sprechen lernen. Es ist dies notwendig, damit der Sprachunterricht nicht durch die Sprechschwierigkeit der zu erlernenden Wörter beeinflufst wird. Der Anschauungsunterricht mufs sich frei bewegen können. Dem Artikulationsunterrichte wird so frühe wie möglich ein gewisser Sprachstoff zu Grunde gelegt. Dieser Stoff schliefst sich unmittelbar an die nächste Umgebung des Kindes an. Der erste Sprachunterricht ist somit Anschauungsunterricht, allerdings mehr oder weniger im Dienste des Artikulationsunterrichtes stehend. Weist man letzterem einen Zeitraum von einem Jahre zu, so darf man annehmen, dafs das mechanische Sprechen hinreichend begründet ist. Somit kann im zweiten Schuljahre ein geordneter Sprachunterricht beginnen, der in der Gestalt des Anschauungsunterrichtes auftritt und zwar in der Weise, dafs alle auf dieser Stufe möglichen sprachlichen Disziplinen in ihm vereinigt sind; nur das mechanische Sprechen wird, da es in den ersten Unterrichtsjahren noch der unausgesetzten Pflege bedarf, wenn es gut sein soll, in besonderen Stunden geübt.

Im dritten Schuljahre, nachdem eine gröfsere Summe von Sprachmaterial gesammelt ist, erscheint es empfehlenswert, dieses Material zu ordnen, zu sichten und zu ergänzen. Das geschieht am besten in gesonderten Stunden, in denen nun ausschliefslich die Formen der Sprache eingehende Pflege finden. Gewisse Seiten der Umgangssprache, die der Anschauungsunterricht nicht zu berühren vermochte, bedürfen ebenfalls besonderer Be-

rücksichtigung, und zugleich sind die taubstummen Schüler zu gewöhnen, ihre Gedanken über Gesehenes und Erlebtes in zusammenhängender Weise schriftlich darzustellen, was durch Führung eines Tagebuches ermöglicht wird.

Endlich aber soll den Schülern eine neue Quelle sprachlicher Bildung in dem Lesebuche und in den sich an dieses anschliefsenden Übungen eröffnet werden.

Trotz der Verfolgung der bezeichneten besonderen sprachlichen Interessen bleibt der Anschauungsunterricht in den ersten vier Schuljahren nicht nur für sich selbständig bestehen, sondern er nimmt auch die breiteste und einflufsreichste Stellung im Sprachunterrichte ein und behauptet diese bis zum Ende des vierten Schuljahres, mit welchem er die ihm zugewiesene Aufgabe erfüllt haben mufs. Immerhin ist es als wünschenswert zu bezeichnen, ihm auch in der zweiten Hälfte der Schulzeit eine bescheidene Stellung im Arbeitsplane der Taubstummenanstalt einzuräumen. Die sprachliche Aufgabe soll im Taubstummenunterrichte auf allen Stufen in den Vordergrund treten. Es ist aber eine Thatsache, dafs, je weiter dieser Unterricht fortschreitet, und je mehr er sich dem Volksschulunterrichte nähert, desto mehr das Bestreben zur Geltung kommt, den Taubstummen ein bestimmtes Wissensmaterial zu vermitteln und zwar lediglich innerhalb des Rahmens der einzelnen Unterrichtsdisziplinen. Wir sollen aber nicht für die Schule, sondern für das Leben lehren, müssen daher in erster Linie darnach streben, unseren Schülern eine möglichst umfangreiche Sprache zu geben, diese Sprache aber nicht an ein totes Wissen, sondern an das Leben anzuschliefsen, wie es dem Taubstummen teils während seiner Schulzeit, teils nach derselben entgegentritt. Damit führen wir ihn zugleich in Verhältnisse ein, die für ihn von Bedeutung sind und deren Kenntnis ihm die Schule, seine in vielen Fällen einzige, jedenfalls seine zuverlässigste Lehrerin, zu vermitteln hat. Es sei nur Post, Eisenbahn, Schule und Kirche, Arzt und Apotheker, Lebensalter, Meister und Lehrling genannt. Werden diese Stoffe in die weltkundlichen Disziplinen eingereiht, was ja möglich ist, dann liegt die Gefahr nahe, nicht die Sprache, sondern den Stoff in den Vordergrund zu drängen. Behandelt man sie jedoch als Pensen des Anschauungsunterrichtes, also eines Teiles des Sprachunterrichtes, so tritt die sprachliche Aufgabe von selbst bestimmter hervor. Es mufs dem Lehrer, der sein Ziel klar vor Augen hat, aber angenehm sein, auch in den oberen Klassen einige Stunden zu haben, in denen er,

durch keinen Stoff gedrängt, in ungebundener Weise an der sprachlichen Entwickelung seiner Schüler arbeiten kann.

Bei Festhaltung dieses Planes ergeben sich im Anschauungsunterrichte folgende Stufen:[1])

1. Stufe: Der vorbereitende Anschauungsunterricht, welcher im Anschlusse an den Artikulationsunterricht und diesem untergeordnet, dem Taubstummen Einzelnamen von Dingen und deren Eigenschaften etc. giebt und die ersten Urteile in einfachster Form, das dringendste Sprachbedürfnis befriedigend, vermittelt. Damit wird dem Schüler zugleich ein Begriff von der Lautsprache und ihrem Werte beigebracht und die erste Grundlage für den Sprachbau gegeben. (1. Schuljahr.)

2. Stufe: Der grundlegende Anschauungsunterricht. Während im ersten Schuljahre der Anschauungsunterricht nur gelegentlich berührt worden ist, tritt er mit dem zweiten als selbständiger Unterricht auf, indem er, das gewonnene Sprachmaterial gelegentlich wiederholend und vom Nächsten zum Ferneren fortschreitend, die dem Kinde interessanten Erscheinungen seiner Sinnenwelt sprachlich bezeichnet, sei es in der Form einzelner Namen und Begriffe oder in Gestalt von Urteilen. Das Sammeln von verwendbarem Sprachmateriale, in richtiger Form gegeben, bleibt auf dieser Stufe die Hauptsache. Der „lexikalische“ Unterricht tritt unbekümmert um die Ordnung des Sprachmateriales in den Vordergrund. Den Anschauungsunterricht auf dieser Stufe hat man daher auch nicht mit Unrecht den materiellen Sprachunterricht genannt. Erst mufs Baumaterial vorhanden sein, dann erst kann der Baugrund gelegt werden, und ist dieser geschaffen, dann erst kann der Rohbau beginnen. Der äufsere und innere Ausbau bleibt einer späteren Bauperiode überlassen. Unser Baugrund ist jedoch in der Regel ein schlechter, darum sei dem Taubstummenlehrer im voraus geraten, nicht nur gute Fundamente zu legen, sondern auch einen möglichst einfachen Bau zu planen; dieser möchte sonst einfallen oder unvollendet liegen bleiben. Wie auf allen Stufen, so müssen auch hier Lehre und Übung, Sprachaneignung und Sprachverwendung, Geben und Nehmen in stetem Wechsel folgen. (2. Schuljahr.)

3. Stufe: Der beschreibende Anschauungsunterricht konzentriert sich mehr auf einzelne Anschauungsobjekte und gruppiert das Sprachmaterial um diese. Auch auf der zweiten Stufe ist dies

[1]) Schöttle unterscheidet 1. die begründende, 2. die besprechende, 3. die praktisch anwendende Stufe.

schon vorübergehend geschehen, und sie hat dadurch den folgenden Unterricht vorbereitet. Der Taubstumme im zweiten Schuljahre soll sich in gewissem Sinne das ihm Passende, d. h. das ihn sprachlich Anregende, selbst auswählen; er darf den Zügel des Lehrers kaum fühlen; nicht mit Gewalt soll er zur Sprache gezwungen werden, sondern der Trieb, wie er in jedem denkenden Menschen schlummert, mufs ihn nach der Sprache verlangen lassen. Er mufs sich in der Lage eines Kindes befinden, dem die Mutter gestattet hat, sich in der reich besetzten Vorratskammer satt zu essen. Das Kind wird anfangs nicht wissen, was es zuerst nehmen soll und schliefslich wohl von allem etwas kosten. Die Mutter hat nur dafür Sorge zu tragen, dafs es sich den Magen nicht verdirbt. Auf der dritten Stufe darf ihm eine derartige Freiheit nicht mehr gestattet werden. Es mufs sich bei jeder Mahlzeit ordnungsmäfsig an den Tisch setzen, der ihm in bestimmten Gerichten die Kost bietet, die ihn kräftig gedeihen läfst. Mit der Beschreibung einzelner Anschauungsobjekte tritt eine eingehendere Betrachtung dieser ein, und die sich hieraus ergebende Sprache schliefst eine Erweiterung der sprachlichen Kenntnisse nach Inhalt und Form in sich. Es würde jedoch falsch sein, wollte der Lehrer nur Beschreibungen geben; es darf vielmehr neben diesen die Einsammlung jeglichen Materiales, wie es dem Kinde entgegentritt und sich für die praktische Verwendbarkeit empfiehlt, nicht aus dem Auge gelassen werden. (3. und 4. Schuljahr.)

4. Stufe: Der ergänzende Anschauungsunterricht. Schöttle nennt die letzte Stufe des Anschauungsunterrichtes die verwendende oder praktisch anwendende und trägt diesen Namen auf die weltkundlichen Fächer — Geographie, Geschichte und Naturkunde — über. Für uns ist aber der Anschauungsunterricht lediglich Sprachunterricht, der allerdings seine Stoffe da entlehnt, wo sie sich in natürlicher Weise bieten. Der abschliefsende Anschauungsunterricht soll nach zwei Seiten ergänzen, nach der weltkundlichen und nach der rein sprachlichen, indem er Lebensverhältnisse berührt, die nicht nur der Lehrplan der Volksschule gänzlich unberücksichtigt läfst, sondern die vielfach auch die Taubstummenanstalten nicht in den Bereich ihrer Besprechungen ziehen und deren Kenntnis doch bedeutungsvoll für den Taubstummen, dem der Umgang mit seinen vollsinnigen Brüdern so wenig Belehrung einbringt, ist. Werden an diese Verhältnisse eingehendere sprachliche Erörterungen angeschlossen, so wird dem Taubstummen zugleich ein Sprachmaterial zugeführt, das ihm in

seiner künftigen Lebensstellung von grofsem Werte sein kann, und das die Lücken, welche der übrige Sprachunterricht läfst, auszufüllen vermag, zumal sich der Lehrer nicht durch die Vermittelung eines bestimmten Wissensstoffes gedrängt fühlt, sondern lediglich die sprachlichen Bedürfnisse seiner Schüler im Auge zu behalten braucht. (5.—8. Schuljahr.)

(5. Plan für die Betreibung des Anschauungsunterrichtes.) 1. Der Lehrstoff. „Wenn der Mensch imstande sein soll, sein Leben im Lichte seiner Bestimmung selbständig zu begründen, so mufs er eine klare, lebendige Einsicht in dieses Leben nach allen seinen Beziehungen besitzen, aus welcher er die zum Leben selbst erforderliche Stärke des Willens schöpfen kann. Nun findet sich aber der Mensch zuerst als Naturwesen und unabhängig von dem allgemeinen Naturleben. Er vermag folglich sein Leben nur dann wahrhaft zu erkennen und zu begreifen, wenn er das Naturleben, von dem sein Leben nur ein Teil ist, kennt. Der Mensch findet sich aber auch als Menschenwesen, als Glied der Menschheit, die von der Natur sich bestimmt unterscheidet, und es ergiebt sich hieraus für ihn auch die Notwendigkeit der Erkenntnis des Menschen und des Menschenlebens. Das aber, worin Natur und Menschheit zuletzt wurzeln, der Träger alles Lebens, ist Gott, ohne dessen Erkenntnis die Führung eines wahren Menschenlebens gar nicht möglich ist. Natur, Mensch und Gott sind demnach die drei allgemeinen Objekte des Unterrichtes.“ (Gräfe.) In diesen Worten ist der Plan für die Betreibung des Anschauungsunterrichtes enthalten. Wir haben somit den ersten Sprachstoff in den nächsten Anschauungskreisen der Schüler zu suchen. Bei Auswahl des Stoffes soll uns wiederum die Mutterschule als Vorbild dienen. Freilich stellen sich unserem Sprachunterrichte mancherlei Schwierigkeiten in den Weg. Die taubstummen Schüler werden uns aus den mannigfaltigsten Verhältnissen heraus zugeführt. Das Kind des Tagelöhners hat andere Anschauungen in sich aufgenommen als das des Rittergutsbesitzers; das Kind aus der Stadt hat andere Anregungen durch die dasselbe umgebende Welt erhalten als das Dorfkind. Das sprachliche Bedürfnis der Schüler ist somit auf die mannigfachste Art angeregt, und eine individuelle Berücksichtigung desselben würde die wünschenswerte Einheit der Arbeit stören. Die Schwierigkeit unserer Arbeit dürfte sich noch erhöhen, wenn wir, uns von Anschauung und Sprachbedürfnis leiten lassend, gleich mit Eintritt der Schüler in die Schule den Sprachunterricht beginnen

müfsten. Die Artikulationsübungen nehmen jedoch einen längeren Zeitraum in Anspruch, während welcher sich die Taubstummen in die neuen Verhältnisse einleben. Die Kinder kommen fast täglich zur Schule, und das Schulhaus mit seinen Räumen und seiner nächsten Umgebung wird ihnen, sofern es der Lehrer überhaupt versteht, Liebe zur Schule zu erwecken, ein trauter Bekannter, ein guter Freund werden, für den sie Interesse gewinnen, und so wendet sich allmählich die Aufmerksamkeit unserer Schüler der Schule mit ihren mannigfachen Einrichtungen zu. Die sinnlichen Erscheinungen der Schule und ihrer Umgebung regen zum Anschauen und damit zum Denken und Sprechen an. So verschiebt sich nach und nach und ganz unbewufst für das Kind der Mittelpunkt der sprachlichen Anregung, und es erscheint daher ganz unbedenklich, beim ersten Sprachunterrichte von der Schule auszugehen. Der Unterricht schreitet sodann, sich in konzentrischen Kreisen erweiternd, unter steter Berücksichtigung des Wechsels der Jahreszeiten vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten fort und kehrt alljährlich in die durchwanderten Anschauungskreise mit ihren durch die Zeit bestimmten wechselnden Erscheinungen zurück, um das Gelehrte zu wiederholen, von neuem zu befestigen und Neues mit dem Alten zu verbinden.

In nachfolgendem geben wir einen Plan für die Betreibung des Anschauungsunterrichtes, der selbstverständlich nur eine allgemeine Richtschnur für die Unterrichtsarbeit angeben soll. Jede Taubstummenschule wird die Eigentümlichkeiten, die ihre Lage, ihre Einrichtung und die allgemeinen Lebensverhältnisse ihrer Schüler bedingen, nicht unberücksichtigt lassen dürfen.

1. Schuljahr: Der Anschauungsunterricht ordnet sich dem Artikulationsunterrichte unter. Er umfafst die Bezeichnung einzelner Dinge der nächsten Umgebung, die Benennung von Eigenschaften und Thätigkeiten, die Grundzahlen von 1—10. Nur in der ersten Zeit des Sprachunterrichtes ist es gestattet, einige aphoristische Sätze, wie: — Hut ab! Da — Schwamm. Schwamm — nafs etc., zu geben. Sobald es das mechanische Sprechen gestattet, werden vollständige Sätze gebildet. Es brauchen das nicht blofs die Sätze zu sein, die durch ein Hauptwort als Subjekt und Eigenschafts- oder Zeitwort als Prädikat dargestellt sind; es empfiehlt sich vielmehr, neben diesen ein Sprachmaterial zu bieten, das, unbekümmert um die starren grammatischen Formen, dem Leben entnommen ist und sich daher auch im Leben verwenden läfst, wie z. B. Steh auf!

Komm! Wisch ab! Pafs auf! Du bist faul. Ich heifse Paul. Die Schule ist aus. Du sitzt krumm. Das ist falsch etc. Der Inhalt dieser Sätze tritt den Kindern täglich vor die Augen und damit in den Geist hinein. Er repräsentiert somit einen Anschauungsstoff, der sich in ganz natürlicher Weise ergiebt, und der die beste Grundlage für den weiteren Sprachunterricht bildet. Die Formen werden mit dem Stoffe gegeben.

2. Schuljahr. (Wöchentlich 10 Stunden.)

Sprachmaterial: 1. Schul- und Wohnhaus: a) Die Schulstube mit ihren Personen und Geräten; die hervorragendsten Teile des menschlichen Körpers; Kleidungsstücke; Dinge des alltäglichen Gebrauches. b) Die an die Schulstube anstofsenden Räume und ihr Inhalt. c) Die Wohnstube mit ihren Bewohnern und Geräten. d) Küche mit Zubehör. e) Schlafzimmer. 2. Der Hof mit angrenzenden Gebäuden (Stall, Scheune etc.) 3. Der Garten mit seinen Einrichtungen und hauptsächlichsten Gewächsen. 4. Die Strafse mit ihrem wechselnden Leben. 5. Das Feld, seine Bebauung und seine Früchte. 6. Der Himmel und die Erde (Sonne, Mond, Sterne, Wolken, Regen, Schnee, Tau, Reif, Tage, Wochen, Monate, Jahreszeiten).

Sprachformen: 1. Hauptwörter in der Ein- und Mehrzahl, im 3. und 4. Falle; Zeitwörter im Präsens und Imperativ (die persönlichen Fürwörter) und Hilfsverben; besitzanzeigende Fürwörter: mein, dein; Umstandswörter; Verhältniswörter: in, auf, an, aus, mit, von; Bindewörter: und, auch, nicht — sondern. 2. Beifügung, Ergänzung und Umstandsbestimmung. 3. Fragen: Wer? Was? Wie? Was thut? Was hat? Wieviel? Woraus? Wo? Woher? Womit? Aufserdem Formen, wie sie die Umgangssprache bietet.

3. Schuljahr. (Wöchentlich 6 Stunden.)

Sprachmaterial: 1. Schul- und Wohnhaus (das Essen, Speisen, Getränke, Gewürze etc., Uhr und Zeiteinteilung). 2. Hof (Haustiere). 3. Strafse (Kaufmann, Handwerker, Markt). 4. Garten (Gerätschaften, Obsternte). 5. Feld (der Bauer und seine Beschäftigungen, die Ernte, Getreide). 6. Die Wiese. 7. Bach und Flufs. 8. Berg, Thal. 9. Wald. 10. Himmel (Jahreszeiten).

Sprachformen: Bei steter Wiederholung des im 2. Schuljahre Gelernten: 1. Das Hauptwort in allen vier Fällen mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel; Zeitwort im Perfekt und Futur; Hilfszeitwörter: sein, haben, werden, können, wollen, dürfen;

Eigenschaftswörter im Positiv, Komparativ und Superlativ; besitzanzeigende und hinweisende Fürwörter; Umstandswörter; Zahlwörter, bestimmte und unbestimmte; Verhältniswörter: neben, über, unter, vor, zwischen, hinter; Bindewörter. 2. Zusammengesetzte Haupt- und Zeitwörter, abgeleitete Hauptwörter. 3. Einfache, erweiterte und zusammengezogene Sätze. 4. Fragen: Wozu? Wohin? Zu wem? Wann? Wie lange? Warum? Welcher (Mann)? Was für ein —? Wessen? Umgangssprache.

4. Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Sprachmaterial: 1. Schul- und Wohnhaus (der Mensch, die Altersstufen, die Familie, das Brot, Kochen, Braten; der Keller). 2. Der Hof. 3. Die Strafse. 4. Der Garten. 5. Das Feld (die Kartoffel, die Früchte des Feldes, der Weinberg). 6. Die Wiese. 7. Dorf und Stadt (Handwerker). 8. Die Gewässer (Baden, Mühle, Fischerei, Schiffahrt). 9. Der Wald (Holz, Förster, Jagd). 10. Der Himmel (Tageszeiten, die Uhr, Wind und Wetter). 11. Arzt, Apotheke.

Sprachformen: Die Sprache kann sich im 4. Schuljahre freier bewegen, mufs aber immer wieder auf die in der vorhergegangenen Zeit angewandten Formen zurückkommen, da dieselben die wesentlichste Grundlage für die Sprache der Taubstummen sein und bleiben werden. Das Zeitwort ist im Präsens, Imperfekt, Perfekt und Futur aktiv und im Präsens, Imperfekt, Perfekt und Futur passiv anzuwenden; es sind die gebräuchlichsten Verhältniswörter, die rückbezüglichen und unbestimmten Fürwörter und einige leicht anzuwendende Bindewörter zu geben. Neben dem einfachen erweiterten und dem zusammengezogenen Satze tritt der zusammengesetzte Satz auf.

Das Material ist hier — es sei dies nochmals gesagt — nur im allgemeinen bezeichnet. Die Auswahl desselben mufs immer durch das Bedürfnis der Schüler, das sich wieder aus den lokalen Verhältnissen entwickelt, bestimmt sein; es kann daher nicht als verwerflich bezeichnet werden, wenn der Lehrer bei passender Gelegenheit den Anschauungskreis, den er eben bespricht, verläfst und seinen Unterricht an Objekte anschliefst, die anderen Gebieten angehören. Ja, es sei ausdrücklich davor gewarnt, die einzelnen Anschauungskreise erschöpfend zu behandeln. Nur daran mufs er festhalten, dafs er alle Anschauungskreise durchwandert.

Es könnte auffallend erscheinen, dafs in vorstehendem nur die räumlichen Verhältnisse, die betrachtet und besprochen werden sollen,

und nicht auch die zeitlichen näher bezeichnet sind. Wenn letzteres nicht geschehen ist, so sind wir von der Voraussetzung ausgegangen, dafs sich die Betrachtung der durch den Wechsel der Jahreszeiten bedingten Erscheinungen ganz von selbst an die mannigfaltigsten Dinge, die sich innerhalb der verschiedenen Anschauungskreise vorfinden, anschliefsen wird. Den Ort, wo diese Dinge sind, müssen wir aufsuchen; die Zeit mit ihren wechselnden Erscheinungen kommt uns ungesucht entgegen.

Bei Fortsetzung des Anschauungsunterrichtes in wöchentlich 2 Stunden bis zum Ende der Schulzeit sind aufser der Besprechung der sich zufällig bietenden Erscheinungen und Ereignisse (Spaziergang, Gewitter, Sturm, Geburtstag, Besuch, Markt, Leichenbegängnis, Volksfest, Sommer- und Winterfreuden etc.) etwa folgende Themata zu behandeln: Post, Eisenbahn, Behörden, Werkstätten, Schule und Kirche, Schulanstalten, Gasthaus, Kaufmann und seine Waren, Kalender, Krankheiten, Arzt und Apotheker, Gesundheitslehre, Altersstufen, Gerichtswesen, Standesamt, polizeiliche Verordnungen und strafgesetzliche Bestimmungen, Gefängnis und Zuchthaus, Meister, Geselle und Lehrling, Herrschaft und Dienstboten, die Wanderschaft.

2. Die Behandlung des Lehrstoffes. Wie die Art der Betreibung des Artikulationsunterrichtes bestimmend ist für die Güte der Aussprache, so entscheidet der grundlegende Sprachunterricht über den Wert der von den Taubstummen zu erlernenden Sprache überhaupt, im besonderen darüber, ob die Sprache nicht blofs etwas künstlich Eingelerntes ist, sondern ein Denkmittel, eine organische Geistesthätigkeit wird, ob in den Schülern die Sprachfertigkeit und das Streben nach sprachlicher Vervollkommnung geweckt, ob die sprachliche Selbstthätigkeit der Kinder angeregt wird. Der Taubstummenlehrer, der es mit seinem Amte ernst meint, mufs sich zunächst der Bedeutung des ersten Sprachunterrichtes, hier also des Anschauungsunterrichtes, voll und ganz bewufst sein; er mufs mit Bedacht die Wege aufsuchen, die er mit seinen Schülern zu betreten, und mit Sorgfalt die Mittel ausfindig machen, die er beim Unterrichte anzuwenden hat. Es wartet seiner eine andere Arbeit, als wenn er nur das Lesebuch zu Rate zieht und in diesem seinen treuen Führer sucht, denn der Anschauungsunterricht als Ausgangs- und Mittelpunkt des gesamten ersten Sprachunterrichtes, als selbständige Disziplin erfordert selbständig denkende und arbeitende Lehrer. Diese müssen

den schwierigen Bau der Sprache in ihrem Geiste konstruieren und in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern aufführen und das in verhältnismäfsig beschränkter Zeit und unter erschwerenden Umständen. Dafür wird sie aber auch das Bewufstsein tragen, dafs sie nicht Sklaven irgend eines Buches, sondern freie Männer sind, die ihren Beruf nicht handwerksmäfsig, nicht mechanisch, sondern als freie Kunst betreiben.

„Gebt euren Kindern vor allem Sprache, denn Sprachmut der Schüler mufs den ganzen folgenden Unterricht hemmen!“ so rief Denzel den Volksschullehrern zu. „Gebt euren Kindern vor allem Sprache!“ Diese Mahnung gilt in viel höherem Mafse den Taubstummenlehrern. Sprache können wir aber nur geben, wenn wir von dem ausgehen, in dem die Sprache wurzelt, nämlich von den sinnlichen Wahrnehmungen. Anschauen, Denken und Sprechen sind die grundlegende Dreieinigkeit, die die Stufe des Anschauungsunterrichtes beherrscht. Vom Sinnlichen zum Geistigen, von der Sache zum Worte, das ist der Weg, den der elementare Sprachunterricht zu gehen hat.

Ohne klare Anschauungen giebt es keine klaren Begriffe. Klare Anschauungen können aber nur an der Wirklichkeit gewonnen werden, deshalb mufs der Taubstummenlehrer von dieser ausgehen. In den zwei ersten Unterrichtsjahren dürfte das Bild nur als Unterhaltungsmittel für die Zeit der Erholung, nicht aber als Lehrmittel benutzt werden, und auch im weiteren Verlaufe des Anschauungsunterrichtes sollte es nur zur Reproduktion bereits gewonnener Anschauungen, aber nicht zur Erzeugung dieser selbst verwendet werden. „Die Natur redet in Anschauungen und Thatsachen; sie ist lebendige Gottesschrift und verkörpertes Gotteswort, überall ganz, voll, frisch, kräftig und kindlich. Die Natur spricht zum Kinde, und das Kind versteht die Sprache der Natur. Sie mit ihren Gegenständen ist die Milch des Geistes, einfach und doch nahrhaft. Lafs an der Natur dein Kind sich satt essen!“ (C. Schmidt.) Auch für die Volksschule besteht die Vorschrift, die sprachlichen Übungen auf der Unterstufe an die Gegenstände selbst und erst auf der Mittelstufe an Gruppenbilder anzuschliefsen.[1]) Das Bild mufs in dem Kinde eine unrichtige Vorstellung des durch dasselbe Versinnlichten erwecken, denn es stellt die Dinge nur einseitig dar; es repräsentiert nur die sichtbaren Eigenschaften (Form

[1]) S. Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, §. 23.

und Farbe) und diese in den meisten Fällen noch mangelhaft; es giebt die Dinge in der Regel zu klein; es lassen sich mit dem Bilde keinerlei Verrichtungen vornehmen, und manche Dinge, z. B. Stoffe, sind im Bilde nur schwer vorzuführen.

Das Bild kann freilich im Unterrichte nicht entbehrt werden, und wenn wir es unter der angegebenen Beschränkung verwenden, so wird es auch gute Dienste leisten, weniger freilich bei der Belehrung als bei der Wiederholung, weniger bei den Anschauungs- und Sprachübungen als bei den Denk- und Sprachübungen. Jedenfalls ist es ein bequemes und billiges Veranschaulichungsmittel, das zur Versinnlichung der mannigfaltigsten Verhältnisse benutzt werden kann; ferner stellt es die Gegenstände in bestimmter Gestalt und Farbe dar; es idealisiert vielfach die Dinge und läfst die Aufsenwelt in verschönerter Gestalt erscheinen, wirkt demnach veredelnd, und endlich ist von Wichtigkeit, dafs es der kindlichen Natur zusagt, die Aufmerksamkeit der Kinder anregt und zum Sprechen veranlafst. Es giebt auch eine grofse Zahl von Dingen (ausländische Tiere, das Meer, Gebirge, die Erde etc.), die wir unter Umständen nicht vorführen können, die zu grofs, zu kompliziert oder zu klein sind, als dafs an jenen das Verständnis vermittelt werden könnte; zu ihrer Veranschaulichung müssen wir uns schon eines Bildes oder eines Modelles bedienen.

Ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel im Unterrichte bieten die Zeichnungen des Lehrers. Mögen diese auch noch so mangelhaft sein, so schliefsen sie doch den Vorteil in sich, dafs sie, vor den Augen der Schüler entstehend, das unmittelbare Interesse derselben in Anspruch nehmen, die Phantasie der Kinder anregen und den Nachahmungstrieb wecken.

Ein ungleich wertvolleres Mittel der Veranschaulichung als das Bild ist das Modell, wenn dieses auch nur selten ein ästhetisches oder ethisches Interesse in Anspruch nimmt. Zwar haben beide Veranschaulichungsmittel nach manchen Seiten hin die gleichen Mängel, z. B. event. ungenügende Gröfse, unvollkommene Form und Farbe; immerhin veranschaulicht das Modell insofern das Dargestellte besser, als es körperlich gestaltet ist, als es nicht nur eine vielseitige Betrachtung durch das Auge, sondern auch durch andere Sinnesorgane zuläfst, und als an ihm der Gebrauch veranschaulicht werden kann.

Es ist darauf Wert zu legen, dafs, wenn Veranschaulichungsmittel (Bilder und Modelle) überhaupt Verwendung finden, diese

von vorzüglicher Güte sind. Für die Taubstummenanstalten ist nach dieser Seite hin nur das beste gut genug.

Bei der Bedeutung der Anschauung für den Unterricht überhaupt und den elementaren Sprachunterricht im besonderen ist es erforderlich, in den Taubstummenanstalten Anschauungsmittel mannigfaltigster Art zu besitzen. Zwar gebietet das Interesse des Unterrichtes mit aller Entschiedenheit, bei Durchwanderung der verschiedenen Anschauungskreise die Dinge da, wo sie in der Wirklichkeit zu finden sind, zu betrachten; der Lehrer darf sich daher die Mühe nicht verdriefsen lassen, im buchstäblichen Sinne des Wortes die Anschauungskreise zu durchwandern und seine Werkstatt in Küche und Keller, in Garten und Feld, am Flusse und im Walde aufzuschlagen. Bei der sprachlichen Verarbeitung des gewonnenen Anschauungsmateriales, bei der Übung und Befestigung der an diesem gewonnenen Sprache kann er jedoch unmöglich aufserhalb der Schule zur ruhigen Arbeit kommen, und doch soll er sich immer und immer wieder bei seinem Unterrichte auf die Anschauung stützen. Die gedeihliche Thätigkeit in der Schule erfordert daher, dafs sich der Lehrer künstlich mit alledem umgiebt, was das Leben dem vollsinnigen Kinde in natürlicher und ungezwungener Weise nahebringt; es müssen sich in der Schule teils in der Wirklichkeit und in Modellen, teils in Bildern vorfinden: Stuben- und Küchengeräte, Sammlungen von Stoffen, Früchten und Kolonialwaren, die gebräuchlichsten Werkzeuge, Garten- und Ackergeräte, Bilder von Feld, Wiese und Wald etc.

So Vortreffliches in neuerer Zeit auch auf dem Gebiete der Herstellung von Bildern für den Anschauungsunterricht geleistet wird, so läfst es sich doch nicht vermeiden, dafs mit Rücksicht auf den Preis auf dem einzelnen Bilde Dinge zusammengedrängt werden, wie sie sich in der Natur nur selten nebeneinander finden, dafs bei der Überfüllung mit Stoff die Deutlichkeit der Einzeldarstellung leidet, und dafs daher in den Schülern falsche Vorstellungen nicht nur von einzelnen Dingen, sondern auch von dem Verhältnisse der Dinge zu einander erweckt werden. Bei Vorführung des Anschauungsstoffes durch Bilder, durch die man die Kinder ebenso bequem in den fernen Wald wie in die nahe Küche versetzen kann, wird sich der Lehrer nicht recht klar werden, was das den Schülern Naheliegende, zum Sprechen Anregende und das sprachliche Bedürfnis Befriedigende ist. Der Anschlufs des Wortes an die die Taub-

stummen umgebende Wirklichkeit schliefst somit den Vorteil in sich, dafs die kleinen Sprachschüler nicht nur klare Vorstellungen von den Einzeldingen, sondern auch von dem Verhältnisse der Dinge zu einander erhalten, und dafs der Lehrer bei der Auswahl des Stoffes nicht irren kann; denn zieht er das in das Bereich seiner Besprechung, was dem Kinde ungezwungen entgegentritt, so gestaltet sich sein Sprachunterricht natürlich, so befriedigt er das sprachliche Bedürfnis seiner Schüler.

Der erste Anschauungsunterricht in der Taubstummenschule wird sich wesentlich von dem in der Volksschule unterscheiden. Ist auch die Aufgabe des Volksschullehrers eine nicht geringe, so bietet sie doch bei weitem nicht die Schwierigkeiten, welche dem Taubstummenlehrer entgegentreten. Jedenfalls findet die Volksschule in der Umgebung des hörenden Kindes und in der eigenen Kindesarbeit, welche in der Privatlektüre liegt, treue Helferinnen, ohne welche man dem Anschauungsunterrichte in der genannten Schule unzweifelhaft eine eingehendere Berücksichtigung zu teil werden lassen müfste. Der Anschauungsunterricht der Taubstummenschule dagegen hat die Sprache von ihren ersten Anfängen an zu begründen und zwar nur mit Hilfe der Anschauung. Er mufs jedes Wort, jede Form lehren; er findet von keiner Seite her Unterstützung. Während es in der Volksschule jedenfalls genügt, einzelne Anschauungsobjekte eingehend zu besprechen und an diesen die Sprache des Kindes zu bereichern, reicht das für die Taubstummenschule nicht aus. Wenn der Taubstumme auch nicht jedes Ding seiner Umgebung bezeichnen lernen soll — das lernt auch der Vollsinnige nicht —, so ist es doch jedenfalls notwendig, dafs ihm die Namen der gewöhnlichsten Dinge beigebracht werden. Die Zahl der ihm vorzuführenden Anschauungsobjekte wird daher eine sehr grofse sein. Die sich an diese anschliefsenden Thätigkeits-, Eigenschafts- und anderen Begriffe sind in möglichster Vollständigkeit zu lehren. Somit hat der sogenannte lexikalische Unterricht ein sehr weites Gebiet zu bearbeiten und dafür Sorge zu tragen, dafs die erlernten Namen bezw. Begriffe unfehlbares Eigentum der taubstummen Kinder werden.

Bei der Fülle des Stoffes wird es oftmals nicht zu vermeiden sein, dafs der Lehrer seinen Schülern eine Reihe loser Namen giebt. Es kann dies jedoch nur die Ausnahme von der Regel bilden, wie weiter unten ausgeführt werden wird. Den lexikalischen Unterricht zum Teil getrennt von dem grammatischen zu erteilen, wie man das vielfach früher in den Taubstummenanstalten that, würde

durchaus verkehrt sein, wenn es auch viel Bequemes in sich schliefst. Leider ist man immer bestrebt gewesen, es den Taubstummenlehrern so bequem wie möglich zu machen. Die Bearbeiter von Hilfsmitteln für den Taubstummenunterricht haben bis auf den heutigen Tag wenig Vertrauen zur selbständigen Arbeit der Taubstummenlehrer gehabt, und Hill trägt bei allen seinen Verdiensten um die Fortentwickelung unserer Methode nicht die geringste Schuld daran. Wie sorglos liefs sich nach seiner Bildersammlung der erste Anschauungsunterricht betreiben. Man nahm Bildertafel nach Bildertafel vor, bezeichnete die dort dargestellten Dinge, schlofs einzelne Thätigkeits- und Eigenschaftsbegriffe an, bildete einfache nackte Sätze und verstieg sich höchstens zu einfachen erweiterten Sätzen, und damit glaubte man das sprachliche Bedürfnis der Schüler zu befriedigen, diesen eine lebendige Sprache zu geben und die Sprache in rechter Weise zu begründen. Wenn man die Verhältnisse in Betracht zieht, unter denen Hill seiner Zeit arbeitete, so wird man ihm allerdings nicht ganz unrecht geben können, denn an den meisten Anstalten wirkten junge, unerfahrene Kräfte, die einer dauernden Leitung bedurften. Das fortwährende Vorkauen des Unterrichtsstoffes durch hervorragende Methodiker hat aber unzweifelhaft unvorteilhaft auf die grofse Masse der Taubstummenlehrer eingewirkt. Wir leben jedoch der Zuversicht, dafs es nur der Anregung bedarf, um die Bildner der Taubstummen von der bisher bestandenen Vormundschaft zu befreien und sie zu gewöhnen, die von ihnen in ihrem Unterrichte zu betretenden Wege, wenn nur die allgemeine Richtung angegeben ist, im einzelnen selbst anzulegen.

Die Weisheit des Lehrers wird gleich mit Beginn des Anschauungsunterrichtes stark in Anspruch genommen, denn er mufs sich die hochwichtigen Fragen klar beantworten:

1. Wie ist nach und nach das geeignetste Anschauungsmaterial auszuwählen und sprachlich zu verwerten?

2. Was für eine Sprache soll den Kindern gegeben werden, und wie ist die zu lehrende Sprache in den Kindern lebendig zu erhalten?

3. Auf welche Weise sind mit dem Sprachmateriale die richtigen sprachlichen Formen zu verbinden?

Die erste Frage ist zum Teil schon beantwortet. Wir wollen hier nur noch hervorheben, dafs das zweite Schuljahr, d. i. das erste Jahr des Anschauungsunterrichtes, jedenfalls das Jahr ist, welches

dem taubstummen Kinde die meisten Anschauungsobjekte zuführt und das ausgedehnteste Sprachmaterial vermittelt. Vor allem gilt es zunächst, die bekanntesten und gebräuchlichsten Dinge, die an ihnen haftenden Eigenschaften und die von und mit ihnen verrichteten Thätigkeiten sprachlich zu bezeichnen, und zwar wird zunächst, wie dies schon angedeutet, immer ein bestimmtes Ding benannt, z. B. der Tisch, d. i. der in der Stube stehende, die Uhr, d. i. die an der Wand hängende. Die Bezeichnung dieser Gegenstände erfolgt in der ersten Unterrichtszeit nur allgemein; es wird also die Taschen-, wie auch die Wanduhr mit „Uhr" benannt. Die Bildung einfacher Begriffe tritt nach und nach ein. Die mit Vorliebe gepflegte Bildung höherer Begriffe, wie:

der Tisch
der Stuhl } sind Geräte,
der Schrank

ist dem späteren Unterrichte zu überweisen. Dingnamen und Eigenschaften kann man in der ersten Zeit wohl einmal ausnahmsweise einzeln vorführen; Thätigkeitswörter dagegen müssen immer im Satze gegeben werden.

Beim Taubstummenunterrichte ist nie aufser acht zu lassen, dafs alles, was gelehrt wird, in Fleisch und Blut der Kinder übergehen mufs. Darum darf der Taubstummenlehrer die zwei Hauptstücke des Unterrichtes, Lehre und Übung, niemals aus dem Auge verlieren. Bei Befestigung von Namen sind folgende Übungen empfehlenswert:

1. Lehre:

a) Betrachten des Gegenstandes (der Eigenschaft etc.) und Vorsprechen des Namens von seiten des Lehrers,

b) Nachsprechen von seiten der Schüler,

c) Schreiben an die Tafel.

2. Übung:

a) Sprechen des Namens von seiten des Lehrers, Zeigen der Schüler auf den betreffenden Gegenstand,

b) Zeigen des Lehrers auf den Gegenstand, Angabe des Namens von seiten der Schüler,

c) Zeigen des Lehrers auf den geschriebenen Namen, Lesen der Schüler und Zeigen auf den bezüglichen Gegenstand,

d) Zeigen des Lehrers auf den Gegenstand, Sprechen und Schreiben des Namens von seiten der Schüler.

Die bei Einübung der Namen dem Lehrer zugewiesene Stellung kann auch von einem Schüler übernommen werden. Es ist darauf Bedacht zu nehmen, dafs die verschiedenen neuen Namen auch nebeneinander zur Einübung kommen.

Man vergesse aber nie den Hill'schen Satz: „Die wahre Elementar-Sprachbildungslehre ist im allgemeinen eine analytische," d. h. eine vom Sprachganzen, dem Satze, ausgehende.[1]) Welche Wörter und Sätzchen soll nun der Lehrer seinen Taubstummen geben? Die Meisterschaft des Taubstummenlehrers zeigt sich unleugbar in der richtigen Auswahl und weisen Beschränkung des Stoffes, und nach diesen Seiten hin mufs wiederum die Mutterschule vorbildlich für ihn sein. Der Lehrer hat sich immer die Frage vorzulegen: „Was spricht das kleine vollsinnige Kind? Es werden diesem zunächst die Dinge, Eigenschaften, Thätigkeiten und Verhältnisse sprachlich bezeichnet, die ihm alltäglich entgegen treten und zur sprachlichen Darstellung auffordern. So müssen wir auch verfahren. Nicht für die Schule, sondern für das Leben! Diese Mahnung sollte jede Taubstummenanstalt als Aufschrift tragen. Wollen wir dieser Forderung gerecht werden, so müssen wir uns allezeit die weiteren Fragen vorlegen: Welche Sprache hat für unsere Kinder Wert, und welche Sprache können diese im Leben verwenden? Schon hieraus ergiebt sich, dafs wir das trockene Aufzählen von gleichartigen Namen und das planmäfsige Nebeneinanderstellen von gleichartigen Sätzen, was vielfach aus formell-sprachlichen Rücksichten geschieht, zu vermeiden haben. „Wer öfters mit Kindern umgeht, der findet ihre kleinen Vorstellungen, Gefühle und Bestrebungen interessanter als der durch Erwachsener Umgang Verwöhnte glauben mag." (Curtman.)

Wie jede Schablone, so entspricht auch die sprachliche nicht der kindlichen Neigung. Die Sprache soll zum unmittelbaren Aus-

---

[1]) „Der Sprachunterricht des Taubstummen darf kein Baugeschäft sein, wo nur erst in langer Vorbereitung die Balken und Steine zugerichtet und dann in einen toten, unbeweglichen und abgeschlossenen Bau zusammengefügt würden, sondern er mufs der Arbeit eines Gärtners gleichen, der vorbereitend nur den Boden zurecht macht und den Samen ausstreut, aber dann blofs pflegend dem eigenen organischen Wachstume und Gedeihen der Pflanze nachhilft, die dann lebt und ihre Lebensfähigkeit in selbsterworbener Kraft immer weiter ausdehnt. Es ist deshalb jeder auf die verschiedenen Wortarten sich ausdehnende lexikalische Sprachunterricht unmethodisch, hemmend und verwerflich." (Schöttle, Organ, 1864, S. 46.)

drucke der Gedanken werden. Sobald das taubstumme Kind erst in seinem Vokabel- und Formenvorrate suchen mufs, dann wird es holpern und stolpern, wie wir es thun, sobald wir uns in einer Sprache ausdrücken wollen, die wir auf Grund der Grammatik und mit Hilfe des Buches erlernt haben. Das Kind wird dann nur gezwungen sprechen, und hierin liegt die gröfste Gefahr für unsere Thätigkeit. Nur wenn die Taubstummen die Lautsprache froh und freudig verwenden, werden sie dieselbe auch froh und freudig erlernen. Das Wort: Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über, mufs auch bei dem Taubstummen zur That werden.

Wenn er alten lieben Bekannten, dem treuen Hunde, dem bunten Hahne, dem blühenden Baume, der grünen Wiese begegnet, und er äufsert sich über dieselbe aus freien Stücken, dann hat der Lehrer das richtige in seinem Unterrichte getroffen. Um zu diesem Resultate zu gelangen, darf der Lehrer nicht trocken, einseitig und langweilig sein; er hat vielmehr alle Saiten des Herzens seiner Schüler anzuschlagen, Freude wie Traurigkeit, Lust wie Schmerz, Heiterkeit wie Wehmut.. Alles, was den Taubstummen umgiebt, mufs für ihn eine Veranlassung zum Sprechen werden: der Vater, der seinem Berufe nachgeht, die Mutter, die im Hause waltet, die Köchin, die in der Küche thätig ist, das Tier als treuer Gefährte der Menschen, die Blume im Garten etc. Tier und Pflanze soll er nicht als Naturforscher betrachten, denn nicht der innere Bau interessiert ihn und regt ihn zum Sprechen an, wohl aber Lebensweise, Farbe, Nutzen und Schaden. Des Pferdes Abstammung und seine Eigenschaften als Säugetier und Einhufer lassen ihn kalt, aber dafs es Wagen und Pflug zieht, den Reiter trägt, blitzschnell dahin eilt, springt und ausschlägt, das regt seinen Geist an. Der Hund ist ihm der treue Gefährte und Spielkamerad, die Katze das Mäuse fangende, unter Umständen boshaft kratzende Tier. An der Pflanze erfreut ihn die Farbe, der Duft, ihre Frucht und ihre Verwendung für den Haushalt des Menschen. Das Werden und Wachsen in der Natur, der Wechsel in Feld und Wald, Regen und Sonnenschein dürfen nicht unausgenutzt an ihm vorübergehen.

Noch auf eins müssen wir hier hinweisen, was uns sehr wichtig erscheint. Die Lehrer verderben den taubstummen Kindern vielfach die Freude am Sprechen dadurch, dafs sie zu viel an der Sprache herummodeln. Wir sollen in unseren Schülern allerdings nichts Falsches befestigen, müssen ihnen aber doch auch Gelegenheit geben, zu sprechen, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. Wissen die Kinder, dafs

der Lehrer sofort bessernd und tadelnd eingreift, wenn sie den Mund aufthun, dann verlieren sie die Sprechfreudigkeit, dann bleiben sie stumm. Wie macht es denn der Ausländer, der unsere Sprache spricht? Ertragen wir nicht rücksichtsvoll seine Schwächen?

Nichts wäre verkehrter, als von Anfang an einzelne Dinge erschöpfend zu behandeln. Das zu lange Verharren bei einer Sache ermüdet die Kinder und läfst das Interesse erkalten. Zudem mufs allezeit in Erwägung gezogen werden, dafs die Sprache, die sich ungesucht an die in den Erfahrungskreis der Kinder tretenden Erscheinungen anschliefst, sich in den Schülern am klarsten darstellen und am lebendigsten erhalten wird, dafs daher jede sich bietende Gelegenheit auszunutzen ist, um den Taubstummen Sprache zuzuführen. Der Griffel, der zur Erde fällt und zerbricht, der Gast, der in die Stube tritt, der Wind, der draufsen Staub aufwirbelt, das Fenster, das geschlossen wird, das zerrissene Kleid, die blutende Nase, der böse Finger, der unaufmerksame Schüler — alles wird sprachlich bezeichnet, wenn es in den Anschauungskreis des Taubstummen tritt, mag es zum Unterrichtsthema gehören oder nicht. Man lasse sich bei diesem Verfahren nicht von der Sorge bewegen, als wäre dasselbe zu planlos. In dem unermüdlichen Streben, den Kindern im Anschlusse an interessante Erscheinungen eine Sprache zu geben, ist Plan genug. Selbstverständlich mufs dem ganzen Anschauungsunterrichte in seinem allgemeinen Fortgange, wie das ja zur Genüge hervorgehoben wurde, ein klarer Plan zu Grunde liegen.

Der häufigere Wechsel der Unterrichtsobjekte und die Ausnutzung der vorübergehend sich bietenden Gelegenheiten zur sprachlichen Darstellung erhalten die Schüler nicht nur frisch, sondern sie bieten zugleich den Vorteil, dafs der Sprachtrieb und im weiteren Verlaufe des Unterrichtes die sprachliche Selbstthätigkeit der Taubstummen angeregt werden.

Nicht selten machen wir die Erfahrung, dafs unsere Zöglinge die Sprache wohl willig annehmen und auf an sie gerichtete Fragen verständig antworten; zu einem Eifer nach sprachlicher Vervollkommnung, zu einem Fragen, wie dies oder jenes heifse, ob man so oder so sage, zu einem unerzwungenen, aus dem Herzen fliefsenden Sprechen kommt es jedoch nicht in erwünschter Weise, und doch müfste es dahin kommen. Wie unermüdlich plaudert das vollsinnige Kind! Wie unerträglich wird es oft mit seinen vielen Fragen! Wohl uns, wenn uns unsere Schüler mit zu vielem Sprechen be-

lästigen! In diesem Falle haben wir die Gewifsheit, dafs unser Verfahren das richtige gewesen ist.

Unzweifelhaft ist zu vieles Fragen seitens des Lehrers für die Entwickelung des selbstthätigen Sprechens der taubstummen Schüler nachteilig. Während in der Volksschule die Frage ein hervorragendes Mittel ist, die Schüler geistig frisch zu erhalten, ihre Denkkraft anzuregen, ihre Sprachkraft zu prüfen und den erworbenen Wissensstoff zu ermitteln, kann und darf sie diese Stellung auf den unteren Stufen der Taubstummenschule nicht einnehmen. Es mag diese Forderung dem, der den Wert der Frage nur zu gut kennt, wunderlich vorkommen, und doch können wir uns, wenigstens im Anschauungsunterrichte, nicht für ein Vordrängen der Frage entscheiden. Nicht nur dafs die letztere die sprachliche Thätigkeit des Schülers unmittelbar leitet, sondern auch dafs sie das Sprachmaterial der Antwort zum gröfsten Teile in sich schliefst, mufs für das selbstthätige Sprechen unserer Schüler hinderlich sein. Die Fragen: Wer ist —? Wie ist —? Was thut —? Was hat —? Wieviel —? Woraus —? Wo —? Woher —? Wozu —? Womit —? etc. bedürfen nur des Ersatzes des Fragewortes durch das zu ermittelnde Wort und event. einer Umstellung der Satzteile, um die richtige Form der Antwort zu erlangen. Die auf Grund einer Frage ermittelte Sprache ist daher oft mehr das Produkt einer mechanischen als einer freien Denkthätigkeit. Wir müssen Cüppers recht geben, wenn er sagt: „Anlangend die Behandlung (des Stoffes im Anschauungsunterrichte), so wird der Stoff nicht in katechetischer Form — durch eine fortlaufende Kette von Fragen und Antworten — entwickelt, sondern in der freieren Form einer allerdings vom Lehrer geleiteten Unterhaltung gewonnen. Der Lehrer fragt also nicht blofs, er spricht sich zuweilen auch zusammenhängend über etwas aus.[1]) Desgleichen fragen die Kinder ihn und einander, drücken ihre Auffassung der Sache und ihre Empfindungen bei derselben aus, teilen eigene bezügliche Erfahrungen und Erlebnisse mit, ergänzen und berichtigen ohne vorgängige Aufforderung des Lehrers.“ Ein Satz, den die taubstummen Kinder aus sich selbst heraus richtig bilden, ist mehr wert, als fünf erfragte Mitteilungen.

Es darf hier ein Wort Curtmans nicht unerwähnt bleiben, der in Beziehung auf die Volksschule sagt: „Der Mensch lernt

[1]) Letzteres könnte natürlich erst mit dem vierten Schuljahre geschehen.

eher sprechen als schreiben. Die Unterredungen mit den Kindern über die gehabten Anschauungen müssen so eingerichtet sein, dafs jedesmal etwas für die Vervollkommnung der Sprache herausspringt. Zu diesem Zwecke ist die katechetische Form keine sonderlich günstige, eine weit bessere das Vor- und Nachsprechen; mindestens mufs man in ganzen Sätzen antworten und das holprig Hervorgebrachte so lange wiederholen lassen, bis es fliefsend gesprochen wird, und zwar so viel als thunlich von allen Schülern."

Es würde jedoch verkehrt sein, wollten wir die Frage aus unserem ersten Unterrichte verbannen; nein, sie mufs auch in der Taubstummenschule gelehrt und gepflegt werden. Sie kann weder bei Behandlung einer biblischen Geschichte oder eines Lesestückes, noch im Rechen-, noch im Anschauungsunterrichte entbehrt werden, in letzterem jedenfalls nicht bei der Zusammenfassung des gelehrten Materiales. Wir müssen dahin zu streben suchen, dafs wir, auf die zu behandelnden Objekte hinzeigend, die Schüler veranlassen, nach freier Wahl des Ausdruckes sich über Angeschautes zu äufsern. Das Zeigen selbst, wie eingestreute Fragen werden die Führer auf der Bahn des Unterrichtes sein. Den rechten Lohn einer zweckentsprechenden Arbeit ernten wir, wenn die Schüler aus eigener Veranlassung, lediglich von Wifsbegierde getrieben, fragen: Was ist das? Wie heifst das? Was macht man damit? Woraus ist dies und das? Wie sagt man? etc.

Wir haben dem häufigeren Wechsel der Unterrichtsobjekte das Wort geredet, weil wir darin ein Mittel finden, das Interesse der Schüler rege zu halten, und, wollen wir noch hinzusetzen, weil uns in der ersten Zeit des Unterrichtes so viel wertvoller Unterrichtsstoff entgegentritt, dafs wir eben nur das wichtigste und notwendigste überwinden können. Nach und nach werden wir freilich unsere Aufmerksamkeit auf eine eingehendere Besprechung einzelner Dinge und Erscheinungen zu richten haben; aus der Angabe hervortretender Merkmale an den Sinnesobjekten entwickeln sich nach und nach Beschreibungen derselben. Das Wort „Beschreibung" ist jedoch nicht mifszuverstehen. Wir sollen nicht zu eingehend, nicht erschöpfend verfahren, sondern nur das wertvollste und wichtigste hervorheben. Beschreibungen treten schon im zweiten Schuljahre auf. Sie entstehen dadurch, dafs auf Grund unmittelbarer Anschauung der Lehrer, teils die Schüler leitend, teils sie zum selbständigen Sprechen veranlassend, solche Sätze zur sprachlichen Darstellung bringt, die für die Kinder von praktischer Bedeutung sind,

d. h. die im Leben verwendet werden können. Am Schlusse der Besprechung wird das Ganze zusammengefafst. Eine Beschreibung des Tisches gegen Ende des zweiten Schuljahres würde sich folgendermafsen gestalten:

Der Tisch.

Da steht ein Tisch. Ich sehe den Tisch. Er ist gelb. Er ist eckig (rund). Der Tisch steht in der Stube. Ich setze mich an den Tisch. Ich sitze an dem Tische. Ich arbeite an dem Tische. Auf dem Tische liegen Bücher. Der Tisch ist aus Holz. Trage den Tisch fort! Der Tisch ist zu schwer. Ich kann ihn nicht heben. Wische den Tisch ab! Der Tisch ist rein. Zu Hause ist auch ein Tisch.

Auf einer späteren Stufe erweitert sich die Beschreibung. Zur Erläuterung folgendes Beispiel:

Das Waschen.

Du hast sehr schmutzige Hände. Geh und wasche dich! Es ist kein Wasser in dem Waschbecken. Hole dir Wasser an dem Brunnen! Der Knabe geht auf den Hof und holt sich Wasser. Das Waschbecken ist zu voll. Das Wasser läuft über und macht die Stube nafs. Wasche dir die Hände sauber! Ich habe keine Seife. Ich bitte um Seife, denn ohne Seife werden die Hände nicht rein. Der Knabe wäscht sich die Hände tüchtig, aber er verbraucht zuviel Seife. Höre auf; die Hände sind nun rein. Ich suche das Handtuch. Wo hängt das Handtuch? Es hängt dort an dem Nagel. Das ist ja kein reines Handtuch. Das schadet nicht. Du kannst dich noch daran abtrocknen. So, nun sind die Hände rein. Meine Hände riechen nach Seife. Hänge das Handtuch wieder auf! Giefse das schmutzige Wasser weg! Man mufs die Hände immer rein halten.

Viertes Schuljahr:

Die Lampe.

Auf dem Tische steht eine Lampe. Sie hat einen Fufs, eine Glocke, einen Brenner, einen Cylinder und einen Schirm. Es ist eine Schirmlampe, welche man auf den Tisch stellt. Hängelampen werden auch viel gebraucht. Die Hängelampe kann man auf- und niederlassen. Am Abend zündet man die Lampe an, um die Stube zu erhellen. Zünde die Lampe an! Es ist nicht genug Öl in der Lampe; ich will erst Öl eingiefsen. Pfui, das Öl riecht schlecht. Das Mädchen zündet die Lampe mit einem Streichhölzchen an. Die

Lampe brennt schlecht; sie blakt. Der Docht ist nicht ordentlich abgeschnitten. Ich will erst den Cylinder putzen. Zerbrich den Cylinder nicht! Der Cylinder will nicht blank werden. Jetzt brennt die Lampe gut. Schraube die Lampe niedriger! Das Mädchen hat die Lampe zu niedrig eingeschraubt. Lösche die Lampe wieder aus! Der Knabe bläst in den Cylinder. Die Lampe ist ausgelöscht. Ich stelle die Lampe beiseite, damit sie nicht zerbrochen wird. Sie gefällt mir sehr gut; sie ist aber auch sehr teuer. —

Während der Besprechung schreibt der Lehrer — selbstverständlich unter Berücksichtigung des Grundsatzes: Erst sprechen, dann schreiben — die zu fixierenden Wörter an die Wandtafel. Dieselben sind zwecks festerer Einprägung in ein Wörterbuch einzutragen. Nach der Besprechung wird die ganze Beschreibung zusammengefafst und nach Bedürfnis an die Wandtafel oder, was um der Zeitersparnis willen zweckmäfsiger ist, in ein Heft geschrieben, um es den Schülern zur Abschrift zu übergeben. Es ist empfehlenswert, während der Besprechung auch die Schüler zu veranlassen, einzelne Sätze an die Tafel zu schreiben.

Da das Schreiben ein sehr schätzenswertes Mittel für die Einprägung des Gelehrten ist, so sind die Schüler anzuhalten, alle neu vorgeführten Wörter, Sätzchen und Beschreibungen sauber in ein dem Anschauungsunterrichte dienendes Heft einzutragen. Dieses Heft ist für die Zeit, für welche geordneter Leseunterricht noch nicht besteht, zugleich als Lesebuch zu benutzen.

Es erübrigt nun noch, die Frage zu erörtern, wie die Grammatik bei der dargelegten Betreibung des Anschauungsunterrichtes zu ihrem Rechte kommt.

Wir leben unzweifelhaft in einer Zeit, in der die formelle Seite der Sprache mehr denn je Berücksichtigung in unserem Sprachunterrichte findet. Nichtsdestoweniger haben wir Grund, uns auf einen anderen Standpunkt zu stellen.

Unsere Gymnasialschüler müssen verschiedene fremde Sprachen erlernen, und auf einzelne Sprachen wird ungemein viel Zeit verwendet. Es sei hier nur an das Lateinische erinnert. Für diese Sprache sind bei neunjährigem Kursus durchschnittlich wöchentlich 7 Stunden angesetzt. Es läfst sich annehmen, dafs die häuslichen Arbeiten für diesen Unterrichtsgegenstand mindestens dieselbe Stundenzahl beanspruchen. Somit verwendet ein Gymnasiast im ganzen auf das Lateinische mehr Zeit als der Taubstummenlehrer

für die sprachliche Bildung seiner Schüler zugewiesen erhält. Es ist hierbei noch in Betracht zu ziehen, dafs die letzteren die Sprache unter sehr erschwerenden Umständen erwerben müssen. Lernen nun die Gymnasiasten lateinisch sprechen? Nein. Bei den meisten bleibt selbst das Übersetzen „ein fortwährender Kampf mit Grammatik und Wörterbuch". (Virchow.) Der fremdsprachliche Unterricht der Gymnasien, der von der Grammatik ausgeht und sich dauernd auf diese stützt, kann daher nicht mafsgebend für uns sein. Die Gymnasien bezwecken aber auch gar nicht, ihre Schüler zum Sprechen der fremden Sprachen zu bringen; sie wollen vielmehr durch die letzteren die eigene Sprache der Schüler lehren, vor allem den Geist der Lernenden bilden und veredeln und ihnen allgemeine Kenntnisse vermitteln. Dagegen sollen die Taubstummenanstalten ihren Zöglingen eine lebendige Sprache zuführen. Wie eine solche zu erlangen ist, das haben wir schon an dem Beispiele des vollsinnigen Kindes nachgewiesen, und ein weiteres Vorbild würden wir in der Erlernung einer fremden Sprache durch den Gebrauch haben. In beiden Fällen ist die Grammatik nicht Ausgang und Grundlage, sondern dem Lernenden werden die grammatischen Formen mit der Sache, dem Inhalte gegeben. Beides vereinigt sich von Hause aus zu einem einheitlichen Ganzen; darum spricht auch der, welcher die Sprache durch das Leben erworben hat, richtiger und fliefsender als der, welchem Grammatik und Buch Führer gewesen sind. Und doch kann man in vielen Taubstummenanstalten sehen, dafs die kleinen Schüler, die den Artikulationsunterricht noch nicht überwunden haben, die erst wenige Wörter ihr flüchtiges Eigentum nennen, planmäfsig mit sprachlichen Formen traktiert werden. Es ist das als eine vollständige Verkennung der Kindesnatur und als eine Versündigung an unseren Zöglingen zu bezeichnen. Es kann nicht oft genug hervorgehoben werden, dafs es unsere erste Aufgabe mit sein mufs, den taubstummen Sprachschülern Lust und Liebe zum Sprechen beizubringen und ihnen dieses zu einer Thätigkeit zu machen, die ihnen Freude bereitet. Dafs die Formen unserer Sprache gelehrt werden müssen, das wird niemand bezweifeln wollen. Welcher Kranke wird denn aber so einfältig sein, die ihm verordneten bitteren Pillen zu zerkauen? Er nimmt sie vielmehr in einer süfsen Hülle; die Wirkung bleibt dieselbe. Geben wir den Taubstummen die Sprache in der richtigen Form, mit anderen Worten: Sache und Form zugleich, so treiben wir auch Grammatik und zwar in der rechten Weise.

Wenn wir auch jede schablonenhafte Behandlung des Stoffes zu vermeiden haben, so wird es doch nicht ausbleiben, dafs in dem Unterrichte Sätze von gleicher Gestalt wiederkehren, und dafs damit den Kindern eine sprachliche Form nach der anderen zum Bewufstsein kommt. Die Ordnung der Sprachformen kann nicht Aufgabe des Anschauungsunterrichtes sein; auf alle Fälle darf sie nicht vor Vollendung des zweiten Schuljahres eintreten, denn man kann erst ordnen, wenn ein Stoff zum Ordnen vorhanden ist.

Wie aus dem angeführten Arbeitsplane hervorgeht, ist mit dem Sprachmateriale auch eine bestimmte Summe sprachlicher Formen zu verarbeiten. Es sollen diese nach und nach den Kindern zugeführt und zur richtigen Anwendung gebracht werden, ohne dafs letztere die Absicht des Lehrers spüren.

Die Lehrer der Vollsinnigen machen häufig die Erfahrung, dafs diesen der Unterricht in der Grammatik wenig zusagt, und wenn eine grofse Anzahl der Schüler höherer Schulen die Lust am Lernen verliert, so trägt das sich bis zum Übermafse steigernde Traktieren der grammatischen Formen der fremden Sprachen sicherlich die meiste Schuld daran, und doch können wir selbst unseren Schülern den grammatischen Unterricht nicht ersparen, da sie bis zu einem gewissen Grade zum bewufsten Gebrauche der Sprache gelangen sollen. Zunächst, d. h. auf der Stufe des Anschauungsunterrichtes, können wir mehr denn zufrieden sein, wenn sie sich beim Sprechen von ihrem Sprachgefühle leiten lassen; das will nichts anderes sagen, als dafs sie auf Grund der Erinnerung an das Erlernte sprechen.

(6. Bedeutung des Anschauungsunterrichtes.) Die Bedeutung des Anschauungsunterrichtes liegt in den Aufgaben desselben, und je sorgfältiger diese gelöst werden, desto mehr steigert sich jene. „Hat der Lehrer bei den Übungen der Anschauung darauf gesehen, dafs sich der Lernende bei seinen Angaben einer immer vollständigeren Lautsprache bediene, und die mündlichen Belehrungen immer schneller und sicherer auffasse, so wird auch dadurch der folgende Unterricht, welcher in vielen Fällen ausschliefslich durch Worte gegeben werden mufs, hinreichend vorbereitet sein. Es läfst sich dann auch mit wenigen Veranschaulichungsmitteln sehr viel bewirken, da die Einbildungskraft und der Verstand, durch die Anschauungen angeregt, der Seele stets neue Reihen von Vorstellungen und Gedanken zuführt. Die Sprache ist eine lebendige,

praktische, zu deren Anwendung die Taubstummen überall, wo sie sich befinden, Gelegenheit finden. Es ist wohl nicht zu bezweifeln, dafs wir durch diesen Unterricht, wenn wir gründlich mit den Schülern gegangen sind, ihnen etwas bei weitem Wichtigeres beigebracht haben, als wenn wir mit ihnen die verschiedenen Redeteile und Sprachformen betrachten und dabei von Affen, Elefanten, Papageien und anderen Tieren sprechen. Eine anschauliche Kenntnis der Umgebungen gleicht einem Samenkorne, aus dem ein kräftiger Baum hervorwächst, während jene einseitigen Mitteilungen aus fremden Gebieten lauter dürre Reiser sind, die weder Blätter noch Früchte treiben.“ (Hill.) Auf Grund des bis zum Ende des vierten Schuljahres reichenden Anschauungsunterrichtes erlernen die Taubstummen eine Sprache, die ihnen nicht nur einen notdürftigen Verkehr mit ihrer Umgebung, sondern für sie auch eine Belehrung ermöglicht, die der in der Volksschule nahe kommt, d. h. durch die Lautsprache vermittelt wird. Die in dieser Zeit gewonnene Sprache wird gewöhnlich mit „Elementarsprache“ bezeichnet. Sie entspricht aber — wie bereits an anderen Stellen hervorgehoben worden ist — keineswegs der Elementarsprache, welche das vollsinnige Kind mit in die Schule bringt, steht zu dieser vielmehr etwa in dem Verhältnisse von 1 : 20. Es darf uns das jedoch nicht entmutigen. Wir müssen uns in Ansehung unserer Leistungen damit zu trösten suchen, dafs wir die Natur nicht zu ersetzen vermögen, und dafs das vollsinnige Kind mindestens zwanzigmal so viel Übung im Sprechen hat wie das taubstumme.

Neben den sprachlichen werden dem Taubstummen auch allgemeine Kenntnisse zugeführt. „Er ist (mit Hilfe des Anschauungsunterrichtes) zu mancherlei Sachkenntnissen gelangt, durch die für den Unterricht in der Naturgeschichte und Gewerbskunde ein guter Grund gewonnen wurde. Die Betrachtung des Wohnortes und seiner Umgebung hat die Heimatskunde eingeleitet, und durch die Besprechungen der Einrichtungen und Verordnungen im Wohnorte ist die Belehrung über mancherlei Staatseinrichtungen und Gesetze vorbereitet. In dem Abschnitte über die Naturerscheinungen sind die Elemente für die Naturlehre gegeben, und zu einer Vorbereitung der Gesundheitskunde fehlt es ebenfalls nicht an Gelegenheit. Es werden also alle Realien im Anschauungsunterrichte mit gelehrt, aber nicht in Fächern, z. B. nicht als Naturgeschichte, Technologie etc., sondern als Übungen der Aufmerksamkeit, des Anschauens und des Nachdenkens, der Sittlichkeit und der Sprache.“ (Hill.) Der An-

schauungsunterricht in der Taubstummenanstalt wird in gewissem Sinne das sein, was er eine Zeitlang in der Volksschule war, der Stammunterricht, dem alle Zweige des Unterrichtes entspriefsen. Schon mit Beginn des zweiten Schuljahres sondert sich der Rechenunterricht ab. Mit dem dritten bezw. vierten Schuljahre tritt der Religionsunterricht selbständig auf, und im vierten oder fünften Schuljahre löst sich die Weltkunde (Heimatskunde) vom Anschauungsunterrichte los.

Der dargelegte Anschauungsunterricht, in der rechten Weise mit Liebe und Gewissenhaftigkeit gepflegt, hat für die grundlegende Sprachbildung der Taubstummen unzweifelhaft die gröfste Bedeutung, und es kann daher die sorgfältige Betreibung desselben als selbständiger, die erste Hälfte der Schulzeit beherrschender Unterrichtsgegenstand den Amtsgenossen nicht dringend genug ans Herz gelegt werden.

(7. Hilfsmittel.) Bei Empfehlung von Hilfsmitteln für den Taubstummenlehrer zu dessen Orientierung über den Anschauungsunterricht kommt man einigermafsen in Verlegenheit. Nur wenige ältere Schriften bringen Mitteilungen über diesen Unterrichtsgegenstand, und das „Organ“ enthält trotz seines langen Bestehens nur ganz vereinzelte Belehrungen über diesen wichtigsten Teil des Sprachunterrichtes Taubstummer. Auch in den Worten Söders, die er in der Einleitung zu seinem auf dem ersten deutschen Taubstummenlehrer-Kongresse gehaltenen Vortrage aussprach, indem er sagte: „Unter den 20 Gegenständen, welche für die Verhandlungen unseres Kongresses nach Auswahl des vorbereitenden Ausschusses vorgeschlagen wurden, betrifft der sechste den Anschauungsunterricht in der Taubstummenschule. Dieses Thema nimmt dort unter denjenigen Fragen, welche die Methodik betreffen, als am meisten gewünscht, den ersten Platz ein. Ich hatte daher erwartet, dafs derselbe von verschiedenen Seiten eine gründliche Bearbeitung finden werde. Es sind jedoch keine weiteren Thesen eingegangen als die meinigen,“ drückt sich eine berechtigte Verwunderung aus. Wer die Geschichte dieses Unterrichtes verfolgt, der wird finden, dafs die Bearbeitung desselben allezeit auf unerklärliche Weise vernachlässigt worden ist. Als Hilfsmittel für den Anschauungsunterricht sind zu nennen:

a) Weisungen für den Lehrer.

Cüppers, Das zweite Lesebuch von W. H. Cüppers. (Organ, 1874, S. 14 und 27.) — Hill, Anleitung zum Sprachunterricht; Essen bei Bädeker,

1840, S. 211—278. — Huschens, Durch welche Mittel wird der im Anschauungsunterrichte gewonnene Wortstoff zum bleibenden und verfügbaren Eigentume der Schüler gemacht? (Blätter für Taubstummenbildung, IV, S. 81.) — Jäger, Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder; 2. Aufl. 1843, S. 121 bis 128 und 178—208. — Kefsler, Der Anschauungsunterricht in der Taubstummenschule. (Organ, 1873, S. 23.) — Kopka, Lesen und Lesebuch in der Taubstummenschule. (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 125.) — Schöttle, Lehrbuch der Taubstummenbildung; Efslingen im Selbstverlage, 1874, S. 203 bis 210 u. a. a. O. — Söder, Der Anschauungsunterricht in der Taubstummenschule. (Bericht über den ersten deutschen Taubstummenlehrer-Kongrefs zu Berlin, S. 76—91.) — Vatter, Der Sprachunterricht bei Taubstummen in den drei ersten Schuljahren. (Bericht über den zweiten deutschen Taubstummenlehrer-Kongrefs zu Köln, S. 76.) — Vatter, Die Ausbildung des Taubstummen in der Lautsprache; Frankfurt a. M. bei Bechhold, II, S. 34.

b) Hilfsmittel für den verbundenen Sach- und Sprachunterricht.

Röfsler, Lese- und Sprachbuch für Taubstummenschulen zum Gebrauche bei dem Anschauungsunterrichte. 3 Teile: I. Die Schule. II. Das Haus, seine Umgebung und seine Bewohner. III. Der Wohnort, seine Umgebung und seine Bewohner. Osnabrück bei Rackhorst. — Vatter, Der verbundene Sach- und Sprachunterricht. I. II. Frankfurt a. M. bei Bechhold.

c) Modelle, Stoffsammlungen und andere Veranschaulichungsmittel.

Bischof, Leben und Arbeit der Honigbiene; Berlin bei J. Bischof. — Franke, Zeittafel; Schleswig im Selbstverlage. — Hestermann, Technologisch-naturwissenschaftliche Lehrmittel; Hamburg bei Chr. Vetter. (1. Flachs, 2. Baumwollenpflanze, 3. Wolle, 4. Seide, 5. Leder, 6. Papier, 7. Glas, 8. Leucht- und Heizmittel, 9. Färberei und Zeugdruck, 10. Eisen.) — Söder, Veranschaulichung der Zeiteinteilung. Zwei kolorierte Tafeln. Wien bei Pichlers Wwe. und Sohn. — Acker und Gartengeräte etc. (Th. Escher in Sonneberg, Modelle aus Papier maché.) — Ausgestopfte Tiere. — Farbentafel. — Kalender. — Modelle von Tieren — Handwerkzeug. — Sammlung von Stoffen, Kolonialwaren, Getreidearten, Früchten etc. — Wanduhr.

d) Bildersammlungen.

Der Anschauungsunterricht in Bildern; Leipzig bei Freytag. — Bilder für den Anschauungsunterricht; Danzig bei A. W. Kafemann, 4 Bilder: Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Vergl. Schneider, Materialien zur Erteilung des Anschauungsunterrichtes. Ebenda. — Bohny, Neues Bilderbuch; Efslingen bei Schreiber. — Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht 16 Tafeln. Wien bei E Hölzel. — Lehmann, Zoologischer Atlas (36 Tafeln), gezeichnet von Leutemann, Schmidt und Specht; Leipzig bei Heitmann. — Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. 20 Tafeln. Dresden bei C. K. Meinhold. — Pfeiffer, Bilder für den Anschauungsunterricht aus den Hey-Spekter'schen 50 Fabeln; Gotha bei Perthes. (1. Rabe, 2. Möpschen und Spitzchen, 3. Störche, 4. Pferd und Sperling, 5. Knabe und Vogelnest, 6. Wandersmann und Lerche, 7. Hündchen und Böckchen, 8. Bär, 9. Fuchs und Ente, 10. Hähne, 11. Kätzchen, 12. Fischlein.) Vergl. Kehr, Der Anschauungsunterricht für Haus und Schule auf Grundlage der Hey-Speckter'schen Fabeln im Anschlusse an W. Pfeiffers 12 Wandbilder. —

Schreiber, Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend. I. 300 Abbildungen verschiedener belehrender Gegenstände. II. Gift- und Kulturpflanzen. III. Naturgemälde der ganzen Welt; Efslingen bei Schreiber. — Schultz, Wandbilder für Schule und Haus. (1. Verkehr, 2. Bauernhof, 3. Wald, 4 Meer.) Hamburg, Selbstverlag; Restauflage: bei Lucius in Leipzig. — Schumacher und Cüppers, Bildersammlung für den (Anschauungs- und) Aufsatzunterricht in Elementarschulen, gezeichnet von B. Sonderland; Bonn bei Henry. (I. 1. Hof, 2. Garten, 3. Handel und Verkehr, 4. Wiese, 5. Wasser, 6. Wald. — II. 1. Wohnstube, 2. Küche, 3. Strafsenverkehr, 4. Ernte, 5. Winter, 6. Kirchhof.) — Schweizerisches Bilderwerk; Bern bei J. Antenen. (1. Bauernstube, 2. Schule, 3. Küche, 4. Dorf, 5. Garten, 6. Wald, 7. Frühling (Acker und Flufs), 8. Sommer (Getreideernte), 9. Herbst (Obsternte), 10. Winter.) — Stahl, Bilder für Anschauungsunterricht und Heimatskunde; Wiesbaden bei W. Roth. (1 Stadt, 2. Dorf, Feld, Weinberg, 3. Wiese, Weide, Wasser, 4. Wald.) Vergl. Stahl, Materialien für Anschauungsunterricht und Heimatskunde; ebenda. — Strafsburger Bilder für den Anschauungsunterricht. Strafsburg i. E. in der Strafsburger Verlagsanstalt. — Streich und Gerstenberg, Arbeitsstätten und Werkzeuge der wichtigsten Handwerker; Efslingen bei Schreiber. — Streich und Mehl, Die Jahreszeiten; Efslingen bei Schreiber. — Strübing, Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht; Berlin bei Winckelmann und Söhne. (1. Hof, 2. Wald, 3. Feld, 4. Acker, 5. Winter, 6. Verkehr, 7. Berg, 8. Garten.) Vergl. Strübing, Sprachstoff zu den Bildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht; ebenda. — Walther, Bilder zum ersten Anschauungsunterrichte. I. Bilder zum ersten Anschauungsunterrichte. 30 Tafeln. (1. Bauernstube, 2. Städtische Stube, 3. Stubengeräte, 4. Ländliche Küche, 5. Städtische Küche, 6. Tisch-, Küchen- und andere Geräte, 7. Keller, 8. Hof, Scheune, Stall, 9. Garten zur Zeit der Bestellung, 10. Garten zur Zeit der Ernte, 11. Gartengeräte, 12. Dorf, 13. Feld zur Zeit der Bestellung, 14. Feld zur Zeit der Ernte, 15. Landwirtschaftliche Geräte, 16. Weinberg, 17. Stadt, 18. Marktplatz, 19. Strafsenverkehr, 20. Bauplatz, 21. Inneres einer Kirche, 22. Wasser, 23. Wiese, 24. Post und Eisenbahn, 25. Wald und seine Ausnutzung, 26. Wald und seine Bewohner, 27. Winterfreuden, 28. Bergbau, 29. Hochgebirge, 30. Meer.) II. Darstellungen der bekanntesten Tiere und Pflanzen. 30 Tafeln. Efslingen bei Schreiber. — Wilke, Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. Nach pädagogischen Vorschlägen von L. Heinemann neu gezeichnet von A. Toller; Braunschweig bei F. Wreden. (1. Wohnzimmer, 2. Küche, 3. Garten, 4. Wirtschaftshof, 5. Scheune, 6. Viehstall, 7. Dorf, 8. Feld, 9. Obsternte, 10. Wald, 11. Flufs und Wiese, 12. Winter, 13. Bergwerk und Steinbruch, 14. Verkehr, 15. Markt, 16. Bauplatz. Vergleiche Bormann, Das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wiese. Ein Lese- und Hilfsbuch zu den 16 Bildertafeln; Berlin bei Schultze.

Speziell für Taubstummenanstalten bearbeitete Bildersammlungen: Hill, Bildersammlung für Taubstumme; Leipzig bei Merseburger. (24 Tafeln, enthaltend 384 Bildchen.) — Röfsler, Zwei Bilderbogen, enthaltend über 300 Bilder von Gegenständen der Anschauung; ein Hilfsmittel für den ersten Sprech- und und Sprachunterricht mit Taubstummen; Osnabrück bei Rackhorst. — Vatter, Wandfibel mit Bildern für den ersten Unterricht bei Taubstummen. 25 Tafeln. Frankfurt a. M. bei Bechhold.

## 6. Der Leseunterricht.

(1. Wert und Aufgabe des Leseunterrichtes.) Dem Anschauungsunterrichte fällt die Aufgabe der ersten Begründung der Lautsprache zu. Derselbe geht den natürlichen Weg der Spracherlernung, wie er in der Aneignung der Sprache seitens des vollsinnigen Kindes vorgezeichnet ist, indem er sich unmittelbar an die Sinnenwelt anschliefst und mit dieser selbst das Wort verknüpft. Der Ausgangspunkt ist also die Sache. Der Leseunterricht geht den umgekehrten Weg: er führt den Taubstummen die Sprache als ein Fertiges, ein Vollendetes vor und erläutert dieselbe auf Grund der Anschauung bezw. durch die Sprache selbst. Er setzt eine gewisse Kenntnis der Sprache voraus, tritt daher als planmäfsiger Unterrichtsgegenstand später als der Anschauungsunterricht, am besten im dritten Schuljahre auf. „Das Kind mufs erst reden lernen, ehe man es lesen lehrt.“ (Schütze.) Wenn die Volksschule den Leseunterricht alsbald nach Eintritt der Schüler in die Schule beginnt, so liegt ihr hauptsächlich daran, die Kinder sobald wie möglich zum fertigen Lesen zu bringen.[1]) Die Taubstummen sollen auch so früh wie möglich lesen lernen. Das Lesen ist für sie jedoch zunächst nicht Selbstzweck, sondern es dient nur zur sichereren Erfassung und Aneignung der Sprache.

Der Sprachunterricht verfolgt immer in erster Linie den Zweck, die Taubstummen zum Sprechen der Lautsprache zu führen. Man lernt aber nur sprechen durch den Umgang mit Sprechenden. Der letztere soll unseren Kindern im besonderen durch den freien Sprach- und Anschauungsunterricht künstlich geschaffen werden. Diesterweg nennt den „Einflufs des Lebens, d. h. die unmittelbare Einwirkung der Menschen aufeinander durch die mündliche Rede und das lebendige Beispiel“, den mächtigsten Faktor für die Bildung der Menschheit. Aufserhalb der Schule ist der Taubstumme mehr oder weniger isoliert. Seine Bildung, besonders seine sprachliche, wird daher

[1]) Weshalb dies geschieht, und warum man nicht die für den ersten Leseunterricht bestimmte Zeit auf die Entwickelung der Denk- und Sprachkraft der Kinder verwendet, ist nicht recht verständlich. Es hat namhafte Pädagogen gegeben, die den Beginn des Leseunterrichtes in das achte Lebensjahr, d. i. das dritte Schuljahr, oder in eine noch spätere Zeit verlegt wissen wollten, so von Türk, Graser, Denzel, Grafsmann. S. auch Pöhlmann, Versuch einer praktischen Anweisung für Volksschullehrer.

wesentlich beeinträchtigt. Es mufs somit Aufgabe der Schule sein, alles das auf ihn wirken zu lassen, was den Einflufs des Umganges einigermafsen ersetzen könnte. Neben den bezeichneten Unterrichtsgegenständen mufs und kann hier auch der Leseunterricht eingreifen, denn die meisten Lesestücke stellen die Kinder nicht nur mitten ins Leben, sondern sie bieten ihnen auch eine lebendige Sprache.

Schon aus dem Angeführten ergiebt sich, welche Bedeutung das Lesen für die Taubstummen hat. Ja für diese ist es um so wertvoller, als sie durch dasselbe die Sprache viel schneller und sicherer auffassen als dies durch das beste Absehen möglich ist, als sie nach der Entlassung aus der Schule durch ihre mehr oder weniger isolierte Stellung in der menschlichen Gesellschaft der Gefahr ausgesetzt sind, die während der Schulzeit mühsam gewonnene Sprache wieder zu verlieren, und als das Lesen geeigneter Schriften vielfach das einzige Mittel ist, den Sprachbesitz zu erhalten und die sprachliche und geistige Weiterbildung zu fördern.

„Wer nicht lesen kann, dem ist der Weg zu den schätzbarsten Kenntnissen und edelsten Genüssen verschlossen, der ist zu manchen Geschäften unbrauchbar und vielen Verlegenheiten und Nachteilen ausgesetzt.“ (Schumann.) „Wer lesen kann, ist wie mit einem neuen Sinneswerkzeuge begabt; er ist imstande, die grofse Zahl der Gedanken, die im Laufe der Zeit von Tausenden von Menschen schriftlich niedergelegt worden sind, und für welche er bisher kein Ohr hatte, wie lebendige Rede zu vernehmen. Eine ganz andere Welt ist ihm damit erschlossen, und er sieht dadurch nicht allein die Möglichkeit der Selbstbelehrung, sondern auch des edelsten Genusses auf wunderbare Weise gemehrt.“ (Bormann.)

Hiermit ist die Bedeutung des Leseunterrichtes im allgemeinen gekennzeichnet. Bei dem hohen Werte, den das Lesen für die Taubstummen hat, halten wir es für notwendig, die Aufgaben dieses Unterrichtsgegenstandes im einzelnen zu bestimmen; sie bestehen in folgendem:

a) Befähigung der Schüler, deutsche und lateinische Schreib- und Druckschrift sicher und geläufig lesen zu lernen,

b) sichere Erfassung, Befestigung und Erweiterung des Sprachschatzes,

c) Zuführung von sprachlichen Formen und Gewöhnung an richtigen Gebrauch derselben,

d) Entwickelung der Sprechlust und Sprechfertigkeit, besonders auch der Umgangssprache,

e) Ausstattung mit allgemeinen Kenntnissen und durch alles dies

f) Bereicherung des Geistes und Veredelung des Herzens.

Bei dieser Bedeutung des Leseunterrichtes für die Taubstummen wird man ihm genügende Zeit — mindestens vier Stunden in der Woche — zuweisen müssen.

Als endliches Ziel des Leseunterrichtes ist zu erstreben, die Taubstummen dahin zu bringen, dafs sie einfache Volksschriften mit Verständnis zu lesen vermögen.

Da der Leseunterricht für die Taubstummenanstalt im grofsen und ganzen dieselbe Bedeutung hat, wie für die Volksschule, so sind für denselben auch die diesbezüglichen Vorschriften der „Allgemeinen Bestimmungen“ wenigstens von dem Zeitpunkte ab mafsgebend, in dem ein Volkschullesebuch in Benutzung gezogen wird. Im besonderen gilt das von folgendem:

„Dem gesamten Unterrichte im Deutschen liegt das Lesebuch zu Grunde.“

„Bei der Behandlung desselben ist womöglich der gesamte Inhalt desselben nach und nach zu verarbeiten.“

„Das Lesebuch ist nicht nur zur Erzielung der Lesefertigkeit, sondern auch zur Einführung in das Verständnis der in demselben enthaltenen Musterstücke zu benutzen. Die Auswahl der Stücke ist so zu treffen, dafs jährlich wechselnd ungefähr 30 zur Behandlung kommen.“ „Geeignete Sprachstücke poetischer Form . . . werden auf allen Stufen nach vorangegangener Besprechung memoriert.“

(2. Stufen des Leseunterrichtes.) Man unterscheidet in der Volksschule drei Stufen der Lesefertigkeit:

a) Lautrichtiges (mechanisches) Lesen. Alsbald nach Eintritt der Schüler in die Schule beginnen die Leseübungen, meistens mit dem Schreiben verbunden, und werden leider oft unter Hintansetzung der so wichtigen Sprech- und Sprachübungen fortgesetzt, um zunächst Lesefertigkeit zu erzielen. In der Regel gelingt es auch, die Schüler dahin zu bringen, dafs sie nach einjährigem Unterrichte Gedrucktes und Geschriebenes geläufig zu lesen vermögen. Das mechanische Lesen wird durch die ganze Schulzeit fortgesetzt, denn ohne sichere Fertigkeit im Lesen sind die weiteren Aufgaben im Leseunterrichte schwer zu erreichen.

b) Verständiges (logisches) Lesen. Das mechanische Lesen, d. i. die Übertragung der Schrift- in die Lautform unserer Sprache,

ist nur Mittel zu dem Zwecke, die in der Schrift niedergelegten Gedanken dem Leser zu vermitteln. Das setzt eine sorgfältige Durcharbeitung, eine Erklärung der Lesestücke voraus. Nur wenn die Schüler den Inhalt und Geist des Lesestoffes richtig erfafst haben, vermögen sie diesen sinngemäfs, d. h. mit rechter Betonung vorzutragen. Der Lehrer hat daher darauf zu achten, „dafs der Schüler die Ausdrücke nicht wie Scheidemünze im Tagesverkehr auf Treu' und Glauben annimmt und verausgabt, sondern dafs er sich des Gewichtes der einzelnen Ausdrücke klar bewufst werde.“ (Kehr.)

c) Ausdrucksvolles (ästhetisches) Lesen. Der Leser soll das Gelesene nicht blofs mit dem Verstande, sondern auch mit dem Gemüte erfassen und dies beim Lesen zum Ausdrucke bringen. Er hat also die Bitte vom Befehle, die Erzählung von der Belehrung zu unterscheiden; man mufs ihm schon am Sprachtone anhören, ob er etwas Trauriges oder Freudiges vorträgt, ob Angst, Mut, Zorn, Reue, Verzweiflung zum Ausdrucke gebracht werden sollen.

In der Taubstummenanstalt ist nur das lautrichtige und verständige Lesen zu berücksichtigen. Von einem ausdrucksvollen, einem „euphonischen“ Lesen, das sich neben der Erfassung des Gelesenen durch das Gemüt auf das Gehör stützt. kann hier nicht die Rede sein. Die Taubstummen werden allezeit schlechte Vorleser bleiben.

### a) Das lautrichtige Lesen.

Wegen des frühen Beginnes des Lesens in der Volksschule und der sich hieraus notwendigerweise für den Unterricht ergebenden Schwierigkeiten ist allezeit die Frage lebhaft erörtert worden: Wie lernen die Schüler am schnellsten und sichersten lesen? und von der Buchstabier- bis zur Normalwörter-Methode sind gar viele Wandlungen durchgemacht worden. Die Taubstummenlehrer hat diese Frage wenig beschäftigt. Ihre erste und vornehmste Aufgabe besteht darin, ihre Schüler zur mechanischen Darstellung der Laute zu bringen, und da im ersten Schuljahre die ganze Zeit auf dieses Geschäft verwendet, mit dem Sprechen zugleich Schreiben und Lesen verbunden wird und die Zahl der Schüler eine kleine ist, jeder einzelne Schüler also auch sorgfältig in seinen Leistungen überwacht werden kann, so lernen die Taubstummen spielend schreiben und lesen. Der Schreib- und Leseunterricht ist also in

der Taubstummenschule zunächst durch den Artikulationsunterricht und nach diesem durch den Anschauungsunterricht bestimmt.

In vielen Taubstummenschulen beginnt man allerdings mit dem zweiten Semester des ersten Schuljahres bereits einen geordneten Leseunterricht, ja bis vor wenigen Jahren war dies die allgemeine Regel. Man strebt jedoch gegenwärtig mit gröfster Entschiedenheit dahin, mit aller Sorgfalt die Sprachlaute und Lautverbindungen festzustellen und läfst sich hierbei durch nichts irre machen, auch nicht durch das Lesen. Man hat aber auch die Erfahrung gemacht, dafs die zu frühe Betreibung des Leseunterrichtes in den Taubstummen keineswegs die Lust am Lesen anregt; mechanische Sprechschwierigkeiten, Begriffserklärungen, grammatische Übungen — alles stürmt zugleich auf den Schüler ein und erdrückt ihn. Erst Sprache, dann Lesen!

Schon im Artikulationsunterrichte werden besondere Leseübungen vorgenommen: Laut- und Schriftbild sollen sich alsbald innig miteinander verbinden. Diese Übungen sind im Anschauungsunterrichte fortzusetzen. Die schriftlichen Darstellungen dienen als Lesestoff. Zunächst wird nur die Schreibschrift gelesen. Gelegentlich kann jedoch auch die Druckschrift zur Anschauung kommen, indem man einzelne an die Wandtafel geschriebene Wörter oder Sätze durch aus der Lesemaschine entnommene Druckbuchstaben zur Darstellung bringt. Jedenfalls wird die Erlernung der Druckschrift bei Eintritt des geordneten Leseunterrichtes nur kurze Zeit in Anspruch nehmen. Nichtsdestoweniger bedarf das mechanische Lesen durch die ganze Schulzeit hindurch eingehender Berücksichtigung. Es geschieht dies in den Taubstummenanstalten bis jetzt keineswegs in genügender Weise.

Die Geläufigkeit im Lesen stützt sich keineswegs allein auf Übung; sie ergiebt sich auch aus der eingehenden Kenntnis der Sprache. Wir lesen nicht die einzelnen Zeichen, sondern fassen gleich Zeichengruppen (Buchstabengruppen, d. h. Wörter) zusammen. Nicht selten passiert es uns, dafs wir im Leseflusse stocken, wenn uns beim Lesen ein längeres unbekanntes Wort entgegentritt. Wie schwer wird es uns, die uns völlig geläufigen Buchstaben, sobald sie eine uns unbekannte Sprache darstellen, einigermafsen richtig zusammenzulesen, selbst wenn die Aussprache von der des Deutschen nicht abweichen sollte. Hieraus erklärt es sich, das die Taubstummen, deren Sprachschatz in der Regel ein beschränkter ist, nicht geläufig lesen. Es kann auch nicht aufser Betracht gelassen

werden, dafs die Überwindung der technischen Schwierigkeiten der Aussprache beim Lesen störend in den Weg tritt. Erfahren die Kinder dazu in dieser Kunst nicht genügende Übung, so ist ihre Unfertigkeit im Lesen leicht erklärlich.

Das mechanische Lesen ist in jeder Lesestunde zu pflegen, indem die Schüler das zu behandelnde Sprachstück ein- oder zweimal laut vorlesen. Aufserdem sind monatlich mindestens zwei volle Stunden ausschliefslich auf dasselbe zu verwenden. Die Schüler treten dabei der Reihe nach zum Lehrer und lesen. Die Nichtlesenden sind in zweckmäfsiger Weise schriftlich zu beschäftigen. Was durch das mechanische Lesen an Sprachübung verloren geht, wird auf der anderen Seite für die gute Aussprache gewonnen.

Bei den Leseübungen ist folgendes zu beachten:

1. Geläufigkeit im Lesen. Die Schriftzeichen, geschriebene und gedruckte, müssen zunächst in ihrer Form genau erkannt und unterschieden werden. Sie sind zunächst isoliert und in den mannigfachsten Verbindungen vorzuführen und in die lautliche Form zu übertragen. Über Buchstaben, die je nach ihrer Stellung zu anderen Zeichen auf verschiedene Weise zur lautlichen Darstellung kommen, müssen die Schüler wiederholt Belehrung erfahren, z. B. *ch* = *k* in *Christ, Flachs;* *ch* = *ch*[1] in *ich, schlecht;* *ch* = *ch*[2] in *ach;* *c* = *z* in *Celle;* desgleichen über seltener vorkommende Zeichen, wie: *ph* = *f*, *y* = *i*, *x* = *ks*.

Die Schule allein kann in den ihr zur Verfügung stehenden wenigen Stunden die mechanische Lesefertigkeit nicht genügend steigern; es mufs auch der Privatfleifs der Schüler in Anspruch genommen werden. Der Taubstummenlehrer hat daher seinen Zöglingen in jeder Lesestunde ein Pensum zum Durchlesen und unter Umständen zum Abschreiben — denn auch hierdurch wird die Lesefertigkeit erhöht — aufzugeben. Jeder Lehrer wird die Erfahrung gemacht haben, dafs die Taubstummen selbst das, was ihnen in auffallender Weise entgegentritt, nicht genau ansehen. Darum kann man den Schülern nicht oft genug sagen: Macht die Augen auf! Leset die Firmenschilder, die Aufschriften an den Schauläden, die Plakate! Leset, wo es etwas zu lesen giebt! Es werden die Kinder dadurch nicht nur in mancherlei Kenntnissen gefördert und in verschiedene Verhältnisse des Lebens eingeführt, sondern sie lernen damit auch geläufiger lesen.

2. Lautrichtigkeit. Alles, was die Schüler sprechen, sollen sie lautrichtig sprechen. Es ist eine bekannte Erfahrung,

dafs die Taubstummen mit dem sich erweiternden Wissensstoffe und mit der zunehmenden Schnelligkeit im Sprechen geneigt sind, die Aussprache zu vernachlässigen. Diese Neigung wird hauptsächlich im Lesen hervortreten, bei dem sie zusammenhängend und in gewissem Sinne selbständig zu sprechen haben. Den Gefahren, die die Erfolge der Unterrichtsarbeit zu beeinträchtigen drohen, ist beizeiten entgegen zu treten. Das Lesen mufs für die Taubstummen zugleich eine Übung im mechanischen Sprechen sein. Jeder Sprechfehler bedarf der gewissenhaften Korrektur. Es sei hier nochmals auf die Eigentümlichkeit der Taubstummen, auf den Konsonanten zu ruhen und alle Vokale gleichwertig auszusprechen, aufmerksam gemacht. Beides ist im Lesen energisch zu bekämpfen. Wenn das richtige Einsprechen auch immer der richtigste Weg zum lautreinen Lesen ist, so kann doch unmöglich alles eingesprochen werden. Die Taubstummen müssen daher die Regeln kennen lernen, nach denen die Vokale lang bezw. kurz zu sprechen sind. Es seien folgende Regeln erwähnt: Ist in einem Worte das Vokalzeichen verdoppelt, so ist der Vokal gedehnt zu sprechen (*Aal, Saat, Staat, Beere, leer, Thee, Boot, Moor, Moos* etc.) Dasselbe mufs geschehen, wenn nach dem Vokale ein *h* steht (*mahlen, stehlen, ihr, Lohn, ruht, Ähre, Röhre, Mühle* etc.). Folgt auf *i* ein *e* oder *eh*, so ist ersteres ebenfalls lang (*Dieb, Vieh*). Dagegen mufs der Vokal gekürzt werden, wenn ihm ein Doppelkonsonant folgt (*Flamme, essen, Rifs, wollen, Futter, Plätte, dörren, küssen*). Wörter, die in ihrer Schreibweise ziemlich übereinstimmen, in der Aussprache jedoch differieren, sind gegenüber zu stellen, um die Unterschiede bestimmt hervortreten zu lassen: *Aale — alle, Hehler — Heller, schieben — Schippen, Ofen — offen, Muhme — Mumme, Stahl — Stall, Kehle — Kelle, Heer — Herr, stehlen — stellen, schief — Schiff, Riese — Risse, Ruhm — Rum, Hähne — Henne, Hüte — Hütte, fühle — fülle, wähle — Wälle.* Diese Regeln sollen nicht etwa in Form bestimmter sprachlicher Weisungen gegeben und memoriert werden, sondern sie sind als solche von den Schülern nur an bestimmten Beispielen zu erkennen. Der Anschauungsunterricht wird schon um des guten Sprechens willen Veranlassung nehmen, das mechanische Lesen nach der beregten Seite hin zu unterstützen, wie ja selbstverständlich auch die Übungen im mechanischen Sprechen obige Regeln zum Bewufstsein der Schüler zu bringen haben. Zwar ist immer Wert darauf zu legen, die Taubstummen auch in der richtigen Darstellung der Laute selbständig zu machen; es schadet jedoch nichts, wenn einzelne Lesestücke mit den empfohlenen Dehnungs-

und Betonungszeichen (— . ⏑) entweder von dem Lehrer oder — eine sehr gute Übung — auch von den Schülern versehen werden. Die Zöglinge können diese Lesestücke, auch wenn sie ohne Kontrolle sind, für sich laut lesen; sonst ist das laute Lesen bei der Privatlektüre möglichst zu vermeiden, denn es leistet gar zu gern dem schlechten Sprechen Vorschub. Nur in den zwei letzten Schuljahren etwa mufs es den Schülern nach ihrem Ermessen gestattet sein, sobald sie für sich lesen, laut zu sprechen, denn wenn wir dann noch von einem Sprechen ohne Kontrolle einen Nachteil für die Aussprache befürchten, was sollen wir dann nach dieser Seite erwarten, wenn die Taubstummen nach dem Weggange aus der Schule sich dauernd selbst überlassen bleiben?

3. Betonung. Die Volksschule legt Wert darauf, dafs schon auf der Stufe des mechanischen Lesens das Hervorzuhebende betont wird, und ihr Streben ist besonders dann, wenn das Kind die zweite Lesestufe betritt, darauf gerichtet, eine sinngemäfse Betonung zu erreichen. Letzteres ist wiederum eins der Ideale, die wir anstreben und doch schwerlich erreichen. Wenn wir beim mechanischen Lesen ebenfalls damit beginnen, die Schüler an rechte Betonung zu gewöhnen, so geschieht dies hauptsächlich aus dem Grunde, die Sprache verständlich zu machen. Das wird überhaupt der wesentliche Zweck sein, den wir bei Erstrebung einer geeigneten Betonung verfolgen. Unsere Thätigkeit wird sich daher in erster Linie auf das Betonen der schweren Silben richten müssen. Die sinngemäfse Wortbetonung, wie man sie von den Vollsinnigen fordert, die der Ausdruck des Verständnisses für das Gelesene ist, werden wir bei unseren Kindern nur in ganz seltenen Fällen erreichen. Die Hervorhebung der schweren Silben und der bedeutungsvollsten Wörter im Satze macht in der That die zur Einförmigkeit neigende Sprache der Taubstummen lebendiger und natürlicher, und deshalb kann nicht dringend genug empfohlen werden, auf rechte Betonung zu achten. Die Leistungen nach dieser Seite sind oft überraschende und treten glänzend bei solchen Kindern hervor, die noch einen gewissen Gehörgrad besitzen. Man begegnet jedoch nicht selten Taubstummen, die die schweren Silben mit auffallendem Kraftaufwande sprechen und die betreffenden Vokale unter förmlichem Drucke herauspressen. Dadurch wird die Sprache nicht nur unschön, sondern sie verliert auch an Deutlichkeit; der durch die Betonung erstrebte Zweck geht somit fast gänzlich verloren. Man hüte sich also vor dem Extreme.

4. Berücksichtigung der Interpunktionszeichen. Es würde ein vergebliches Bemühen sein, wollte man die Taubstummen gewöhnen, die Interpunktionszeichen als etwas anderes aufzufassen, denn als Zeichen für gewisse Pausen, die beim zusammenhängenden Lesen zu machen sind. Unsere Schüler werden nicht vermögen, die Stimme bei einem Fragezeichen zu heben, bei einem Punkte zu senken etc. Die Festhaltung der Satzpausen ist jedoch sehr wesentlich, denn es heben sich alsdann die einzelnen Sätze aus der mehr oder weniger verschwommenen Sprache der Taubstummen ab, der Hörer gewinnt Zeit, das Vorgelesene in seinem Geiste zu rekapitulieren und sich den Inhalt zu vergegenwärtigen, das Lesen der Taubstummen wird also verständlicher. Aus diesem Grunde lasse man die Pausen zwischen den Sätzen lieber etwas zu lang als zu kurz machen.

b) Das verständige Lesen.

Die Volkschule ist mehr und mehr davon abgekommen, Leseübungen rein mechanischer Art zu pflegen, d. h. einen inhaltslosen Stoff lesen zu lassen. In der Taubstummenschule sind solche Übungen im Anschlusse an das mechanische Sprechen im ersten Schuljahre nicht ganz zu entbehren. Sie werden jedoch in erster Linie um des Sprechens willen betrieben. In der Volksschule wird in der Regel mit Beginn des Lesens das verständige Lesen, das die sinngemäfse Erfassung des Inhaltes erstrebt, gepflegt, und das mufs auch die Aufgabe des Lesens in der Taubstummenanstalt sein. Wie dort, so greifen auch sehr bald hier mechanisches und logisches Lesen ineinander. „Bereite das Denklesen sorgfältig vor!“ „Beginne die Übung im Denklesen möglichst früh und setze dieselbe auf allen Sprachstufen stetig fort!“ (Hill.) Diesen Forderungen kann nur genügt werden, wenn das Lesebuch der geistigen und sprachlichen Entwickelung des Taubstummen entsprechend beschaffen ist. Wir wollen uns daher zunächst mit der Einrichtung des Lesebuches beschäftigen.

(3. Anforderungen an das Lesebuch.) „Das Lesebuch ist nächst der Bibel das wichtigste Buch in der Volksschule.“ (Schumann.) Es wird niemand daran zweifeln, dafs das Lesebuch in der Taubstummenschule eine gleiche Stellung einzunehmen hat. Freilich können wir ihm in der Zeit, in der die taubstummen Kinder noch auf der niedrigsten Stufe der Sprachbildung stehen, eine solche Stellung nicht einräumen; mit dem fortschreitenden Unterrichte wird

es jedoch mehr und mehr der Ausgangs- und Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichtes werden. Bei dieser Bedeutung des Lesebuches für die Taubstummenschule haben es sich hervorragende Taubstummenlehrer angelegen sein lassen, geeignete Lesebücher für unsere Zöglinge zu bearbeiten, und die Ergebnisse der desallsigen Bemühungen sind zum Teil recht erfreuliche. Wir leben der Hoffnung, dafs zur Erreichung des erwünschten Zieles noch weitere tüchtige Kräfte eintreten werden.

Welches sind nun die Anforderungen, die man an ein gutes Lesebuch für Taubstumme zu stellen hat?

Wir nehmen an, dafs die taubstummen Schüler erst mit dem dritten Schuljahre ein gedrucktes Lesebuch in die Hand bekommen. Nach zweijährigem Unterrichte besitzen unsere Zöglinge erst einen bescheidenen Sprachschatz, sowohl was die Zahl der Begriffe als auch die Beherrschung der sprachlichen Formen betrifft. Es hiefse aber einen Säugling mit Beefsteak und Schwarzbrot nähren wollen, wenn wir den kleinen Taubstummen gleich ein für Vollsinnige geschriebenes Lesebuch gäben. Ja, die kleinen Schilderungen und Erzählungen in einem solchen, dem kindlichen Ausdrucke und Verständnisse entsprechend verfafst, bieten für unsere Schüler oft gröfsere Schwierigkeiten, als man meinen sollte. Das Lesebuch für Taubstumme mufs also an der Stelle einsetzen, auf welcher die sprachliche Bildung der Kinder am Schlusse des zweiten Schuljahres stehen geblieben ist. Es kann somit zunächst nur ein besonderes, den sprachlichen Bedürfnissen der Taubstummen entsprechendes, sich mit seinem Sprachstoffe an die Umgebung der Kinder anlehnendes und in einfachen Formen verfafstes Lesebuch in der Taubstummenschule Verwendung finden. Dieses Buch wollen wir Elementar-Lesebuch nennen. In den letzten Schuljahren dagegen mufs ein in einfacher Darstellung gehaltenes Volksschullesebuch zur Benutzung kommen.

Wie der erste Sprachunterricht überhaupt durch das sprachliche Bedürfnis der Schüler geleitet wird, so mufs sich auch das Elementar-Lesebuch diesem Gesetze unterwerfen. Freilich ist dies nicht so leicht durchzuführen, wie beim Anschauungsunterrichte, der alles, was in seinen Bereich tritt, zum Gegenstande der Behandlung macht. Das Lesebuch bietet einen stabilen Sprachstoff, der nicht lokale, sondern allgemeine Verhältnisse zu berücksichtigen hat. Als Gegenstände, welchen die Sprachstoffe entlehnt werden, sind die Dinge, Erscheinungen und Verhältnisse des Lebens

zu bezeichnen. Die Lesestücke müssen zunächst in der Form gegeben werden, welche den Schülern bereits bekannt ist, nämlich in der von Beschreibungen. Die trockene Aufzählung jeder Einzelheit an dem beschriebenen Gegenstande, wie auch das Bestreben, bei der Beschreibung möglichst erschöpfend zu verfahren, sind jedoch zu vermeiden. Es werde daher nur das hervorgehoben, was die Kinder unmittelbar berührt, was für sie von Interesse und Bedeutung ist, was für ihre Sprache Wert hat. Sind wir auch nicht im stande, etwas zu bieten, „was das Kindlein lieset mit Lust und der Alte mit Andacht“ (Vofs), wird auch die sprachliche Darstellung im Lesebuche möglichst schlicht gehalten sein müssen, sodafs sie gegenüber den dem vollsinnigen Kinde gebotenen Sprachstücken mehr denn nüchtern erscheinen dürfte, so ist doch allezeit zu berücksichtigen, dafs der Lesestoff für unsere taubstummen Kinder bildend und interessant sei, damit in diesen die Lust am Lesen möglichst frühe geweckt werde. Es ist dies bisher nicht in genügendem Mafse zu erkennen gewesen. Freilich werden dem Streben, den Lesestoff anregend für die Schüler zu gestalten, gar viele Hindernisse in den Weg treten. Wie sind diese Hindernisse einigermafsen zu überwinden?

Die Beschreibungen an sich, wenn deren Wert auch nicht in Abrede gestellt werden kann, werden in der unseren Kindern zu gebenden Form immer etwas trocken ausfallen, wie auch die beschriebenen Gegenstände in der Regel wenig Interessantes bieten. Warum läfst man aber in Fabeln Tiere redend und handelnd wie Menschen auftreten, warum belebt man in jenen sogar tote Wesen? Warum vermeidet man in neuerer Zeit auf dem Gebiete der Naturbeschreibung die nüchterne Einzelbeschreibung, warum zieht man vielmehr vor, die Dinge der Natur innerhalb gewisser Lebensgemeinschaften zu betrachten? Die Antworten sind leicht gefunden. Wenn wir auch Stuhl, Tisch, Schrank, Jacke, Rock, Lampe etc. nicht beleben wollen, so werden sie doch für die Kinder eine gröfsere Bedeutung erhalten, wenn sie in Beziehung zum Menschen gebracht oder wenn sie in ihrem Verhältnisse zu einander betrachtet werden. Man bringe daher die Anschauungsobjekte in lebensvolle Beziehung zu einander und ziehe die Beschreibung zusammengehöriger Dinge der Einzelbeschreibung vor.

Kehr sagt: „Die hochdeutsche Umgangssprache und die hochdeutsche Schriftsprache sind etwas ganz Verschiedenes. Die wenigsten Menschen sprechen in der Umgangssprache ‚wie ein

Buch', und wenn die Gespräche mancher gebildeten Leute stenographiert würden, so würden die Sprechenden mit Erstaunen wahrnehmen, wie weit sie sich in der Umgangssprache von der sprachgesetzlichen Form der Büchersprache entfernt haben. Die Büchersprache geht in den strengen Formen einer logischen Zucht einher, die Umgangssprache aber löst diese strengen Formen auf und schafft sich ihren eigenen Satzbau. Sie spricht z. B. meist nur in einfachen Sätzen, sie vermeidet alle Überladung von Bestimmungen und Ergänzungen, sie kennt keinen künstlichen Periodenbau, nicht einmal Satzgefüge; sie hat darum auch nur eine äufserst geringe Anzahl von Bindewörtern; sie hat ferner eine andere Wortfolge, sie vermeidet den Gebrauch unregelmäfsiger Zeitwörter, sie braucht den Konjunktiv selten, wendet meist die direkte Rede an und hat einen weit geringeren Wörterreichtum als die Büchersprache. Raumer hat darum ganz recht, wenn er sagt: ‚Das Hauptziel des deutschen Sprachunterrichtes besteht in der Eroberung der Büchersprache'." Es wird angenommen, dafs die vollsinnigen Kinder die Umgangssprache durch den alltäglichen Verkehr mit anderen erlernen, deshalb ist diese Sprache kaum Gegenstand des Unterrichtes. Bei den Taubstummen liegen die Verhältnisse wesentlich anders.

Nordmann[1]) kennzeichnet die Umgangssprache etwa in folgender Weise: Sie ist die Offenbarung unseres Trieblebens, der Ausdruck des Sprachbedürfnisses, pafst sich daher eng den äufseren Bedingungen des Daseins an. In ihrer Darstellung ist sie aphoristisch; sie bringt lediglich die Subjektivität des Sprechenden zum Ausdrucke. Sie bewegt sich im Gebiete des Konkreten; in ihrer Gesprächsform vermeidet sie daher auch abgeleitete Begriffe oder geschraubte logische, sowie grammatische Verhältnisse. Hierin liegt der Grund, weshalb sie auch in der derbsinnlichen Fassung der natürlichen Gebärde zur Darstellung kommen kann. Sie läfst sich schwer schriftlich darstellen, und geschieht dies, so wird sie schwerlich allseitig verstanden werden. Die Umgangssprache tritt als Wechselgespräch auf. Sie spielt mit den Formen der Grammatik, kümmert sich nicht um die Regeln der Stilistik, geht mit Leichtigkeit über die Gesetze der Logik hinweg und verfolgt nur ein Ziel: Verständlichkeit.

---

[1]) Über das Wesen der Schrift- und Umgangssprache. (Blätter für Taubstummenbildung, III, S. 38.)

Unser endliches Ziel mufs auch sein, den Taubstummen die Büchersprache zu erobern, nicht damit sie „wie ein Buch“ sprechen, sondern damit sie in den Stand gesetzt werden, eine einfache Schrift zu verstehen. Zunächst ist es jedoch die Umgangssprache, die Sprache des alltäglichen Verkehres, die in erster Linie unsere Thätigkeit in Anspruch nimmt. Diese Sprache mufs auch das Lesebuch berücksichtigen. Enthält das letztere nicht nur Lesestücke in steifer Schulsprache, sondern auch eine Sprache, die dem lebendigen Verkehre entlehnt ist, eine Sprache in zwangloser Form, eine Sprache, die von den Taubstummen auch im Leben verwendet werden kann, die also dem sprachlichen Bedürfnisse der Schüler entspricht, eine Sprache in Rede und Gegenrede, so gewinnt das Buch erst Interesse für sie.

Neben den Beschreibungen und Schilderungen, die der Umgebung entlehnt sind, dürfen Erzählungen nicht fehlen.

Wer da meint, dafs für die Taubstummen wie für die Vollsinnigen Erzählungen interessanter seien als Beschreibungen, der ist von einem grofsen Irrtume befangen. Sobald der Geist erwacht ist und sich die Sprache des kleinen vollsinnigen Kindes einigermafsen entwickelt hat, strömen ihm die Erzählungen von allen Seiten zu. Wie lauscht es dem Märchen, das ihm die Mutter mitteilt, und wie gespannt folgt es der Erzählung, welche die älteren Geschwister vielleicht dem Lesebuche entlehnt haben! Ja selbst die Mitteilung alltäglicher Geschehnisse regt es lebhaft an. In dem kleinen Geiste ersteht eine ganz neue Welt, die in allen Farben ausgemalt wird, mit der es denkt und fühlt. Wie mächtig wird hierdurch die Phantasie angeregt und entwickelt! Und das ist sehr wesentlich für die Erfassung einer Erzählung, denn nur dann kann man eine solche recht verstehen, wenn man sich ganz in die mitgeteilten Handlungen hinein zu denken vermag. Der Taubstumme besitzt nur eine geringe Phantasie, da diese wenig Nahrung erhält. Was der Gehörlose nicht mit dem Auge erfafst, das begreift er schwer. Es wird ihm nicht leicht, sich in eine Situation, die er nicht selbst erlebt, für die er keine greifbare Anschauung gewonnen hat, zu versetzen. Das, was er sehen kann, interessiert ihn. Er mufs aber allmählich von dem Sinnlichen in das Geistige hinüber geleitet, es mufs ihm nach und nach eine Welt eröffnet werden, die aufserhalb seines Anschauungskreises liegt. Hierzu bieten die Erzählungen ein geeignetes Mittel. Es wird ihm anfangs grofse Schwierigkeiten bereiten, das in der Erzählung Dargelegte als von abwesenden Per-

sonen erlebt und als etwas bereits Geschehenes zu erkennen. Immerhin kann man den Taubstummen schon im dritten Schuljahre Erzählungen, welche leicht erfafsbare Sachverhältnisse enthalten, in einfachster Form bieten. Gar bald werden die Schüler derartige Lesestücke verstehen lernen und diesen Interesse abgewinnen, und die rechte Abwechselung zwischen Beschreibung und Erzählung wird unzweifelhaft dazu beitragen, die Freude am Lesebuche zu erhöhen.

Besonders wertvoll ist die Form der Erzählung. In der Jugend tritt uns wohl der meiste Sprachstoff in erzählender Form entgegen, und wir selbst bedienen uns bei unseren sprachlichen Äufserungen in ungemein umfangreicher Weise dieser Form. Die Taubstummen müssen dieselbe ebenfalls kennen und anwenden lernen, wenn sie die Sprache richtig auffassen und wiedergeben sollen, und es wird dies um so sicherer möglich sein, je früher es geschieht.[1])

Noch auf eins, was das Lesebuch interessant macht, möchten wir hinweisen: es mufs Bilder enthalten, welche zur Erläuterung des Textes dienen. Die Ansicht, dafs Bilder in Schulbüchern nicht nur ein äufserer Schmuck sind, sondern auch dazu beitragen, klare Anschauungen zu erzeugen und den Kindern das Buch zu einem werten Freunde zu machen, hat sich immer mehr Bahn gebrochen. Was aber für die Volksschule von Vorteil ist, wird der Taubstummenschule um so weniger schaden, als die Taubstummen zur Erfassung des Verständnisses eines Sprachstückes immer einer weitergehenden Veranschaulichung des Inhaltes bedürfen als Vollsinnige, denen man in den meisten Fällen vermittelst der Sprache die erforderlichen Erklärungen zu geben vermag. Die Gefahr, durch Bilderbücher in einen die Gewinnung klarer Anschauungen behindernden Bilderkultus zu verfallen, ist ausgeschlossen, wenn man nach Möglichkeit an dem Grundsatze festhält, die Sprache an die Wirklichkeit anzulehnen, und wenn man sich im Leseunterrichte nicht mit den vorhandenen Bildern als Veranschaulichungsmittel begnügt. Bei Beschreibungen z. B. wird man Bilder ganz entbehren können, wenn man den beschriebenen Gegenstand in Wirklichkeit oder im Modelle vorführen kann. Bei Erzählungen dagegen werden Abbildungen vortreffliche Dienste leisten, auch wenn sie nur den Schauplatz der Handlung darstellen sollten.

Die vielen grammatischen Übungen, die man an die Besprechung der Lesestücke anschliefst, tragen oft nicht wenig dazu

[1]) S. Brufs, Die Erzählung im Unterrichte der Taubstummen. (Blätter für Taubstummenbildung, V, S. 323.)

bei, den Schülern die Lust am Lesen zu verleiden. Wollte man doch zu der Ansicht kommen, dafs nicht grammatische Belehrungen die Kinder zum richtigen Sprechen bringen, sondern die Übung im Sprechen! Leider sind viele unserer Lesebücher eine Art grammatischen Klettergerüstes, das die Taubstummen erklimmen sollen, um die Höhe der Sprachbildung zu erreichen. Wie viele erreichen aber die erstrebte Höhe? So genau man auch weifs, dafs die desfallsigen Bemühungen eine Sisyphusarbeit im eigentlichsten Sinne des Wortes sind, so kann man doch nicht von ihnen lassen, weil sie zur Gewohnheit geworden, oder weil man denen nachahmt, die ähnliche Übungen anstellen und Gutes erreichen, ohne der eigentlichen Ursache des erfolgreichen Unterrichtes nachzugehen. Ohne Grammatik giebt es allerdings keine Sprache. Unser Unterricht und — als Grundlage eines wichtigen Teiles desselben — unsere Lesebücher müssen daher planmäfsig die grammatischen Formen entwickeln. Es darf in ihnen jedoch niemals das grammatische Element herrschend hervortreten und das sachliche überwuchern. Je weniger das Kind selbst zum Bewufstsein des im Lesebuche niedergelegten Planes, nach dem die grammatischen Formen zur Vorführung kommen, gelangt, desto besser wird das Buch sein, wenn es sonst den an dasselbe zu stellenden Anforderungen genügt. Nach dem bekannten Goethe'schen Worte wird man leicht verstimmt, wenn man die Absicht merkt.

Als letzte Forderung an ein gutes Elementar-Lesebuch ist nochfolgendes zu bezeichnen:

a) Die Sprachstücke des Lesebuches müssen sich in einer gewissen Übereinstimmung mit dem im Anschauungsunterrichte gelehrten Materiale befinden.

„Beide Sprachbildungswege, der erstere, auf welchem von der Anschauung und Beobachtung des Lebens und seiner Erscheinungen ausgegangen und der Sprachkraft des Kindes unaufhörlich Nahrung zugeführt wird, und der zweite, auf welchem man von einem gegebenen Sprachstoffe in einer gegebenen Form ausgeht und stufenweise in das Innere, in den Geist der Sprache leitet, — müssen nicht nur gleichen Schritt halten, sondern auch oft freundschaftlich zusammentreffen, einander begleiten und nur einen Sprachweg bilden.“ (Hill.) Auf ähnlichem Standpunkte steht Cüppers, wenn er sagt: „Die Entwickelung der Sprache nach der lexikalischen Seite einesteils und nach der syntaktischen andernteils erfolgt durch zwei in ihrer Anlage und ihrem Betriebe voneinander unabhängige Unterrichtsgegenstände. Der Anschauungsunterricht, dessen nächste

Aufgabe der Ausbau der Sprache nach der lexikalischen Seite ist, findet (abgesehen von den Übungen, die anzustellen sind, um neue Wörter nach Inhalt und Form zu befestigen und einzuprägen) in der Form einer Unterhaltung statt. Der syntaktische Unterricht führt die Sprachformen successiv und in geordneter Folge ein. Beide Unterrichtsgegenstände stehen, unbeschadet ihrer Selbständigkeit, von Anfang an und dauernd in naher und inniger Wechselbeziehung; denn der syntaktische Unterricht benutzt das im Anschauungsunterrichte erarbeitete Material für seine Zwecke, aus demselben mit aller Freiheit auswählend, was seinem Bedürfnisse entspricht und seinem Zwecke dient. Der Anschauungsunterricht nimmt jede neugewonnene syntaktische Form sofort in sich auf, bringt sie, wo immer die Gelegenheit sich bietet, zur Anwendung und steigert dadurch die Sicherheit und Fertigkeit im Verständnisse und im Gebrauche der Formen.“ Der Anschauungsunterricht wird vielfach Nebenwege, er wird oft verschlungene Pfade einschlagen, mufs jedoch immer einem bestimmten Ziele zuwandern; auf keinen Fall darf er sich ins Blaue verlieren. Der Leseunterricht dagegen bewegt sich auf wohl abgemessenem und geebnetem Wege; er geht mehr direkt auf sein Ziel zu, das auf der Elementarstufe im wesentlichen das des Anschauungsunterrichtes ist. Aus dem Gesagten erhellt, welche Stellung die beiden genannten Unterrichtsgegenstände zu einander einzunehmen haben: sie sollen nicht etwa nach allen Seiten dieselben Unterrichtsobjekte behandeln und denselben Sprachstoff vorführen, wohl aber sollen sie sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. Was der eine versäumt, holt der andere nach, und falls sie sich auf einem gemeinsamen Platze finden, so thut es nichts, wenn der eine wiederholt, was der andere gelehrt hat, ja es ist sogar sehr wertvoll, wenn bedeutungsvolle Unterrichtsobjekte wiederholt zum Gegenstande der Betrachtung gemacht werden, zumal für uns die Gefahr nahe liegt, die rechte Übung und Befestigung der gelehrten Sprache zu versäumen.

b) Besonders ist die Übereinstimmung zwischen Anschauungs- und Leseunterricht in Beziehung auf die zu entwickelnden sprachlichen Formen wünschenswert.

Darf auch niemals die Grammatik das Leitende im Sprachunterrichte sein, so mufs doch das Lesebuch einen sprachlichen Fortschritt repräsentieren, so müssen doch nach und nach mit dem gegebenen Sprachstoffe die mannigfachsten Formen verbunden und diese den Schülern zum Verständnisse gebracht werden. Auch nach

dieser Seite müssen beide Unterrichtsgegenstände Hand in Hand gehen, und für beide ist daher ein gemeinsamer Sprachformenplan zu empfehlen. Während man dem Anschauungsunterrichte bezüglich der Grammatik eine möglichst freie Bewegung gestattet, wird der Leseunterricht mehr Rücksicht auf die Sprachformen nehmen müssen und können, ohne zum trockenen, die Lust am Lernen hemmenden und die Sprechfreudigkeit lähmenden grammatischen Unterrichte zu werden. „Das Lesebuch soll weder in erster Linie als Leitfaden für die Realien, noch als Beispielsammlung für die Grammatik, sondern zunächst dazu dienen, den Schüler in die verschiedenen Gattungen der Spracherscheinungen einzuführen.“ (Söder.) Der Lehrer bedenke immer, dafs auf der hier in. Frage kommenden Stufe die Zuführung von Sprachmaterial, welches in sprachrichtiger Form gegeben wird, die Hauptsache bleibt.

Trotz mancher hoch schätzenswerten Arbeit auf dem Gebiete der Lesebuchlitteratur können uns manche der jetzt im Gebrauche befindlichen Lesebücher für die Elementarstufe nicht recht gefallen. Anstatt eine Sprache zu bieten, wie sie uns im Leben entgegentritt, enthält das Lesebuch vielfach dürre Sätze in steifer Form und in schulmäfsigen Ausdrücken; anstatt in den an bestimmte Anschauungsobjekte sich anlehnenden Darstellungen nur das für die Kinder Interessante und Verwertbare zu bringen, ist das Bestreben bemerkbar, möglichst gründlich zu sein und auch solches Material heranzuziehen, das über das Bedürfnis unserer spracharmen Schüler hinaus geht; anstatt die Sprache der Taubstummen an einer lebensvollen Sprache zu bilden, giebt man Reihen von Sätzen, die nach grammatischen Rücksichten geformt und geordnet sind; statt eines Lesebuches erhalten daher unsere Schüler eine trockene Sammlung grammatischer Beispiele. — Was würde man von einem Volksschullehrer sagen, der ein Lesebuch im Unterrichte benutzen wollte, das die sachlichen und grammatischen Erörterungen, die sich an ein Lesestück anschliefsen sollen, ja selbst eine grofse Anzahl von Fragen und Aufgaben enthält? Dem Taubstummenlehrer wird ein solches Buch zugewiesen, und er mufs danach in der Schule arbeiten. Es ist das von Alters her so Brauch, und er fühlt gar nicht mehr, dafs man ihm damit ein Armutszeugnis ausstellt. Bequem und sorglos ist allerdings die Arbeit, den gröfsten Teil der Präparation im Lesebuche vorzufinden. Es haben ja ausgezeichnete Praktiker das Material zusammengestellt, sagt man sich, und wenn man das

verarbeitet, kann man nicht irre gehen. Aber wozu verlangt man eine besondere Vorbereitung auf den Taubstummenlehrerberuf? Wozu ist der Anstaltsvorsteher da? Liegt nicht in der gemeinsamen Arbeit gleichstrebender Männer ein Korrektiv für die eigene Thätigkeit? Verdient ein Lehrer, der nicht selbständig zu arbeiten vermag, den Namen eines Lehrers oder gar eine Bevorzugung vor seinen in der Volksschule stehenden Kollegen?

Das speziell für Taubstumme bearbeitete Lesebuch, das wir Elementar-Lesebuch genannt haben, mufs vom dritten Schuljahre ab bis in das fünfte Schuljahr hinein Benutzung finden. Im Laufe des letzteren ist neben jenem nach und nach ein Volksschullesebuch zu verwenden.

Welche Forderungen sind an ein Lesebuch für die oberen Klassen der Taubstummenanstalt zu stellen?

Wir haben als Ziel des Leseunterrichtes die Erlernung der Büchersprache bezeichnet. Die Sprache, die wir in den für Taubstumme geschriebenen Büchern finden, ist kaum als Büchersprache zu bezeichnen; denn die Sätze sind meist kurz und in einfachster Form gehalten, schwierigere Ausdrücke und ungebräuchlichere Redewendungen finden selten Anwendung, bildliche Ausdrucksweisen, die dem Vollsinnigen so geläufig sind, treten gar nicht auf — kurz: die Sprache der Bücher für Taubstumme ist mit wenigen Ausnahmen arm an Begriffswörtern und Formen, ist meist trocken und einseitig, ist „taubstummisch". Das wird dem Taubstummenlehrer in auffallender Weise dann entgegentreten, wenn er bei seinem Unterrichte zur Benutzung eines Volksschullesebuches übergeht oder seine Schüler vielleicht gar zum Verständnisse einer Zeitung bringen will. Und doch vermögen unsere Kinder nur dann zu dem angedeuteten Ziele zu gelangen, wenn sie schon während der Schulzeit in die Schriftsprache eingeführt werden. Die beste Gelegenheit hierzu bietet sich im Leseunterrichte, und darum ist die Benutzung eines Volksschullesebuches geboten.

Freilich wird es nicht leicht sein, ein für unsere Zwecke geeignetes Buch zu finden. Die Lesebücher sind in ihrer Darstellung mit wenigen Ausnahmen zu schwierig und zwar nicht etwa blofs für unsere Zöglinge, sondern auch für die Schüler der Volksschule. In dem Streben, der Schule das Beste in unverfälschter Gestalt zu geben,[1]) hat man vergessen, dafs die Lesebücher für Kinder

[1]) Man will die Sprache der Kinder an mustergültigen Beispielen bilden. Es ist dies eine sehr beliebte Phrase. Wir meinen, es kann den Kindern nur

mit beschränkter Sprache und dürftig entwickelter Denkkraft bestimmt sind. Selbst die für Mittelklassen in Volksschulen geschriebenen Lesebücher eignen sich nicht recht für Taubstummenanstalten, weil sie mehr oder weniger einseitig sind und in ihren Darstellungen keinen rechten Abschlufs bieten. Die Anstalt prüfe daher ja recht sorgfältig, ehe sie bei der Wahl des Lesebuches für die Oberstufe die Entscheidung trifft.

„Für die Wahl, Anordnung und Form des Stoffes sind nicht mehr, wie auf der Mittelstufe, syntaktische (oder grammatische) Gesichtspunkte mafsgebend,[1]) sondern die Zwecke der formalen Geistesbildung bestimmen die diesbezüglichen Forderungen.“ (Huschens.) Das Lesebuch der Oberstufe bildet den Mittelpunkt des Sprachunterrichtes, und damit wird es zu einem der wichtigsten Mittel für die geistig-sprachliche Ausbildung. Daneben soll es aber auch die religiös-sittliche, die realistische und die nationale Bildung fördern. Es dient also nicht nur sprachlichen Zwecken, sondern auch dem Unterrichte in Religion, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte etc., indem es diese Unterrichtsgegenstände in mustergültigen Aufsätzen beleuchtet und ergänzt. Selbstverständlich tritt auch bei diesen die sprachliche Bestimmung immer in den Vordergrund.

Hieraus ergiebt sich, welchen Inhalt das für den Gebrauch der Taubstummen auszuwählende Lesebuch haben mufs. Es mufs enthalten:

a) Erzählungen aus dem Familien- und Volksleben. „Kinder wollen Leben und Wirklichkeit und zeigen deshalb auch da das meiste Interesse, wo es sich um Darstellung der Wirklichkeit handelt, wo menschliche Erlebnisse, Geschicke, Gefühle und Empfindungen in natürlicher und ihnen zugänglicher Weise vorgeführt werden.“ (Huschens.)

b) Schilderungen aus dem Leben der Natur, aus dem Gebiete des Verkehres etc. Da die Taubstummen solche sprachliche Darstellungen, für welche man ihnen bestimmte Anschauungsobjekte vorführen kann, leicht verstehen, so interessieren sie sich auch besonders für Schilderungen. Diese bieten in gewissem Sinne das Material für Fortsetzung des Anschauungsunterrichtes und

---

die Sprache als Muster dienen, die in ihren Ausdrücken und in ihrem Satzbau dem kindlichen Begriffsvermögen und der kindlichen Darstellungsweise nahe kommt.

[1]) Sie sollen es niemals in erster Linie sein.

und dürfen, wenn sie ihren Zweck in der rechten Weise erfüllen sollen, das praktische Leben nicht aufser Betracht lassen.

c) Fabeln, Märchen, Sagen, Parabeln, Sprichwörter und Rätsel. Es wird zwar den Taubstummen schwer werden, sich in eine Welt zu versetzen, für die ihnen die rechte Anschauung fehlt, z. B. den in einem Gleichnisse liegenden Sinn zu erfassen oder aus der umschreibenden Darstellung eines nichtgenannten Gegenstandes diesen selbst aufzufinden. Die geistige Anregung, welche die Behandlung der bezeichneten Sprachgattungen bietet, darf jedoch für die Taubstummen um so weniger unterschätzt werden, als diese immer eines energischen Antriebes bedürfen, wenn sie ernster nachdenken sollen.

d) Lesestücke religiösen Inhaltes. Das Lesebuch soll kein Religionsbuch sein und keine einseitig konfessionelle Richtung vertreten. Aufser einigen Gebeten und Festliedern religiösen Inhaltes darf es höchstens noch einige Abschnitte aus der Religionsgeschichte enthalten. Zur Weckung des religiös-sittlichen Gefühles dienen hauptsächlich solche Lesestücke, denen eine sittliche Idee zu Grunde liegt.

e) Charakterbilder aus Geographie, Geschichte und Naturkunde. „Das Lesebuch darf jedoch nicht der Knecht des Anschauungs- und weltkundlichen Unterrichtes sein.“ (Hansen.) „Es soll den speziellen Unterricht in diesen Fächern nicht ersetzen, nur ergänzen, den strengen Unterricht in denselben in Flufs bringen, anmutige Darstellungen über einzelne Partien liefern. Die dahin einschlagenden Aufsätze sollen den Horizont des Lesenden erweitern, sollen ihm Genufs bringen.“ (Diesterweg.)

f) Poetische Stücke. Die Poesie wird in der Taubstummenschule nie die Stellung einnehmen wie in der Volksschule. Es wäre jedoch ein Vergehen gegen unsere Kinder, wollten wir sie nicht auch einführen in den Reichtum der Gedanken und die Schönheit der sprachlichen Darstellung, wie wir sie in unseren Dichtungen niedergelegt finden. Kinder-, Volks- und Vaterlandslieder, Fabeln in poetischer Darstellung, selbst gröfsere Dichtungen erzählenden Inhaltes dürfen auch in einem Lesebuche für Taubstumme nicht fehlen. Solche, die in einfacher, ungekünstelter Sprache gegeben sind, verdienen den Vorzug.

Litteratur:

Riemann, Gedichte in der Taubstummenschule. (Organ, 1881, S. 189.) — Roentgen, Die Poesie in der Taubstummenschule. (Ebenda, S. 53.) — Vatter, Die deutsche Sprache. Frankfurt a. M., 1881, S. 122—127.

Neben dem Lesebuche, das nur kürzere Lesestücke enthält, sollen die Taubstummen der Oberklasse auch gröfsere Erzählungen erhalten, sowie in das Verständnis der Tagespresse eingeführt werden.

(4. Die Behandlung der Lesestücke. — Statarisches Lesen.) Die Behandlung der Lesestücke in der Taubstummenschule entspricht im wesentlichen der in der Volksschule. Der Taubstummenlehrer vergegenwärtige sich dabei jedoch immer, dafs seine Schüler sprechen lernen sollen. Das werden diese nur können, wenn man sie in den Besitz eines genügenden Wortvorrates bringt, und wenn sie die sprachlichen Formen in ausreichendem Mafse beherrschen. Das erstere ist zunächst die Hauptsache. Es wird das der bestätigen, der in einer fremden Sprache zu sprechen genötigt ist. Dann aber müssen die Schüler eine eingehende Übung im Sprechen erfahren. Neben der Einführung in das Sprachverständnis versäume der Lehrer nie die Entwickelung der Sprachfertigkeit. Schon auf der Unterstufe mufs letztere die sorgfältigste Berücksichtigung finden, denn ohne andauernde Anregung zum Sprechen sind unsere Kinder sprechfaul. Jede Lesestunde mufs sich daher neben allgemeiner Erweiterung der sprachlichen Kenntnisse zu einer Sprechübungsstunde gestalten. Es darf darum auch nicht nur ausschliefslich der Lesestoff zur Erörterung kommen, sondern es mufs im Anschlusse an denselben auch alles das Berücksichtigung finden, was die Schüler unmittelbar berührt, was somit Interesse für sie hat, und was ungesucht dem Lehrer entgegentritt, ohne dafs sich der Unterricht ins Planlose verliert.

Die Behandlung der Lesestücke auf den verschiedenen Stufen wird im ganzen dieselbe sein. Während jedoch aus dem Elementar-Lesebuche alle Lesestücke zur statarischen Behandlung kommen, findet aus dem Lesebuche für Oberklassen nur eine Auswahl von „Musterstücken“ statt, die eingehend besprochen, während andere nur kursorisch erörtert werden.

Die Behandlung der Lesestücke ist folgende:

a) Vorbereitung. „Die Vorbereitung hat die Aufgabe, die neuen Vorstellungen des Stückes an die alten Vorstellungen, welche das Kind bereits besitzt, anzuknüpfen oder die fehlenden Voraussetzungen erst zu schaffen, so dafs die bestimmte Vorstellungssumme, das Sprachverständnis und die Stimmung der Seele im Kinde erzeugt wird, welche nötig ist zum Erfassen des Sprachstückes.“ Die Vorbereitung des Lesestückes in der Volksschule

kann erfolgen: 1. durch Vorzeigen des Gegenstandes (oder dessen Repräsentanten), welcher im Sprachstücke behandelt ist, 2. durch Vorzeigen eines Bildes, welches den Schauplatz der Handlung oder einen Teil dieser Handlung selbst veranschaulicht, 3. durch kurze mündliche Darlegung der Situation des im Lesestücke Dargestellten, 4. durch gedrängte Angabe des Gedankenganges, 5. durch Erörterung schwieriger Ausdrücke, 6. durch kurzes Vorerzählen, 7. durch stilles Durchlesen seitens der Schüler, 8. durch ausdrucksvolles Vorlesen des zu behandelnden Sprachstückes seitens des Lehrers etc. Die Vorbereitung der Lesestücke soll nicht die Erklärung der letzteren, wie sie die Behandlung in sich schliefst, ersetzen; sie verfolgt vielmehr nur den Zweck, das unbekannte Neue an das bekannte Alte anzuschliefsen und die Schüler über den zu behandelnden Gegenstand im allgemeinen zu orientieren.

Für die Taubstummen wird in den meisten Fällen eine kurze Vorbereitung des Lesestückes notwendig sein. Ja, die Anhänger des verbundenen Sach- und Sprachunterrichtes legen den Schwerpunkt der Behandlung in die Vorbereitung. Das Lesestück ist bei ihnen im Grunde weiter nichts als die Zusammenfassung des sich aus der mündlichen Behandlung ergebenden Materiales. Das Lesen dient vor allem zur Wiederholung des vorgängig Gelehrten. Man ist sogar so weit gegangen, innerhalb der Vorbereitung auch die neuen grammatischen Formen, wie sie das zu behandelnde Lesestück bietet, zum Verständnisse zu bringen. Uns kommt viel darauf an, dafs die Taubstummen Lust zum Lesen gewinnen. Kann aber diese Lust geweckt werden, wenn das Lesen als etwas ganz Nebensächliches auftritt und die Kinder durch langatmige Erörterungen das Interesse am Lesestücke verloren haben? Wir glauben es nicht.

Die Vorbereitung der Lesestücke in der Taubstummenanstalt darf nicht längere Zeit in Anspruch nehmen, als die in der Volksschule, und es sind die oben angeführten Mittel, das Vorlesen seitens des Lehrers ausgeschlossen, nach Bedürfnis anzuwenden. Es mufs aber immer daran festgehalten werden, dafs man bei dem Leseunterrichte von einer gegebenen Sprache ausgeht und die sprachlichen Belehrungen sich unmittelbar an diese anlehnen. Da, wo es sich um Beschreibungen und Schilderungen handelt, wie sie hauptsächlich auf der Unterstufe zur Erörterung kommen, genügt es daher auch, wenn die Schüler das Sprachstück vor der Behandlung für sich durchlesen oder veranlafst werden, dasselbe zu Hause mehrere Male durchzulesen. Letzteres empfiehlt sich für alle Fälle

auch auf der Mittel- und Oberstufe. Der Lehrer mufs sich jedoch immer durch Fragen überzeugen, ob die Kinder mit Sorgfalt und Aufmerksamkeit gelesen haben. Die Kontrolle des Lehrers wird die Schüler unzweifelhaft zu regerer Thätigkeit anspornen. In das orientierende Verständnis von Erzählungen, die nicht speziell für Taubstumme geschrieben worden sind und daher in ihrer sprachlichen Darstellung mancherlei Schwierigkeiten in sich schliefsen, sowie von epischen Dichtungen werden die Taubstummen am besten durch einfaches, der sprachlichen Fassungskraft der Kinder entsprechendes Vorerzählen des Inhaltes eingeführt. Es mufs jedoch auf das bestimmteste darauf hingewiesen werden, dafs dies nur dann in der rechten Weise geschehen kann, wenn der Lehrer nicht nur das Stück, sondern auch sich vorbereitet. Die Vorbereitung wird um so sicherer sein, wenn sie schriftlich erfolgt.

Mancher Lehrer bereitet das Lesestück vor, um bei der Behandlung nicht immer Nebenwege betreten zu müssen und möglichst glatt fortschreiten zu können. Nach dieser Seite werden wir jedoch nie recht befriedigt sein, denn wir stofsen auf unserem Unterrichtswege auf unendlich viel Schwierigkeiten, müssen gar manches Hindernis übersteigen oder umgehen und sind oft genötigt, diese und jene Strecke Weges zwei-, dreimal zurückzulegen. Wenn unsere Arbeit nur zur Förderung der Sprache unserer Kinder dient, so müssen wir uns begnügen. Man beunruhige sich deshalb wegen der Vorbereitung nicht und halte auf alle Fälle daran fest, sie, wenn sie überhaupt notwendig erscheint, in aller Kürze zu erledigen.

b) Lesen. Mögen die Kinder das zu behandelnde Lesestück für sich zu Hause oder in der Schule durchgelesen haben, immerhin ist es notwendig, dasselbe vor der Besprechung noch einmal laut durchlesen zu lassen. Es kann dies satz- oder abschnittweise geschehen. Dafs hierbei auf gute Aussprache, entsprechende Betonung, Berücksichtigung der Interpunktionszeichen etc. zu achten ist, haben wir schon gesagt. (S. 340—343.)

c) Wort- und Sacherklärung. In dieser liegt der wichtigste Teil der Behandlung, aber auch zugleich der schwierigste. Ohne über die dargestellten Begriffe, sowie über die Beziehungen der Begriffe zu einander klar zu sein, giebt es kein Verständnis für eine sprachliche Darstellung, wie wir nur dann mit einiger Sicherheit das in einer fremden Sprache Geschriebene verstehen, wenn wir einen ausreichenden Vokabelschatz haben und genügende Kenntnis der Grammatik besitzen. Der Vokabelschatz hilft jedoch

in vielen Fällen über mangelhaftes grammatisches Wissen hinweg. Wir müssen uns daher zunächst darüber Rechenschaft geben, wie wir die taubstummen Kinder zu klaren Begriffen zu führen haben.

„Die Verrichtung des Denkens und die eigentliche Aufgabe des denkenden Geistes besteht darin, dafs der Geist die durch die Sinne angeschaute Welt in sich aufnimmt und durch organische Assimilation die reale Welt der Dinge in eine geistige Welt der Gedanken und Begriffe umschafft.“ (Becker.) Die Begriffsbildung (s. S. 305) ist also eine Thätigkeit des Geistes. Dieselbe besteht im wesentlichen darin, dafs der Mensch unter Ausscheidung der verschiedenen Merkmale die allgemeinen Vorstellungen, welche er von einer Reihe gleichartiger Erscheinungen erlangt hat, im Geiste zusammenfafst. Es sind also bei der Begriffsbildung im wesentlichen zwei Denkprozesse notwendig, nämlich die Kombination (Verbindung gleichartiger Vorstellungselemente) und die Abstraktion (Absehen von den ungleichartigen Elementen). Beides setzt ein Vergleichen der Merkmale voraus. Das Wort, welches den Begriff bezeichnet, ist weiter nichts als ein mehr oder weniger willkürlich gewähltes Symbol, ist das äufsere Kleid für den geistigen Inhalt. Im Anschauungsunterrichte erfolgt die Bildung der Begriffe auf Grund der unmittelbaren Anschauung. Es ist dies der natürliche Weg für die elementare Begriffsbildung. Die Begriffe, die auf Grund der sinnlichen Anschauung entstehen oder in dieser wurzeln, nennt man gewöhnlich konkrete, z. B. Baum, Mensch, Gebirge etc. Sie sind am leichtesten zu erfassen. Die Begriffe als Ergebnisse des reinen Denkens dagegen, wie Glaube, Sehnsucht, Liebe etc., werden abstrakte genannt. Streng genommen sind alle Begriffe abstrakt, da sie auf Grund der Abstraktion entstehen.

Die abstrakten Begriffe im engeren Sinne können entweder eine natürliche Grundlage haben, wie: denken, lieben, fürchten etc., oder sie entstammen dem übersinnlichen Gebiete, wie viele religiöse Begriffe. Erstere lassen sich versinnlichen oder durch Erfahrung zum Verständnisse bringen, das ist bei den letzteren ausgeschlossen; wir vermögen sie daher nicht ganz zu erfassen. Das Wesen Gottes können wir nicht begreifen; es ist höchstens möglich, uns auf Grund der uns umgebenden göttlichen Werke eine schwache Vorstellung von dem Schöpfer derselben, von Gott selbst, zu machen.

Ferner unterscheidet man Art- und Gattungsbegriffe.

In dem Satze: Die Gans ist ein Schwimmvogel, ist „Gans“ Art- und „Schwimmvogel“ Gattungsbegriff. Jener ist diesem untergeordnet; „Schwimmvogel“ dagegen ist in dem angeführten Satze ein übergeordneter Begriff. Die Schwimmvögel sind eine besondere Art von Vögeln. „Schwimmvogel“ kann also auch Artbegriff sein, wenn wir diesen Begriff in Verhältnis zu „Vogel“ stellen. So lassen sich unter Umständen nach dem Grade der Allgemeinheit ganze Begriffsreihen bilden, z. B. Gans — Schwimmvogel — Vogel — Tier — Geschöpf. Begriffe, die einer Art angehören, heifsen nebengeordnete Begriffe. Solche sind in dem Satze: Die Gans, die Ente und der Schwan sind Schwimmvögel, „Gans“, „Ente“ und „Schwan“.

Der Umfang (Sphäre) eines Begriffes wird bestimmt durch die Zahl der Einzelvorstellungen, welche ihn bilden. „Tier“ umfafst mehr Vorstellungen als „Vogel“. In demselben Verhältnisse stehen „Geschöpf“ und „Tier“ zu einander. Je mehr Arten somit ein Begriff umfafst, desto gröfser ist sein Umfang. Die Einzelvorstellungen, aus denen der Begriff gebildet wird, tragen Merkmale an sich, die allen Vorstellungen gemeinsam sind, und die Summe dieser Merkmale nennt man den Inhalt (Definition) des Begriffes. In dem Inhalte ist das eigentliche Wesen des Begriffes begründet. Wie der Umfang, so ist auch der Inhalt der Begriffe verschieden. Begriffe, die nur ein wesentliches Merkmal haben, wie: Raum, Zeit, Grund, Folge, blau, nichts etc., können nicht zerlegt werden und haben somit eine gewisse Ähnlichkeit mit den Elementen. Sie heifsen einfache Begriffe und sind undefinierbar. Ihnen gegenüber stehen die zusammengesetzten Begriffe.

Sobald ein Begriff soweit in unserem Bewufstsein ausgeprägt ist, dafs wir ihn von anderen, ihm verwandten Begriffen zu unterscheiden vermögen, und wenn wir auch nur anzugeben imstande sind, zu welcher Art oder Gattung derselbe gehört, so ist er uns klar. Schwachsinnige verwechseln die Begriffe, weil ihnen diese nicht klar sind. Deutlich aber wird uns der Begriff erst dann, wenn wir seinen Inhalt, d. h. seine Merkmale, geistig erfafst haben. Hieraus geht hervor, dafs die Deutlichkeit die Klarheit in sich schliefst und somit ein weitergehender Begriff ist, wenn man auch im gewöhnlichen Sprachgebrauche beide identifiziert.

„Die Klarheit der Begriffe hängt 1. von der Klarheit der Anschauungen und der niederen Begriffe ab, aus denen sie abgezogen wurden, 2. von dem rechten Verfahren bei ihrer Erzeugung

sowohl, als auch von der Ordnung, wie sie sich ihrer Natur nach anreihen, 3. vom Verweilen bei den schon erzeugten Begriffen.“ (Reitter.) Das will sagen: die Begriffe werden den Schülern nur dann klar, wenn man sie 1. in der rechten Weise erklärt und 2. gründlich befestigt.

„Nichts ist im Verstande, was nicht vorher im Sinne gewesen ist.“ Wenn die Anschauung schon im allgemeinen als Ausgang der Begriffserklärung betrachtet wird, wieviel mehr liegt dem Taubstummenlehrer die Verpflichtung ob, bei der Wort- und Sacherklärung auf die Anschauung zurückzugehen. Es gehört somit zur Vorbereitung des Lehrers, dafs er alle die Anschauungsmittel gegenwärtig hält, welche der veranschaulichenden Begründung dienen können, wie die wirklichen Dinge, Modelle und Bilder. Im Laufe des Unterrichtes, wenn auch die Sprache mit zur Erläuterung der Begriffe verwendet wird, hat er sich darauf einzurichten, dafs ihm Beispiele aus dem Erfahrungsschatze der Kinder, aus der heiligen Geschichte, aus bekannten Erzählungen, Beschreibungen etc. für die Zwecke der Begriffserklärung zu Gebote stehen.

Am leichtesten lassen sich konkrete Begriffe entwickeln. Es genügt hier, wenn man immer wieder auf die Anschauung zurückkommt. Beim Leseunterrichte wird die Anschauung, d. h. zunächst die Sache selbst, an das gegebene Wort angeknüpft. Aus dem Anschauen entwickelt sich eine Vorstellung. Diese tritt an die Stelle der Sache und verknüpft sich mit dem Worte. Mit der Vorstellung ist noch nicht der Begriff gewonnen, sondern erst nach wiederholter Betrachtung der Anschauungsobjekte wird jener abstrahiert und mit seiner Bezeichnung, dem Worte, verbunden, so dafs Wort und Begriff eine Einheit bilden. Die Begriffsbildung ist zugleich Sache der Übung des Geistes. Mit der zunehmenden Entwickelung des Geistes und der Sprache unserer Schüler wird sie auch schneller und sicherer von statten gehen.

Die Entwickelung der abstrakten Begriffe bietet dem Taubstummenlehrer viele Schwierigkeiten. Da die Klarheit dieser von der Klarheit der Anschauungen bezw. der ihnen zu Grunde liegenden niederen Begriffe abhängt, so gehe man immer auf die Anschauung, mag dieselbe auch eine indirekte sein, zurück oder suche erst die niederen (Art-) Begriffe festzustellen. Im Anschauungsunterrichte läfst sich dies bequem durchführen, im Leseunterrichte dagegen stofsen wir insofern auf Schwierigkeiten, als wir von Gegebenem ausgehen müssen. Man wird hier in bestimmten

Fällen gut thun, den dem abstrakten Begriffe zu Grunde liegenden konkreten Begriff aufzusuchen und von diesem aus jenen zu erklären.[1]) Der Begriff „erlösen“ weist auf den konkreten Begriff „los machen“ hin, und dieser setzt ein Gefesselt- oder Angebundensein voraus. Das Pferd ist beim Ziehen an den Wagen gebunden. Bindet man es los, so wird es frei, so wird es erlöst (von der Arbeit). Ein Mensch, den man für einen Mörder hält, wird gefesselt in das Gefängnis geworfen. Stellt es sich heraus, dafs er unschuldig ist, so nimmt man ihm die Fesseln ab = er wird befreit oder erlöst (von den Fesseln). Dem Begriffe „erlösen“ liegt hier noch eine ganz bestimmte sinnliche Anschauung zu Grunde. Der Mensch, von der Sünde gefesselt, kann von dieser schwer loskommen; er vermag daher auch nicht die Gebote Gottes zu erfüllen. Sobald Jesus die Sünden von uns nimmt, werden wir frei, sind wir von den Fesseln der Sünde erlöst. Hier ist „erlösen“ ein reiner abstrakter Begriff. Auf ähnliche Weise lassen sich erklären: vertiefen, zerstreut (sein), Hoffart, Augenblick, (im Gedächtnisse) bewahren etc. Es würde natürlich zu weit führen, wollte man bei der Erklärung jedes einzelnen Begriffes so umständlich verfahren, wie dies bei „erlösen“ angedeutet ist. In vielen Fällen wird es genügen, den Inhalt des zu erläuternden Begriffes zunächst nur flüchtig anzudeuten. Eine spätere Zeit wird schon mehr Klarheit bringen.

Begriffe, die innere Zustände darstellen, wie: traurig, fröhlich, glücklich, gemütlich, zufrieden etc., lassen sich mit Hilfe der inneren Anschauung erläutern. Alle diese Zustände haben die Taubstummen selbst schon durchlebt. Am Grabe eines Verwandten sind sie traurig, im Kreise der Spielgenossen fröhlich, bei der Ankunft im Elternhause glücklich etc. gewesen. Die Bewegungen des Herzens sind auch schon in der äufseren Erscheinung, also

---

[1]) Das Streben der bildenden Künste ist allezeit dahin gegangen, neben Darstellung konkreter Erscheinungen, Ideen zu versinnlichen, also in gewissem Sinne an die Stelle der Sprache zu treten. Wie sich die Sprache sinnlicher Mittel, der hörbaren und sichtbaren Zeichen (Laute oder Buchstaben) bedient, um Begriffe zu bezeichnen, so bedient sich die Kunst zur Verkörperung von Ideen der Farben, des Marmors, des Metalles, der Töne etc. Sie drückt das Abstrakte durch etwas zu diesem in Beziehung stehendes Sinnliches aus. So versinnlicht sie Krieg, Frieden, Liebe, Sehnsucht, Furcht, Kraft, Frömmigkeit etc. Eine solche Darstellung nennt man Allegorie, d. h. Bezeichnung durch etwas anderes. Die Allegorie ist also eine Zurückführung des Abstrakten zum Konkreten, giebt uns somit Anhaltspunkte für die Versinnlichung abstrakter Begriffe.

sinnlich zu erkennen, und der Taubstummenlehrer mufs die Fähigkeit besitzen, Gefühlserregungen äufserlich, besonders in seinen Mienen, zur Darstellung zu bringen.

Zwar wird es den Taubstummen in der Regel schwer, sich in eine ihnen künstlich vorgeführte Situation zu finden; es dürfen jedoch Versuche, auch nach dieser Seite ein Mittel der Begriffserklärung zu schaffen, nicht versäumt werden. Ist z. B. der Begriff „wohlthätig" zu erläutern, so läfst der Lehrer ein Kind einen Bettler und ein anderes den Wohlthäter des letzteren spielen. Dieses Kind giebt dem ersteren ein Stück Brot, und es wird von ihm ausgesagt, dafs es wohlthätig sei. Zur weiteren Erläuterung des Begriffes können noch Beispiele aus dem Erfahrungskreise der Kinder oder aus bekannten Erzählungen, hier z. B. aus der Krummacher'schen Erzählung: „Die kleine Wohlthäterin", angeführt werden. Die biblischen Geschichten besonders bieten reiche Gelegenheit, abstrakte Begriffe zum Verständnisse zu bringen.

Eins der wichtigsten Mittel für die Begriffserklärung neben der Anschauung ist das, mit der fortschreitenden sprachlichen Entwickelung für den unbekannten Ausdruck den bekannten synonymen zu setzen. Wir werden freilich oft in die Gefahr kommen, als Erklärungsmittel einen Ausdruck zu wählen, der sich mit dem unbekannten Worte keineswegs deckt, z. B. lässig = faul, Leid = Schmerz, dienstwillig = gehorsam etc. Es hat dies jedoch keine Bedenken. Wir müssen ja — wie schon mehrfach angedeutet — in den meisten Fällen darauf verzichten, die neu auftretenden Begriffe sofort bis zur völligen Deutlichkeit zu erklären, haben uns vielmehr zunächst damit zu begnügen, unseren Kindern die hervortretendsten Merkmale der Begriffe zu vermitteln. Wie geht es denn nach dieser Seite den Vollsinnigen? Wie wenige Begriffe haben sie in ihrer Totalität erfafst? Wir pflegen zuweilen zu sagen: Es ist mir ein Licht aufgegangen. Es geschieht das nicht blofs, wenn uns ein Sachverhältnis, sondern auch, wenn uns ein Begriff klarer geworden ist. Die wiederholte Begriffserklärung, zumal wenn diese die mannigfachsten Beziehungen, unter denen das Erklärungsobjekt auftritt, berücksichtigt, wird ein Merkmal zum anderen fügen und so den Begriff ergänzen.

Ein anderes Mittel zur Erklärung der Begriffe, nämlich dieselben in Gegensätzen vorzuführen, darf nicht unterschätzt werden und läfst sich schon sehr früh mit Erfolg verwenden. Der Begriff „scharf" wird dem Taubstummen klarer, wenn man „stumpf" gegenüberstellt;

„dick“ erklärt sich durch „dünn“, „grofs“ durch „klein“, „stark“ durch „schwach“ etc. In ähnlicher Weise verfährt man auch bei abstrakten Begriffen, wie: Tugend — Laster, fromm — böse, demütig — hoffärtig, Glück — Unglück, Hafs — Liebe etc.

Will man höhere Begriffe erläutern, so mufs man auf die untergeordneten zurückgehen. Es geschieht das nach einem bestimmten Schema:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Familie: | Vater,<br>Mutter,<br>Söhne,<br>Töchter. | Vergnügen: | Tanzen,<br>Spielen,<br>Schlittschuhlaufen,<br>Jagen. |

Bei Vermittelung höherer Begriffe schlägt man den umgekehrten Weg ein:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Rock,<br>Stiefel,<br>Hemd,<br>Mütze, | Kleidungsstücke. | Brot,<br>Wurst,<br>Suppe,<br>Milch, | Nahrungsmittel. |

Begriffe, die aus einer Summe von Einzelbegriffen bestehen, werden ähnlich behandelt: pflegen (ein Kind) = baden, ankleiden, tragen, zu Essen geben, ins Bett legen etc.; pflegen (einen Kranken) = Medizin, Speise, Trank geben, das Bett machen, das Kissen zurecht legen, trösten, für Ruhe sorgen etc.; arbeiten (in der Schule) = sprechen, absehen, schreiben, lesen, rechnen, zeichnen etc.

Sollen wir unseren Kindern auch Definitionen geben?

Unter Definition versteht man die Angabe des Inhaltes eines Begriffes, d. h. also der Merkmale. Sie mufs in der Regel zweierlei enthalten, nämlich den nächst höheren Begriff und die Angabe derjenigen Merkmale, durch welche sich der zu definierende Begriff von den ihm nebengeordneten Begriffen unterscheidet. „Auge“ und „Ohr“ sind nebengeordnete Begriffe; beide bezeichnen Sinneswerkzeuge. Ersteres vermittelt das Sehen, letzteres das Hören. Hieraus ergiebt sich die Definition. Nur für wenige Begriffe ist so leicht wie hier eine Definition gefunden; andere Begriffe bieten in betreff der Definition unendliche Schwierigkeiten. Reitter sagt: „Bei der Erzeugung der Begriffe ist deren Inhalt ganz aufser acht zu lassen und jede Definition, jede Erklärung, was dieses und jenes bedeute, ganz zu vermeiden und zwar wegen Mangels an Sprache und Unbehilflichkeit des Verstandes von Seiten der Schüler. Beim Unterrichte der Taubstummen ist demnach das synthetische Ver-

fahren allein anwendbar" (d. h. man soll von der Einzelvorstellung ausgehen und aus dieser den Begriff aufbauen). Wir werden ihm darin recht geben müssen, dafs der Taubstummenlehrer bei der Begriffserklärung von Definitionen absehen mufs, da es ihm sehr schwer fallen wird, dieselben inhaltlich zutreffend, sprachlich richtig und leicht verständlich darzustellen, und da es fraglich erscheint, ob die Kinder auch für die beste Definition das richtige Verständnis gewinnen. Auch darin müssen wir Reitter zustimmen, dafs sich die Entwickelung der Begriffe am besten auf Grund der unmittelbaren Anschauung vollzieht. Es wäre jedoch falsch, wollten wir die Sprache selbst von der Begriffserklärung ausschliefsen. Gewisse Begriffe und Redensarten lassen sich sehr wohl umschreiben, z. B. eine Menge = sehr viel, kränklich = wenig krank, einen schlechten Wandel führen = böse leben, ein Verlangen fühlen = gern wollen etc. Diese Art der Begriffserklärung wird mit der zunehmenden Sprachkraft der Schüler immer breiteren Boden gewinnen. Der Lehrer halte hierbei stets an dem Grundsatze fest, Unbekanntes aus Bekanntem zu erläutern.

Alle erklärten Begriffswörter, auch die in den übrigen Unterrichtsgegenständen aufgetretenen, sind in das Wörterbuch einzuschreiben. Ist die Erläuterung lediglich auf Grund der Anschauung erfolgt, so wird entweder nur das betreffende Wort oder dieses Wort nebst einem Sätzchen eingetragen, in dem jenes Verwendung gefunden hat. Erklärende Synonyme, Umschreibungen, Gegensätze etc. sind ebenfalls beizufügen. Für die Anlage des Wörterbuches empfiehlt sich folgende Form:

B. 12/5 94.
(Ort und Datum.)

| | |
|---|---|
| ein Paar | zwei — ein Paar Schuhe. |
| ein paar Menschen | einige Menschen. |
| erblicken | sehen. |
| auferwecken | vom Tode auferwecken. Jesus hat den Jüngling zu Nain auferweckt. |
| aufwecken | vom Schlafe aufwecken. |
| allezeit | immer. |
| herstellen | gesund machen. Die Herstellung des Kranken. |
| scherzen | Spafs machen. |
| gedenken (2.) | an jemand denken. Gedenke des Armen. |
| erbarmen (2.) | helfen. Herr, erbarme dich des kranken Kindes. |

| | |
|---|---|
| sauer werden | schwer werden. Dem Lahmen wird das Gehen sauer. |
| verrichten | thun die Arbeit. |
| betagt | alt. |
| bekennen | aussprechen — die Sünden bekennen — das Sündenbekenntnis. |
| mifsgestimmt | verdriefslich (traurig). |
| unerträglich | Die Hitze ist unerträglich. |
| winken (3.) | mit der Hand winken. Wem? |

Für die Wörterbücher eignen sich Oktavhefte ihrer Handlichkeit wegen am besten. Es empfiehlt sich, den einzelnen Tageseintragungen den Anfangsbuchstaben des Wohnortes der Schüler und das Datum vorzusetzen. Dadurch gruppiert sich das Material. Die Kinder müssen nun angehalten werden, fleifsig in dem Wörterbuche zu studieren und nicht nur Neues einzulernen, sondern auch Altes immer und immer zu wiederholen. Die fleifsige Benutzung des Buches wird wesentlich zur Klärung und Befestigung der Sprache beitragen, und es ist oft erstaunlich, wie sicher die Taubstummen ein Wort, über das sie sich orientieren wollen, in ihrem Hefte auffinden.

Versuche, die hier und da gemacht werden, den Begriffsunterricht von dem Sprach- und übrigen Unterrichte loszulösen und in besonderen Stunden zu betreiben, wollen uns bedenklich erscheinen. Welche Ausdehnung soll jener Unterricht erhalten? Soll er alle die Begriffe, die in den einzelnen Unterrichtsdisziplinen neu auftreten, erläutern? Läfst sich voraussehen, welche Begriffe den Kindern im Laufe des Unterrichtes neu entgegentreten? Diese Fragen lassen sich schwer beantworten. Wenn sich die Erläuterung fremder Begriffe, wie sie sich aus dem laufenden Unterrichte ergeben, in besonderen Stunden durchführen liefse, so würde jedenfalls eine sehr grofse Zahl von Stunden darauf verwendet werden müssen. Wie es aber nicht geraten erscheint, den grammatischen Unterricht von dem übrigen Sprachunterrichte loszulösen und gesondert zu betreiben, so ist es auch nicht empfehlenswert, die Begriffe aus ihrer natürlichen Beziehung herauszureifsen und zu erklären. Die Begriffserklärung, die sich an Sprachganze anschliefst, bietet neben der dadurch möglichen Abwechselung im Unterrichte vor allem den Vorteil, dafs sich die Begriffe vielfach aus dem Sachverhältnisse, in dem sie zu einander stehen, erklären lassen. In anderen Fällen bildet die fortlaufende Handlung inner-

halb einer Erzählung den anschaulichen Hintergrund für die Erklärung der Begriffe. Aus dem Sündenfalle läſst sich „Lust“, aus der Geschichte von Kain und Abel „Neid“, aus der vom verlorenen Sohne „Reue“ und „Buſse“, aus der vom barmherzigen Samariter „Barmherzigkeit“, aus der vom Pharisäer und Zöllner „Hoffart“ und „Demut“, aus der vom klugen Star „Beharrlichkeit“, aus der vom blinden Roſs „Undankbarkeit“ erklären. Man lasse sich nicht durch die Befürchtung beirren, die Kinder könnten sich nicht von dem im Einzelfalle vorliegenden Beziehungsverhältnisse frei machen und lernten nicht, „in freier Weise über diesen und jenen Begriff, über diese und jene Wendung verfügen.“ Diese Besorgnis könnte zutreffen, wenn den Kindern die einzelnen Begriffe nur in einem bestimmten Sachverhältnisse entgegenträten. Wir müssen aber dafür Sorge tragen, daſs nicht nur viele Begriffe, sondern auch die bereits erklärten recht oft zur Erörterung kommen. Das ist aber nur möglich, wenn wir mit unseren Kindern nicht zu lange bei einem Sprachstücke stehen bleiben, sondern recht viel Sprachstoff behandeln. Die verschiedenen Beziehungen, in denen der zu erklärende Begriff auftritt, werden das Verständnis erleichtern.

Es werden in unserer Sprache eine groſse Anzahl von bildlichen Ausdrücken, figürlichen Redewendungen und Wörtern übertragener Bedeutung etc. angewendet, deren Erklärung oft recht schwer ist. Wir singen vom „goldenen“ Haar der Lorelei, von der „goldenen“ Abendsonne und dem „silbernen“ Monde; wir sagen mit dem Dichter: „So mancher ‚schwimmt‘ im Überfluſs“, „Die Bächlein von den Bergen ‚springen‘“, „Der Winter ist ein rechter ‚Mann‘“; wir lassen den Sturm „heulen“ und den Wind „spielen“; wir sprechen vom „lachenden“ Frühlinge und dem „ernsten“ Winter. Man scheut sich oftmals nicht, „jemandem Sand in die Augen zu streuen“; manche Menschen „hängen den Mantel nach dem Winde“, trotzdem sie „das Gras wachsen“ hören wollen. Wie oft haben wir „einen Stein auf dem Herzen“; wie oft müssen wir „leeres Stroh dreschen“! Fast allen diesen übertragenen Ausdrücken liegt ein konkreter Begriff oder ein sachliches Verhältnis, das leicht durch die Anschauung vermittelt werden kann, zu Grunde, und erst wenn dieses den Kindern vollständig klar ist, kann die abstrakte Bedeutung vermittelt werden. Wir müssen also immer und immer wieder auf die Anschauung als Grundlage der Begriffserklärung zurückkommen.

„Einiges Nachdenken überzeugt uns leicht, daſs man gar nicht

fragen dürfe, welche und wieviel Begriffe den Taubstummen beizubringen seien, weil es ohnehin einleuchtend ist, dafs sie jeden Begriff innehaben sollten, um sich den Hörenden mitteilen zu können und von ihnen verstanden zu werden. . . . Der Lehrer soll demnach keinen Begriff seinen Schülern vorenthalten, wo sich nur immer einer bilden läfst. Er soll daher jede Veranlassung und Gelegenheit kennen und keine übersehen, wo sich Begriffe bilden lassen, vorzüglich aber das Verhältnis unausgesetzt deutlich vor Augen haben, wie eine Vorstellung aus der anderen entspringt, und welche sich wieder aus dieser ableiten läfst; so wird er eine Menge Begriffe seinen Zöglingen beibringen.“ (Reitter.) Darin werden wir dem Gesagten zustimmen müssen, dafs wir den Taubstummen möglichst viele Begriffe zuführen und daher jede Gelegenheit ausnutzen müssen, um den Kindern Sprache zu vermitteln. Auf der anderen Seite fordert der Taubstummenunterricht gebieterisch Beschränkung — Beschränkung des Wissensstoffes, Beschränkung auf dem Gebiete der Sprache.[1]) So leicht nun auch jenes ist, so schwer ist dieses. Wie soll die Grenze bei Bemessung des Sprachstoffes gezogen werden? Die mit Taubstummen mündlich Verkehrenden werden sich gern einer möglichst einfachen Sprache bedienen. Es kommen daher auch die Gehörlosen in ihrem sprachlichen Umgange mit Vollsinnigen schon mit einem bescheidenen Sprachschatze aus. Im Leseunterrichte dagegen mufs in begrifflicher und formeller Beziehung manches gelehrt werden, was weniger für das Sprechen als für das Verständnis der Sprache Bedeutung hat. Die Taubstummen sollen eben ein Buch mit Verständnis lesen lernen.

Ist auch mit der Erklärung der unbekannten Begriffe das wesentlichste Stück der Behandlung erledigt, so hat diese damit doch keineswegs ihr Ende erreicht. Auch die in dem Lesestücke vorkommenden sachlichen Verhältnisse bedürfen einer Erläuterung. Bei einfachen Schilderungen, wie sie das Lesebuch für die Unterstufe bietet, wird dieselbe auf Grund der Anschauung gegeben. Sie gestaltet sich bei Erzählungen, auch wenn sie einfach gehalten sind, schon schwieriger. Haben wir z. B. die Geschichte aus Hills Erzählungen: „Errettung aus Lebensgefahr,“ zu behandeln, so werden wir wohl thun, die Schüler mit aller Sorgfalt über den Schauplatz, auf dem sich die Handlung abspielt, sowie

[1]) Heinrichs schlägt vor, dafs man den Taubstummen die feste Aneignung von 1500 und den sicheren Gebrauch von 800—1000 Wörtern vermittele.

über die handelnden Personen zu orientieren. Hierbei ist folgendes auszuführen: eine Landschaft wird von einem Flusse durchzogen; an den Ufern desselben befindet sich ein Acker, und dicht am Flusse stehen Bäume. Im Notfalle kann der Lehrer der Phantasie seiner Schüler dadurch zur Hilfe kommen, dafs er mit wenigen Strichen den Situationsplan an die Tafel zeichnet oder von einem begabten Kinde zeichnen läfst. Ferner: auf dem Acker ist ein Landmann mit Pflügen beschäftigt, während ein Tagelöhner, auf einem Baume stehend, Zweige abhaut. Der Inhalt hat sich nunmehr um bestimmte Thatsachen zu gruppieren, die den Schülern zum Bewufstsein kommen müssen. Aus bezeichneter Erzählung treten uns folgende Thatsachen entgegen: 1. Der Tagelöhner verunglückt. 2. Der Bauer eilt zu Hilfe. 3. Er macht Rettungsversuche. 4. Er rettet den Unglücklichen. 5. Der Tagelöhner dankt seinem Lebensretter.

Es wird sich in den meisten Fällen empfehlen, die Disposition unter Beihilfe der Kinder aufzustellen. Die Gruppierung des Inhaltes der Erzählungen und die schlichte Darlegung der sachlichen Verhältnisse der einzelnen Abschnitte werden wesentlich dazu beitragen, die Schüler in das Verständnis der Lesestücke einzuführen; nur hüte man sich vor dem langen Suchen nach prägnanten Überschriften der einzelnen Abschnitte. Ein schlichter Satz aus dem Lesestücke sagt unseren Kindern mehr zu als die abstrakten Bezeichnungen, durch welche man den Inhalt eines Teiles eines Sprachstückes zusammenzufassen sucht. —

„Was zu erklären ist und wie weit und wie tief, das ist stets vom Standpunkte des Schülers aus zu ermessen. Nur würde in der Annahme, dafs ein Schüler mit jedem Worte und jedem Ausdrucke, deren er sich mit Geläufigkeit bedient, ein klares Verständnis verbinde, eine schädliche Täuschung liegen. Aber auch das Verständnis hat seine Grade und ist niemals abgeschlossen.“ (Otto.) „‚Der Schüler soll aufs Wort merken.‘ Diese Aufmerksamkeit auf das Wort wird aber leicht durch ein breites Besprechen zersplittert, und es dürfte darum nicht unnötig sein, junge Lehrer (und auch alte, setzen wir hinzu) daran zu erinnern, dafs weite und breite Erklärungen nicht allein unnötig, sondern auch unnütz und schädlich sind.“ (Kehr.) Musterstücke sollen zwar etwas eingehender behandelt werden, „aber damit ist nicht gesagt,“ bemerkt Bock, „dafs man die Erklärung breit treten, den Inhalt durchkneten, das Gesagte wiederkauen soll; im Ausdrucke, in der Beleuchtung und Erläuterung sei man überall kurz, klar, bestimmt, gehe frisch vorwärts, drücke

sich schlagend aus, bringe durch rasche Wendungen etwas Spannendes in die Betrachtung, verweile aber da, wo es darauf ankommt, den Inhalt ganz zu erfassen und eindringlich zu machen.“ Diese Mahnungen richten sich mit gleicher Entschiedenheit an die Taubstummenlehrer.[1]) Wie oft haben wir Gelegenheit zu beobachten, dafs einzelne Begriffe bis zum Überdrufs erklärt, dafs oft die äufserst feinen Unterschiede, die zwischen Synonymen bestehen, entwickelt, dafs Ausdrücke und Redewendungen herangezogen werden, die wohl der hoch gebildete Vollsinnige anwendet, die über den Horizont des sprachärmen Taubstummen jedoch weit hinausgehen. Ist bei dieser Art der Behandlung ein Jahr verflossen, so sind im günstigsten Falle 15—20 Lesestücke mit Mühe und Not durchgearbeitet. Und wie steht es mit der Forderung der Allgemeinen Bestimmungen: „Bei Behandlung des Lesebuches ist womöglich der gesamte Inhalt desselben nach und nach zu verarbeiten“? Zwar soll beim Taubstummenlehrer das Bestreben am wenigsten hervortreten, flüchtig über den Stoff hinwegzugehen, aber jedes Zuviel der Erklärung ist vom Übel. Wenn der Lehrer die Überzeugung gewonnen hat, dafs seine Schüler das Gelesene dem Sinne nach erfafst und die Tendenz des betreffenden Lesestückes begriffen haben, so mag er ruhig weiter gehen.

Litteratur:

Cüppers, Die Sprachbildung der Taubstummen auf der Unter- und Mittelstufe. 1. Abteilung: Die Unterstufe. Neuwied und Leipzig, 1883. — Griesinger, Der Begriffsunterricht als besonderer Zweig des Taubstummenunterrichtes. (Organ, 1885, S. 129.) — Griesinger, Wörterbuch der deutschen Sprache. Ein Handbuch für die Oberstufe taubstummer Schüler und erwachsene Taubstumme. Efslingen, 1894. — Hellmann, Sammlung von Gattungsbegriffen. Ein Hand- und Nachschlagebuch für Taubstumme. München, 1884. — Köhler und Kruse, Begleitwort zu unseren Lesebüchern für die Mittelstufe in Taubstummenanstalten. Schleswig, 1894. — Roentgen, Wie gelangen die Taubstummen zum abstrakten Denken? (Im Jahresberichte über die Taubstummenanstalt zu Aachen, 1878, S. 22.) — Roentgen, Die Begriffsentwickelung in den zwei ersten Schuljahren. (Blätter für Taubstummenbildung, 1894, S. 1.) — Roentgen, Die Begriffsentwickelung in der Taubstummenschule. Aachen, 1886. — Schöttle, Wie gelangt der Taubstumme zu abstrakten Begriffen? (Organ, 1872, S. 59.) — Schulz, Etymologisch-synonymische Begriffsentwickelung in Beispielen ... für den Sprachunterricht der Taubstummen. Erfurt und Leipzig, 1850. — Vatter, Sprachstoffe. Ein Hilfsmittel für den Begriffsunterricht in Taubstummenanstalten. Frankfurt a. M., 1883. — Vatter, Die Aus-

[1]) Es liegt uns eine Arbeit über die Behandlung von Lesestücken vor, in der sich nicht weniger als elf verschiedene Übungen an die Besprechung eines Sprachstückes anschliefsen, und nach einer anderen Arbeit sind mehrere Wochen für Behandlung eines kurzen Lesestückes beansprucht.

bildung des Taubstummen in der Lautsprache. II. Teil: Die Begriffsbildung. Frankfurt a. M., 1892. — Wirsel, Wörterbuch zur Fortbildung in der Sprache für diejenigen Taubstummen, welche bereits ihre Ausbildung erlangt haben. Lippstadt, 1854.

Ferner sei noch erwähnt: Heinicke, Über Lesekunst und Begriffsentwickelung in der Christenheit. (In Boies Teutschem Museum. 1. Stück, 1786.)

d) Grammatische Erörterungen. Man hat viel darüber gestritten, ob die Grammatik in die Volksschule gehöre oder nicht, und man ist allgemein dahin einig geworden, dafs zwecks Ausbildung des Sprachbewufstseins grammatische Belehrungen in der Volksschule nicht ganz zu entbehren seien. Selbst wenn der beregte Streit ein anderes Ergebnis gezeitigt hätte, müfsten wir an der Notwendigkeit solcher Belehrungen festhalten; denn ein Sprachunterricht der Taubstummen ohne sprachlich-formelle Übungen würde nur Mangelhaftes leisten. Die Bedeutung dieser Übungen darf jedoch auch nicht überschätzt werden. Dieselben haben sich jedenfalls in bescheidenen Grenzen zu bewegen und sind in erster Linie soweit zu pflegen, als sie eine praktische Aufgabe verfolgen, d. h. zum richtigen Sprachverständnisse und richtigen Gebrauche der Sprache anleiten. Dies gilt im besonderen von den grammatischen Erörterungen, die sich an die Behandlung der Lesestücke anschliefsen. Schon hieraus geht hervor, dafs die bezeichneten Übungen nicht gesondert zu betreiben sind, sondern da eingeflochten werden müssen, wo es die Erklärung des Sprachstückes erfordert. „Ich halte die Einsicht in die Bedeutung und den geistigen Zusammenhang der Wörter viel höher und halte eine Anleitung dieser Art für die Bildung des Geistes für umfangreicher und stärkender als die Kenntnis des grammatischen Regelwesens.“ (Lange.)

Auf der Unterstufe ist es empfehlenswert, den im Lesebuche gegebenen Sätzen analoge Sätze nachbilden zu lassen. Das Material hierzu entnehmen die Kinder ihrem Sprachschatze oder dem Lesebuche selbst, der biblischen Geschichte etc. „Der Weg der Induktion durch Vergleichung gleichartiger, sprachverwandter Erscheinungen ist der einzig richtige für Kinder.“ (Kehr.) In besonderen Fällen kann die Person, die Zahl, die Zeit verändert werden. An einen Satz dürfen sich immer nur wenige Übungen anschliefsen, wie es auch verkehrt sein würde, alle Sätze in dieser Weise zu behandeln. Auf der bezeichneten Stufe, für die wir besondere, die planmäfsige Fortentwickelung der Sprache — also auch der sprachlichen Formen — berücksichtigende Lesebücher empfohlen haben, sind die nach und nach neu auftretenden Sprachformen besonders zu beachten.

Auf der Oberstufe sind ähnliche Übungen, wie die oben bezeichneten, anzustellen. Ferner ist es empfehlenswert, zusammengesetzte Wörter in ihre Bestandteile aufzulösen oder umgekehrt, aus geeigneten Wörtern Zusammensetzungen zu bilden, vom Substantiv auf das betreffende Verb zurückzugehen, aus Adjektiven bezw. Verben Substantive zu bilden, einzelne Satzteile in Nebensätze zu verwandeln und umgekehrt, zusammengezogene Sätze aufzulösen, unvollkommene Sätze zu ergänzen etc. Wenn man bei allen diesen Übungen den bereits angeführten Hauptzweck nicht aus dem Auge verliert, dafs die Kinder die Sprache richtig verstehen und anwenden lernen sollen, so wird man sich schon von selbst auf ein weises Mafs beschränken, ja bei der Behandlung gewisser Lesestücke von grammatischen Erörterungen vollständig absehen können.

Litteratur:

Vatter, Grammatische Übungen beim Leseunterrichte in der Mittelklasse. (Organ, 1867, S. 53 und 1869, S. 96.)

e) Mündliche und schriftliche Übungen.

*α.* Abfragen. Nach der Besprechung eines Lesestückes gilt es, durch Fragen zu ermitteln, ob die Schüler den Inhalt verstanden und in sich aufgenommen haben. Hierdurch wird das Ganze noch einmal zusammengefafst und wiederholt. In den unteren Klassen sind die sogenannten W-Fragen anzuwenden, und den Kindern ist zu gestatten, hier hauptsächlich mit den Worten des Lesebuches zu antworten, um sich die Redewendungen unserer Sprache in korrekter Form anzueignen und dadurch das Sprachgefühl zu entwickeln. Nach und nach treten auch solche Fragen auf, die formell nicht das Gerippe der Antwort an sich tragen und inhaltlich die Denkkraft der Schüler in gröfserem Mafse in Anspruch nehmen, z. B. Was geschah? In welchem Falle? Auf welche Weise? Aus welchem Grunde? Was folgt daraus? Was schliefst du daraus? In welchem Verhältnisse? etc. Hierdurch werden die Kinder veranlafst, mit ihren eigenen Worten zu antworten. Man falle jedoch auch nach dieser Seite nicht ins Extrem und erschwere den Kindern die Arbeit nicht zu sehr. Wir haben eben immer spracharme Schüler vor uns. — Es können von Zeit zu Zeit auch Versuche gemacht werden, von einzelnen Schülern Fragen über das Lesestück stellen zu lassen.

Vorbezeichnete Übung wird sich an jedes Lesestück anzuschliefsen haben, von den folgenden Übungen dagegen dürfen nur die berücksichtigt werden, welche sich für das jeweilig behandelte Sprachstück besonders eignen.

*β.* Freie Wiedergabe des Inhaltes. Auch diese Übung wird in den meisten Fällen vorzunehmen sein, um die Schüler an zusammenhängende Darstellung, sowie daran zu gewöhnen, das innerlich Erfafste zur sprachlichen Erscheinung zu bringen. Es ist nicht blofs der Inhalt von Erzählungen wiederzugeben, sondern es kann auch die Wiedergabe des Wichtigsten aus Beschreibungen und Schilderungen gefordert werden, und es wird dies den Schülern um so weniger Schwierigkeiten machen, als die mündliche Darstellung nicht an eine bestimmte Ordnung gebunden zu sein braucht.

*γ.* Memorieren. Jeder Schüler der Volksschule nimmt nicht nur eine Summe religiösen, sondern auch sprachlichen Memorierstoffes mit ins Leben. Abgesehen von dem Werte des Auswendiglernens an sich, wird dadurch unzweifelhaft die sprachliche und sittliche Bildung unserer Schüler gefördert. Der Memorierstoff ist mit grofser Sorgfalt auszuwählen, und nur solche Sprachstücke sollen gedächtnismäfsig angeeignet werden, die in vollendeter Form dargestellt sind und einen sittlich veredelnden Inhalt in sich schliefsen. Der Memorierstoff der Volksschule besteht hauptsächlich in poetischen Stücken, weil diese die angeführten Bedingungen in der Regel erfüllen und wohl auch, weil sie sich ihres Rhythmus und Reimes wegen leichter einprägen und behalten lassen. Letzteres darf man bei dem Taubstummen nicht annehmen. Neben den poetischen Stücken sind daher auch prosaische als Memorierstoff auszuwählen, und das um so mehr, als sie meistens eine für den Taubstummen zugängliche und verwendbare Sprache enthalten. — So leicht nun im allgemeinen die Taubstummen auswendig lernen, so leicht vergessen sie auch das Gelernte wieder. Der Memorierstoff ist daher genau zu begrenzen und in gewissen Zwischenzeiten zu wiederholen, um ihn zum unverlierbaren Eigentume der Schüler zu machen. Für das Aufsagen desselben können unter Umständen auch die für das mechanische Sprechen angesetzten Stunden benutzt werden.

*δ.* Übertragungen. (Umbildungen.) Die Übertragung eines Lesestückes in eine andere Zeitform, eine andere Redeweise oder eine andere Person, so wertvoll sie auch für die Einübung der grammatischen Formen ist, darf während der Lesestunden auf keinen Fall zu sehr ausgedehnt werden. Es genügt hier oftmals, die Übung anzudeuten und die Kinder zu veranlassen, die Übertragung zu Hause schriftlich auszuführen. Einzelne Sprachformenstunden können sehr wohl auch zur Korrektur solcher Übungen verwendet werden, und es würde hierdurch die Zeit viel verständiger ausgenutzt

als durch spekulative Betrachtung der Sprache. Die Übertragungen dürfen selbstverständlich nicht etwas zu Tage fördern, was dem richtigen Gebrauche der Sprache widerspricht; es ist daher nicht gestattet, eine Erzählung ins Futur und eine Beschreibung in das Imperfekt oder Perfekt zu übertragen.

ε. Charakteristiken. Das, was einzelne Personen, welche in einem Lesestücke handelnd aufgeführt sind, thun oder was von ihnen gesagt ist, wird zusammengefafst und hierdurch zugleich eine schlichte Charakteristik gebildet. Man strebe jedoch nicht dahin, ein abgeschlossenes Charakterbild zu entwerfen; es ginge das über das Vermögen der Kinder hinaus. Es genügt, wenn sich diese über das Thun und Denken der betreffenden Personen, wie es uns unmittelbar aus dem Sprachstücke entgegentritt, im klaren sind. Auch einzelne Dinge können in ähnlicher Weise behandelt werden.

ζ. Bildung von Wörterfamilien. „Die Wortbildung bezw. die Zusammensetzung von Wortfamilien ist ein ausgezeichnetes Mittel zur Begriffserklärung. Es wächst da aus einem Keime ohne sonderliche Mühe ein ganzer Wald von Begriffen hervor. In der Oberklasse empfiehlt es sich sehr, von Zeit zu Zeit solche Wortfamilien zusammen zu stellen.“ (Roentgen.) Es wäre jedoch durchaus falsch, wollte der Lehrer bei den hier in Frage kommenden Übungen erschöpfend verfahren; es sind in die Wörterfamilien vielmehr nur die gebräuchlichsten und verwendbarsten Wörter aufzunehmen. Die Schüler suchen Passendes aus ihrem Sprachschatze hervor, und der Lehrer giebt ihnen Neues.

η. Abschriften. Das Schreiben mufs mit als eins der wichtigsten Mittel für die Befestigung der Sprache bezeichnet werden, und so wird auch das Abschreiben behandelter Lesestücke besonders in den ersten Jahren des Leseunterrichtes wesentlich dazu beitragen, dafs die gegebenen Sprachmuster in unseren Kindern zum festen Eigentume werden. Jedenfalls ist immer eine Abschrift zu liefern, wenn andere schriftliche Übungen nicht vorliegen. Die Korrektur kann eine gegenseitige sein. Schwache Kinder sind hierbei zu unterstützen.

ϑ. Beantwortung schriftlicher Fragen. Im Anschlusse an die mündlich gegebenen Fragen am Ende der Besprechung können von Zeit zu Zeit auch schriftliche Fragen gestellt werden, und die Antworten sind dann unter Umständen in ein Heft einzutragen. Zur Ersparnis von Zeit schreibe der Lehrer die Fragen — natürlich aufserhalb der Unterrichtsstunden — auf einen Zettel

und lasse sie dann von einem besseren Schüler nach der Schule auf die Wandtafel übertragen.[1])

Aus der Behandlung der Lesestücke sind unter Umständen Aufgaben für den Sprachformen- und Aufsatzunterricht zu entlehnen.

(Kursorisches Lesen.) Von einem Taubstummenlehrer ist einmal der Ausspruch gethan: „In einer Taubstummenschule darf nichts kursorisch behandelt werden.“ Er wollte damit sagen, dafs der Taubstummenlehrer nicht flüchtig über den Stoff hinwegeilen, sondern alles eingehend und gründlich erörtern solle. Nach dieser Seite kann aber auch des Guten zu viel geschehen; man kann zu gründlich sein, so dafs man, die weite Aufgabe des Unterrichtes vergessend, sich in beschränktem Kreise herumdreht. Was soll man zu einem Taubstummenlehrer sagen, der zur Behandlung der Schöpfungsgeschichte ein halbes Jahr brauchte!

Das Gebiet der Sprache ist ein unendlich weites, und wenn wir aus demselben auch nicht alles lehren können, so sollen wir doch unsere Schüler sprachlich so weit fördern, dafs sie eine einfache Jugendschrift mit Erfolg lesen lernen. Unsere Schüler müssen daher viel lesen. Damit sie nun auch ein sprachförderndes Verständnis für das Gelesene erhalten, haben sich an dieses Erläuterungen anzuschliefsen. Wir werden aber in unseren Lesebüchern Sprachstücke finden, die ihrem Inhalte und ihrer Form nach so einfach gehalten sind, dafs nur wenige Erklärungen genügen, um unseren Schülern das rechte Verständnis zu vermitteln. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs die kursorisch zu lesenden Stücke im Unterrichte eine angenehme Abwechselung bieten, die Kinder geistig anregen, zu einem schnelleren Denken drängen und die Lust nach neuem Lesestoffe erwecken. Für das kursorische Lesen, das nur in den oberen Klassen zu pflegen ist, empfehlen sich folgende Übungen:

a) Durchlesen des kursorisch zu behandelnden Stückes als häusliche Beschäftigung,

b) abschnittweises Durchlesen in der Schule,

c) kurze Wort- und Sacherklärung,

d) Wiederholungsfragen,

e) kurze Wiedergabe des hauptsächlichsten Inhaltes.

---

[1]) Es ist uns ein Lehrer bekannt, der sich einen Hektographen, einen sehr einfachen und billigen Vervielfältigungs-Apparat, beschafft hat und die Aufgaben für seine Schüler im Bedürfnisfalle hektographiert.

(5. Lesen im Dienste des Lebens.) Den Zweck des Lesens, sich sprachlich zu fördern, sich mit allgemeinen Kenntnissen zu bereichern, geistig anzuregen und zu bilden, sowie sich nützlich und angenehm zu beschäftigen, sollen die Taubstummen auch nach der Schule nicht aus dem Auge lassen. Der Lehrer hat daher den Schülern nachdrücklich ans Herz zu legen, dafs sie die freien Stunden, die ihnen ihr späterer Beruf läfst, durch fleifsiges Lesen ausnutzen. Sie müssen aber auch in der Schule eine Anleitung erhalten, was und wie sie später lesen sollen.

Für die grofse Masse derjenigen, die im buchstäblichen Sinne des Wortes ihr Brot im Schweifse ihres Angesichtes essen, wozu auch die meisten Taubstummen gehören, sind die Erzeugnisse der Tagespresse die einzige Lektüre und die einzige Quelle geistiger Nahrung. Die taubstummen Schüler müssen deshalb, soweit das in der Schule überhaupt möglich ist, vom siebenten Schuljahre ab in einer Stunde der Woche in das Verständnis der Tagespresse eingeführt werden. Von gröfseren Zeitungen wird man schon des umfangreichen Stoffes wegen absehen müssen. Ein am Orte der Taubstummenanstalt erscheinendes Blatt, dessen Inhalt zum Teil auf den Kindern Bekanntes hinweist, also in gewissem Sinne eine anschauliche Grundlage hat, ist am besten geeignet, in der Schule gelesen zu werden. Wenn der Taubstummenlehrer zum erstenmale ein solches Blatt zum Gegenstande seiner unterrichtlichen Behandlung macht, so wird er über die Armut der Sprache seiner Schüler erstaunen. Fast jedes Wort, das ihm entgegentritt, bedarf der Erklärung. Schon der Titel mit den gewöhnlichen Mitteilungen des Herausgebers ist dem Taubstummen ein Buch mit sieben Siegeln, z. B. Redaktion, Verlag, Abonnementspreis, Insertion, Zustellungsgebühr, erscheint so und so oft etc. Ferner findet man in jeder Nummer Ausdrücke, wie: amtliche Bekanntmachung, Vermischtes, Auktion, öffentlicher Termin, Verpachtung, Anzeige, Stellengesuch etc., die dem simpelsten Vollsinnigen geläufig sind, von denen aber der Taubstumme meistens keine Ahnung hat. Hier giebt es also ein weites Feld höchst nützlicher Arbeit, einer Arbeit, die die Schüler mitten ins praktische Leben hineinführt und sie mit dem Thun und Treiben ihrer Mitmenschen, mit Handel und Wandel bekannt macht. Es empfiehlt sich daher auch, zunächst die Inserate und öffentlichen Mitteilungen zu behandeln. Man erörtert ein Gebiet nach dem anderen, so die Auktionen, die Verpachtungen, die Vermietungen, die Stellengesuche, die Geburts-, Verlobungs- und Todesanzeigen,

die Danksagungen, die Marktpreise, die Nachrichten des Standesamtes, die amtlichen Bekanntmachungen. Geeignete Muster werden wohl auch einmal nachgebildet, um die Schüler in der Anfertigung von Anzeigen zu üben. Es ist dies allerdings eine Aufgabe, die in erster Linie dem Aufsatzunterrichte zufällt.

Neben den Bekanntmachungen ist auch der erzählende und politische Teil, in dem mehr allgemein bildende Momente liegen, zu lesen, um die Schüler für das zu interessieren und sie mit dem bekannt zu machen, was in der aufserhalb ihrer unmittelbaren Anschauung liegenden Welt vorgeht.

Da in der Regel nur ein Zeitungsblatt in der Schule vorhanden sein wird, das nur wenige Schüler zugleich lesen können, so ist es nicht zu umgehen, Einzelnes an die Wandtafel zu schreiben. Nach der Lesestunde ist das Blatt den Schülern zu überlassen, damit sie das Gelesene noch einmal in Ruhe überschauen, sich fester einprägen und auch den nicht behandelten Stoff kennen lernen.

Bei entsprechender Behandlung eines Tageblattes wird dem Lehrer die erfreuliche Erfahrung entgegentreten, dafs einzelne Schüler, sobald ihnen das betreffende Blatt aufserhalb der Schule zugänglich ist, eifrig darin lesen und nicht verfehlen, von dem Gelesenen Mitteilung zu machen.

Um die Leselust der taubstummen Schüler anzuregen, sind sie auch zur Privatlektüre anzuhalten, und zu diesem Zwecke mufs jede Taubstummenanstalt eine kleine Schülerbibliothek, enthaltend Jugendschriften in einfacher Darstellung, wie: Erzählungen, Reise- und Lebensbeschreibungen, Märchen etc., besitzen. Die Schüler der letzten zwei Jahrgänge müssen gezwungen werden, innerhalb einer bestimmten Frist ein ihnen von ihrem Lehrer zu übergebendes Buch in der schulfreien Zeit durchzulesen. Die Privatlektüre ist sorgfältig zu kontrollieren. Zu diesem Zwecke wird von Zeit zu Zeit eine Lesestunde benutzt. Die den Schülern unbekannten Ausdrücke sind in einem besonderen Hefte zu vermerken und nach Bedürfnis zu erläutern. Aufserdem hat der Lehrer Fragen über das Gelesene an die Schüler zu richten, oder letztere müssen in aller Kürze Mitteilungen über den Inhalt der von ihnen gelesenen Bücher machen. Es setzt dies natürlich voraus, dafs der Lehrer die Schriften der Schülerbibliothek selbst genau kennt.

Es dürfte nicht unvorteilhaft sein, die Schüler auf Zeitschriften hinzuweisen, die speziell für Taubstumme geschrieben sind, und sie zum Lesen dieser Schriften anzuhalten. Empfehlens-

wert sind die „Blätter für Taubstumme“, herausgegeben von Hirzel in Gmünd, „Hephata“, herausgegeben von Franke und Kruse in Schleswig und „Der Taubstummenfreund“ von Franz Fürstenberg in Berlin. Ferner erscheint: „Taubstummen-Kourier“, Herausgeber B. Brill in Wien. Letzterer geht über den Horizont der grofsen Masse der Taubstummen hinaus.

Litteratur:

a) Anweisungen für den Lehrer:

Breuer, Das statarische und kursorische Lesen auf der Oberstufe in Taubstummenanstalten. (Jahresbericht der Taubstummenanstalt zu Aachen, 1887.) — Heinrichs, Behandlung der 1. Abteilung von Cüppers' Zweites Lesebuch. (Organ, 1886, S. 1.) — Hill, Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder. Essen, 1840, S. 289—311. — Kopka, Lesen und Lesebuch in der Taubstummenschule. (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 125.) — Rapp, Behandlung eines Lesestückes. (Organ, 1867, S. 53.) — Roentgen, Die Begriffsentwickelung in der Taubstummenschule. Aachen, 1886, S. 85—108. — Stahm, Lehrplan für die westfälische Provinzial-Taubstummenanstalt zu Langenhorst. Münster, 1881, S. 41—67. — Vatter, Die deutsche Sprache. Frankfurt a. M., 1881, a. v. O. — Vatter, Die Ausbildung des Taubstummen in der Lautsprache. II. Teil: Die Begriffsbildung. Frankfurt a. M., 1892, a. v. O.

b) Lesebücher:

Arnold, Wörter- und Sprachbuch. 2. Aufl. Basel, 1881. — Cüppers, Lesestücke und Aufgaben für Taubstumme. 4. Aufl. Neuwied u. Leipzig, 1892. — Cüppers, Lesebuch für Taubstumme. 4. Aufl. Neuwied u. Leipzig, 1892. — Hill, Erstes Wörter- und Sprachbuch für Taubstumme. 4. Aufl. Leipzig, 1882. — Hill, Elementar- Lese- und Sprachbuch für Taubstumme. Neu bearbeitet von Fr. Köbrich. I. 6. Aufl. 1886, II. 6. Aufl. 1887, Leipzig. — Hill, Lesebuch für Oberklassen in Taubstummenanstalten. 4. Aufl. Leipzig, 1885. — Hill, Kleine Erzählungen für Kinder. 4. Aufl. Leipzig, 1885. — Köhler und Kruse, Lesebuch für die Mittelstufe in Taubstummenanstalten. Mit Bildern. I. Bändchen (3. Schuljahr), 1891; II. Bändchen (4. Schuljahr), 1892; III. Bändchen (5. Schuljahr), 1893, Schleswig. — Riemann, Kleine Erzählungen für Taubstumme. I. 1883, II. 1884, III. 1887, Leipzig. — Röfsler, Lese- und Sprachbuch für Mittelklassen in Taubstummenschulen. 2. Aufl. Osnabrück, 1880. — Röfsler, Lese- und Sprachbuch für Taubstummenschulen zum Gebrauche bei dem Anschauungsunterrichte. I. 3. Aufl. 1881, II. 2. Aufl. 1878, III. 2. Aufl. 1879, Osnabrück. — Vatter, Der verbundene Sach- und Sprachunterricht. Ein Lesebuch zunächst für Taubstummenanstalten. I. 6. Aufl. 1889, II. 5. Aufl. 1893, Frankfurt a. M. — Walther, Lesebuch für Landschulen. Mit Bildern. 2. Aufl. Bielefeld u. Leipzig, 1895. — Weifsweiler, Sprach- und Leseübungen für das 2. Schuljahr der Taubstummen, 2. Aufl. 1883, für das 3. Schuljahr, 2. Aufl. 1886, für das 4. Schuljahr, 1884, Köln.

## 7. Der Sprachformenunterricht.[1])

(1. Entwickelung des grammatischen Unterrichtes.) Die Grammatik ist die Lehre von der Sprache; sie ist der Inbegriff der in ein System gebrachten Gesetze unserer Sprache, und eine tiefere Einsicht in den Bau der letzteren, sowie eine diesen Gesetzen nach allen Seiten entsprechende Anwendung ist nur auf Grund eingehender grammatischer Kenntnisse möglich. Diese können durch das Studium der Grammatik selbst erworben werden, und dieser Weg führt unzweifelhaft am sichersten zum Ziele. Das Studium mufs jedoch immer den Besitz der Sprache innerhalb gewisser Grenzen zur Voraussetzung haben. Jene Kenntnisse können im allgemeinen aber auch durch lebendigen Verkehr in der Sprache, also durch Hören des Gesprochenen, Sprechen, Lesen und schriftliche Darstellung erworben werden, denn die Erfahrung lehrt zur Genüge, dafs viele, welche niemals eine grammatische Belehrung erfahren haben, in begrenztem Gebiete „zur kunstmäfsigen Beherrschung der Sprache“ gelangen. „Für alle Verrichtungen des Sprechens hat sich durch die beständige Übung ein Gefühl für das Richtige gebildet, was man Sprachgefühl nennt. Die Sprachlehre hat dies zu beachten, und es ist ihre eigentliche Aufgabe, dies oft dunkele Gefühl zum klaren Bewufstsein zu bringen. Das Sprachgefühl ist nicht sowohl der Gesetzgeber der Sprache, der uns den richtigen Weg vorschreibt, sondern vielmehr das Gewissen derselben und fängt gewöhnlich erst dann an zu sprechen, wenn gegen das Gesetz gesündigt wird.“ (Götzinger.) Wie wir jedoch im allgemeinen nicht fehl gehen werden, wenn wir uns in unserem sittlichen Verhalten von unserem Gewissen leiten lassen und nur in besonderen Fällen das positive Gesetz zu Rate ziehen, so werden wir auch die Sprache richtig anwenden, sofern wir bei unserem Sprechen einem genügend entwickelten Sprachgefühle folgen.

Das Sprachgefühl stützt sich unzweifelhaft auf das, was wir gehört und gelesen haben, also auf die Erinnerung an eine erlernte Sprache, ist somit ein Gedächtnisprodukt. Das fliefsende Sprechen und Niederschreiben gründet sich zunächst auf das Sprachgefühl, ja wird erst mit Hilfe dieses möglich. Selbst in einzelnen zweifelhaften Fällen appellieren wir an dasselbe, indem wir uns fragen: Wie sagt man hier? Nur in schwierigen Fällen ziehen wir die

[1]) Man vergleiche die gelegentlichen Bemerkungen, die bei den anderen sprachlichen Unterrichtsgegenständen über den Wert der grammatischen Übungen gemacht worden sind.

Grammatik zu Rate, und sie allein giebt uns schliefslich die Gewifsheit des Richtigen.

Soll aber das Sprachgefühl uns bei unserem Sprechen und unserer schriftlichen Darstellung nicht betrügen, so mufs es entwickelt werden, und das geschieht in der Schule durch Darbietung der Sprache, Besprechungen, Lesen und zusammenhängende Darstellungen mündlicher und schriftlicher Art. Je mehr nach dieser Seite geschieht, desto vollkommener wird die Sprache der Schüler werden. Selbst umfangreiche grammatische Belehrungen vermögen nicht annähernd das zu erreichen, was jene Mittel schaffen. Der formale Wert des grammatischen Unterrichtes kann nicht in Abrede gestellt werden; dagegen hat man sich über dessen praktischen Wert für die allgemeine Sprachbildung nicht einigen können.

Die preufsischen Regulative vom Jahre 1854 sagten mit nüchternen Worten: „Theoretische Kenntnis der Grammatik wird von den Kindern nicht gefordert," und die „Allgemeinen Bestimmungen" (1872) verlangen von Schulen mit einem oder zwei Lehrern nur gelegentliche grammatische Belehrungen, die als endliches Ziel den erweiterten Satz und einiges aus der Wort- und Wortbildungslehre haben. Kehr scheint mehr um der korrekten schriftlichen Darstellung willen grammatische Übungen zu empfehlen, denn er begründet die Notwendigkeit der Grammatik für die Volksschule lediglich damit, dafs derjenige, welcher „seine Gedanken in bestimmter Form schriftlich darstellen will, mit den Gesetzen der Sprache bekannt sein mufs." Die Stellung der Grammatik in der Volksschule ist also jedenfalls eine sehr schwankende. Ähnlich verhält es sich auch in der Taubstummenschule.

Der Taubstummenunterricht hat sich erst in den letzten 50 Jahren der Art entwickelt, dafs der Sprachformenunterricht als besonderer Unterrichtsgegenstand möglich wurde. Die Einzelversuche, sowie selbst der Unterricht in den Anstalten beschränkten sich vor dieser Zeit für das einzelne Kind auf wenige Jahre, sodafs schon die Armut der Sprache einen besonderen grammatischen Unterricht verbot, und wenn wir auch eine Reihe von Methodikern haben, die den Namen „Grammatisten" führen, so wäre es doch ganz falsch, wollten wir annehmen, sie hätten mit besonderer Vorliebe die Grammatik gepflegt. Sie thaten weiter nichts, als dafs sie, dem Gebrauche ihrer Zeit folgend, dem Gange des Unterrichtes in der Sprache eine Grammatik zu Grunde legten. Es war dies ungemein bequem, und zugleich lebten sie in dem schönen Wahne, dafs, wenn sie

überhaupt eine Grammatik zur Grundlage ihres Sprachunterrichtes machten, sie die Taubstummen auch zum richtigen Sprechen bringen würden. Grammatische Belehrungen wurden meistens sehr spärlich gegeben. Erst mit Jäger und seiner Nachahmer Thätigkeit tritt nach dieser Seite ein Umschwung ein. Seine grammatischen Übungen, die er im dritten, spätestens im vierten Schuljahre begann, können noch nicht als Sprachformenunterricht im engeren Sinne, wie wir ihn gepflegt wissen wollen, angesehen werden, wohl aber war es der von ihm empfohlene Unterricht, der die Sprache selbst als Objekt behandelte.

Die Grammatisten vergafsen, dafs man die Sprache nicht durch Regeln über sie, sondern nur durch Übung im Sprechen sprechen lernen kann. Dies erkannte Hill sehr wohl, und um nicht in den Fehler der Grammatisten zu verfallen, beseitigte er den Ballast der Grammatik auf der Unter- und Mittelstufe nach Möglichkeit, schlofs aber einen Kursus in der Sprachlehre für die Oberstufe nicht aus. Mit dem Sprachstoffe gab er den Taubstummen auch zugleich die sprachlichen Formen, und damit glaubte er diesem Teile der Sprache zu genügen. Zwar liefs sich in Anbetracht der damaligen dürftigen äufseren Verhältnisse der Taubstummenanstalten gegen dieses Verfahren im allgemeinen nichts einwenden; Hill beging jedoch den Fehler, dafs er sich, wie dies am deutlichsten an seinen Lesebüchern zu erkennen ist, zu lange auf einer Stelle bewegte und der planmäfsigen Fortentwickelung der grammatischen Formen zu wenig Rechnung trug. Es mufs Schöttle zum Verdienste angerechnet werden, dafs er bei allerBerücksichtigung des sprachlichen Bedürfnisses die Formen der Sprache planmäfsig vermittelte. Schon auf der Elementarstufe verlangte er eine „elementarische Einleitung des Schülers in die Beschaffenheit und Gattungen der einfachsten Urteile, sodann in die Erweiterungen und Sach- und Beziehungsverhältnisse derselben nach logischen und oft auch durch die äufserlichen Formen gegebenen Rücksichten.“ Immerhin forderte er nur einen geordneten grammatischen Unterricht, wenn die Schulzeit länger als sechs Jahre dauerte.

(2. Notwendigkeit des grammatischen Unterrichtes.) Auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichtes herrscht gegenwärtig darüber ziemliche Einigkeit, dafs Sprachformenunterricht zu betreiben ist, nur die Stellung dieses Unterrichtes im Sprachunterrichte, sowie der Umfang desselben sind weniger sicher fixiert.

Was zunächst die Notwendigkeit des Sprachformenunterrichtes betrifft, so ist zu bemerken, dafs der Taubstumme nicht im entferntesten die Übung im Sprechen hat wie der Vollsinnige, und dafs sich daher bei ihm auch nicht das Sprachgefühl in dem Mafse zu entwickeln vermag wie bei dem Hörenden. Haben wir auch immer und immer bei unserem Unterrichte das Ziel im Auge, den Taubstummen dahin zu bringen, dafs er die Sprache „instinktmäfsig anwendet, ohne sich der Gesetze, nach welchen er so und nicht anders spricht, bewufst zu sein“ (Hill), so werden wir doch oft die Erfahrung machen, dafs der Instinkt — soll heifsen das Sprachgefühl — unsere Kinder im Stiche läfst. Was wir schon bei einer anderen Gelegenheit gesagt haben, wiederholen wir hier: „Bei dem schwierigen und beschränkten Verkehre zwischen Lehrer und taubstummem Schüler kann der Sprachstoff auf dem Wege der Unterhaltung und Belehrung nicht so oft an die Kinder gebracht werden, dafs eine unbewufste Abstraktion des Richtigen eintritt. Dem Taubstummenunterrichte sind in seiner Zeit zu enge Grenzen gesteckt; der Lehrer mufs daher planmäfsig verfahren und seinem Schüler auch im weiteren Verlaufe des Sprachunterrichtes das geben, was jenem im gewissen Sinne von selbst zufällt. Es müssen dem Taubstummen die Gesetze und Regeln unserer Sprache nach und nach vorgeführt und so lange — teils an sich, teils eingekleidet — geübt werden, bis er, ohne sich dieser immer zu erinnern, das Richtige trifft. Der ‚eigentliche‘ Sprachunterricht tritt daher nicht allein auf der Oberstufe auf, sondern seine Anfänge liegen schon auf den niederen Stufen.“ „Alle die Sprachformen und Sprachbeziehungen, welche das vollsinnige Kind vermittelst des Gehöres fast unbewufst sich aneignet, mufs der Taubstumme durch fortwährende, besondere Übung, durch unablässiges Aufsuchen und Nachbilden von Beispielen allmählich gebrauchen lernen.“ (Töpler.) Ähnlich äufsert sich Stoffers, indem er sagt: „Verläfst der Taubstumme das Schullokal, so führt ihm das Leben und selbst der Umgang mit den Pflegeeltern nur wenig Sprachbildung zu. Unter solchen Umständen kann er die Sprache durch den Gebrauch allein nicht erlernen und am allerwenigsten die formelle Seite derselben. Ohne sorgsame, umfassende, andauernde und planmäfsige Übung werden die Sprachformen nicht in der notwendigen Allgemeinheit und Reinheit gewonnen, wird für dieselben kein Sprachgefühl ausgebildet; das lehrt uns die Erfahrung jeden Tag.“ Söder findet in dem Wesen der Sprache selbst die Notwendigkeit der Betreibung

eines besonderen grammatischen Unterrichtes, „weil das Formelle des Sprachunterrichtes sich eben nach ganz anderen Prinzipien entwickelt als das Materielle“, denn für die Aneignung dieses sei mehr die Natur und Beschaffenheit der uns umgebenden Sinnenwelt mafsgebend, während jenes mehr durch die inneren Gesetze der geistigen Entwickelung bestimmt werde.

(3. Stellung des Sprachformenunterrichtes zum gesamten Unterrichte.) Schon beim Anschauungs- und Leseunterrichte haben wir darauf hingewiesen, dafs der beste Weg, die Taubstummen in den Gebrauch der einfachsten Formen unserer Sprache einzuführen, der sei, diese Formen mit dem Sprachmateriale zugleich zu geben und beides vereint zu üben. „Der Elementarlehrer, der sich mit seinen ABC-Schützen am ersten Tage ihres Schulbesuches unterhält und ihnen kleine Sätzchen entlockt, treibt deutsche Grammatik. Der Lehrer, der sich von seinen Schülern eine biblische Geschichte wiedererzählen läfst, der in der Geschichts- oder Geographiestunde seine Frage einmal so stellt, dafs der Schüler einen zusammengezogenen Satz antworten mufs, der Lehrer, der bei Gelegenheit der Heimatskunde in der Unterklasse eine Frage stellt, auf welche die Antwort lautet: ‚Der Kies wird auf die Strafse geschüttet,‘ und eine andere, auf welche die Antwort lautet: ‚Das Haus steht an der Strafse,‘ der Lehrer, der in der Rechenstunde den Ausdruck: ‚Der dritte Teil von einem Thaler,‘ verändern läfst in ‚der dritte Teil eines Thalers‘: alle diese Lehrer haben deutsche Grammatik getrieben. Es ist aber dazu durchaus nicht nötig, dafs die Schüler davon etwas wissen; es ist nicht nötig, dafs der Lehrer dabei von einfachen und zusammengezogenen Sätzen, von Verhältniswörtern, die den dritten oder vierten Fall regieren, von Genitiv u. s. w. gesprochen habe.“ (A. Richter.)

Beim Anschauungs- wie auch beim Leseunterrichte ist mit Bestimmtheit darauf hingewiesen worden, dafs die Sprachformen innerhalb gewisser Grenzen planmäfsig vorzuführen und zur Anwendung zu bringen sind. Es soll sogar nicht ausgeschlossen sein, dafs von Zeit zu Zeit in den bezeichneten Disziplinen die gewonnenen Formen zusammengefafst und in eine Übersicht gebracht und dafs nach Bedürfnis Sätze von gleichartiger Beschaffenheit gebildet werden, ohne Sprachformenunterricht im engeren Sinne zu pflegen. Die Grammatik, die wir im Anschlusse an den gesamten Unterricht treiben, mufs rein praktischer Natur sein. Sobald wir uns entschliefsen, mit Einführung neuer Formen grammatische

Belehrungen zu verbinden, so begeben wir uns auf das Gebiet der Theorie, was von unserem Unterrichte möglichst auszuschliefsen ist. Stoffers sagt in Beziehung auf den Anschauungsunterricht ganz richtig: „Das (Einüben der Formen in genanntem Unterrichte) ist unzulässig. Das Kind müfste alsdann bald die Betrachtung der Sache aufgeben und seine ganze Aufmerksamkeit auf die Form wenden, bald dieselbe wieder von der Form ablenken und auf die Sache richten. Das wäre für das taubstumme Kind, welches im Anschauungsunterrichte mit der Betrachtung der Dinge und der Aneignung einer konkreten Sprache schon vollauf zu thun hat, zu viel auf einmal.“ Was aber für den Anschauungsunterricht nicht gut ist, das wird sich auch nicht für den übrigen Unterricht, jedenfalls nicht für den Leseunterricht eignen. Man kann immerhin die grammatischen Belehrungen an das Lesebuch, aber nicht an den Leseunterricht anschliefsen. Letzterer soll materieller, nicht formeller Unterricht sein. Auch Stoffers teilt diese Ansicht, indem er darlegt, dafs, wenn sich der grammatische Unterricht an den Leseunterricht anschliefsen soll, das Lesebuch zu abhängig von den sprachlichen Formen gemacht werde. „Dieses kann aber mit der natürlichen Beschaffenheit eines Lesestückes, mit dem Hauptzwecke des Leseunterrichtes und mit einer allseitigen Betrachtung des im Lesestücke zur Besprechung kommenden Gegenstandes nicht vereinigt werden. Und wollte man bei der Behandlung der Lesestücke die vorkommenden Satzformen etc. gleich fest einüben und so viele Beispiele heranziehen, als zu dieser Einübung notwendig ist, so würden die Gedanken des Kindes von dem Inhalte des Lesestückes zu sehr abgelenkt, so würde der sprachliche Zusammenhang des Ganzen schwerlich zum Bewufstsein gebracht werden können.“

Wie aller Unterricht dadurch, dafs er Sprachganze giebt, dem grammatischen Unterrichte dienstbar gemacht wird, wie im besonderen die sprachlichen Disziplinen diesen Unterricht in erster Linie zu fördern geeignet sind, so lassen sich sehr wohl auch einzelne Gebiete der Grammatik ausschliefslich aufserhalb des eigentlichen Sprachformenunterrichtes pflegen. Die Orthographie, das Schmerzenskind der Volksschule, bereitet unseren Schülern, die die Wortbilder lediglich durch das Auge erfassen und sich damit fast unfehlbar richtig einprägen, gar keine Schwierigkeiten, und auch die Interpunktion erlernen die Taubstummen ohne erhebliche Mühe. Die schriftlichen Darstellungen unserer Schüler, besonders die Aufsatzübungen, werden genügende Gelegenheit bieten, diese beiden Stücke

zu pflegen. Auch die Wortbildung kann in einzelnen Disziplinen, besonders im Leseunterrichte, Berücksichtigung finden.

Mag nun der Sprachformenunterricht betrieben werden, wie es dem Lehrer zusagt, an einem ist unwandelbar festzuhalten: er mufs in inniger Beziehung zum gesamten Sprachunterrichte, ja zum gesamten Unterrichte überhaupt stehen.

(4. Umfang des Sprachformenunterrichtes.) Die Taubstummen sollen in der Sprache, nicht über sie denken lernen. Sie sollen praktische Belehrungen aus der gewonnenen Sprache erhalten, nicht theoretische Spekulationen über die Sprache anstellen. „Alles mufs aus der frischen Quelle desjenigen Sprachschatzes, den das Kind bereits im Besitze hat, geschöpft und sofort in geisterweckenden Übungen regelrecht verwendet werden, denn nur so wird das Bisherige erklärt und befestigt, das Künftige praktisch vorbereitet und das Kind mehr und mehr geschickt gemacht, seine Muttersprache klar zu verstehen und geschickt zu gebrauchen.“ (Kehr.) Wenn wir hieran festhalten, so ist damit auch der Umfang des grammatischen Unterrichtes im allgemeinen bezeichnet. Da die Taubstummen nur einen bescheidenen Sprachschatz ihr eigen nennen, so kann auch nur ein beschränktes Gebiet der elementaren Grammatik zur Erörterung kommen; nur insoweit sind die Taubstummen in das Verständnis und den Gebrauch grammatischer Formen einzuführen, als sie diese im Verkehre mit ihren Mitmenschen selbst anwenden und als zum Verständnisse einfacher sprachlicher Darstellungen erforderlich ist. Stoffers nennt mit Recht den grammatischen Unterricht einen Sammler, der die gegebene Sprache aufnimmt, klarstellt und einübt. Alles, was das Verständnis der Sprache nicht fördert und die Sprachfertigkeit nicht erhöht, mufs aus der Schule hinaus gewiesen werden. Und wie oft wird doch hiergegen gesündigt! In der Wortbildung geht man auf alle möglichen und unmöglichen Ableitungen und Verbindungen ein; in den grammatischen Beispielen verwendet man die ungewöhnlichsten Präpositionen (zufolge, vermöge, hinsichtlich, gemäfs, sonder) und schwierigsten Konjunktionen (indessen, wofern, insofern als), wie sie in der Regel nur in kunstvoll stilisierten Aufsätzen, aber nicht in der einfachen Sprache des Volkes vorkommen; in der Satzlehre behandelt man womöglich alle Satzarten, ja man versteigt sich sogar bis zum Periodenbau — immer in dem an sich löblichen Streben, objektiv vollständig zu sein. Man erwäge doch, wie unsicher in der Regel die Taubstummen selbst im Gebrauche der einfachsten Formen

sind. Diese übe man. Wer aus dem Gebiete der Grammatik alles lehren will, wird es im einzelnen zu nichts Fertigem bringen.

Es ist unmöglich, ein Stoffverzeichnis für den Sprachformenunterricht aufzustellen, das Anspruch auf allgemeinen Wert machen könnte. Die dienende Stellung, die der genannte Unterricht im Unterrichtssysteme einnimmt, macht ihn abhängig von den übrigen Disziplinen. Der allgemeine Sprachformenplan, den jede Taubstummenanstalt ihrem Bedürfnisse entsprechend aufzustellen hat, wird daher auch der Unterrichtsplan für die grammatischen Übungen sein. Diesen Plan haben wir für die ersten vier Schuljahre beim Anschauungsunterrichte gegeben (S. 313). An gedächtnismäfsigem Materiale ist bis zum Schlusse dieser Zeit die Deklination der Haupt-, Eigenschafts- und am häufigsten anzuwendenden Fürwörter, die Komparation der Eigenschaftswörter und die Konjugation der Verben und Hilfsverben in den gebräuchlichsten Zeiten im Aktiv und Passiv zu üben, ein Stoff, der alljährlich mehreremale wiederholt werden mufs. Um das öftere Anschreiben der Paradigmen zu vermeiden, thut man wohl, sich Sprachformentafeln anzufertigen[1]), welche die Normalflexionen so darstellen, dafs die Veränderungen besonders in die Augen fallen, z. B.:

Biegung des Hauptwortes.

| | | Einzahl. | Mehrzahl. |
|---|---|---|---|
| 1. Fall. | Wer? Was? | **Der** Mann, | **die** Männer. |
| 2. Fall. | Wessen? | **Des** Mannes, | **der** Männer. |
| 3. Fall. | Wem? | **Dem** Manne, | **den** Männern. |
| 4. Fall. | Wen? | **Den** Mann, | **die** Männer. |

Steigerung des Eigenschaftswortes.

| Erste Stufe. | Zweite Stufe. | Dritte Stufe. |
|---|---|---|
| | regelmäfsig. | |
| fein, | fein**er**, | fein**st**. |
| kurz, | kür**zer**, | kür**zest**. |
| hoch, | **höher**, | höch**st**. |
| | unregelmäfsig. | |
| gut, | **besser**, | **best**. |
| viel, | **mehr**, | **meist**. |
| | etc. | |

[1]) Oessenich, Deklinationstafeln. Brühl-Köln, 1894, und Wieduwilt, Konjugationstafel. Stade, 1888.

Während der grammatische Unterricht in den ersten Jahren nur das allernotwendigste behandelt, sucht er späterhin wichtige Gebiete insoweit vollständiger zu beherrschen, als dies dem sprachlichen Horizonte der Taubstummen entspricht. Bei Behandlung von Präpositionen, die den Dativ regieren, wird man z. B. nur die wichtigsten dieser Art, soweit sie also für die Taubstummen Wert haben, heranziehen, wie: *mit, nach, bei, seit, von, zu, entgegen, aufser, aus.* Dagegen kann man unbedenklich von den Wörtern: *nächst, nebst, samt, zuwider, binnen, gemäfs* absehen. Sobald die Kinder die persönlichen Fürwörter in den verschiedensten Fällen kennen gelernt haben, giebt man ihnen einen Überblick über diese Wörter. Bei Bildung von Nebensätzen, welche durch unterordnende Bindewörter mit den Hauptsätzen verbunden sind, ist es empfehlenswert, eine ganze Reihe von solchen Wörtern zur Satzbildung zu verwenden, wie: *wenn, während, als, da, indem, nachdem, als ob, so — dafs, je — desto, weil, daher* etc. Zeitwörter, die eine bestimmte Ergänzung verlangen, z. B. im Dativ oder im Accusativ oder im Dativ der Person und im Accusativ der Sache, werden nebeneinander vorgeführt etc.

Nicht wenige Taubstummenlehrer haben sich dadurch, dafs ihnen für die Behandlung der sprachlichen Formen eine bestimmte Zeit zugewiesen ist, verleiten lassen, einen ähnlichen grammatischen Unterricht zu betreiben, wie er in mehrklassigen Volksschulen gepflegt wird. Sie wissen auch in der That oft nicht, was sie in den Sprachformenstunden treiben sollen — der Stoff geht ihnen aus, und in ihrer Not nehmen sie eine Grammatik zur Hand und suchen dieselbe durchzuarbeiten. In dem Saegert'schen „Normal-Lehrplan" ist es sogar für notwendig erachtet worden, eine kleine Grammatik als Lehrstoff zu geben. Für die Volksschule mag die planmäfsige Durcharbeitung einer Schulgrammatik für Verständnis und Gebrauch der Sprache wertvoll sein,[1]) für die Taubstummenschule nicht. Man mufs Vatter im allgemeinen zustimmen, wenn er sagt: „Durch einen nicht streng geordneten Sprachformenunterricht, durch gelegentliches Aufgreifen und Anwenden bald dieser, bald jener Sprachform, wie sie einem gerade in die Hände kommen, die natürliche Sprachentwickelung kopieren wollen, kann nicht gut geheifsen werden, weil das selbständige Denken des taubstummen Kindes noch zu wenig entwickelt ist. Dieses mufs an der

[1]) Verfasser ist auf Grund einer zehnjährigen Erfahrung auf dem bezeichneten Gebiete nicht immer zu dieser Überzeugung gekommen.

Hand der einfachsten Formen erst logisch geschult werden. Auf der anderen Seite mufs es aber auch als ein Mifsgriff bezeichnet werden, wenn versucht wird, das Sprachgebäude nach rein wissenschaftlichen Rücksichten aufzuführen.“ Das Ziel der Volksschule haben wir kennen gelernt. Über die Aufgabe dieser Schule ungestraft hinausgehen, wird nur wenigen Taubstummenlehrern gelingen.

Wenn ein Lehrer dahin kommen sollte, den ihm im Lehrplane vorgeschriebenen Stoff vor der Zeit durchgearbeitet zu haben, so braucht er nur die Sprache seiner Schüler mit einiger Aufmerksamkeit anzuhören, und er wird sofort wissen, was er in grammatischer Beziehung noch zu lehren hat. Zugleich wird er aber auch zu der Erkenntnis kommen, dafs es nichts Verkehrteres giebt, als die Taubstummen, die oftmals kaum einen schlichten Satz ohne grobe Fehler darzustellen vermögen, mit Sprachformen zu plagen, die nur der Gebildete versteht und anwendet.

Sollen die Taubstummen nun auch keine wissenschaftliche, sondern praktische Grammatik treiben, so wird es doch zweckmäfsig sein, wenn sie wissen, was ein Haupt-, ein Für-, ein Zeit-, ein Eigenschaftswort, was Einzahl und Mehrzahl, was bestimmtes und unbestimmtes Geschlechtswort, was Biegung und Steigerung, was Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, was Thätigkeits- und Leideform, was Wirklichkeits-, Möglichkeits- und Befehlsform, was Satzgegenstand, Aussage, Beifügung, Ergänzung und Umstandsbestimmung, ja vielleicht sogar was ein Haupt- und was ein Nebensatz ist. Der Lehrer geht jedoch über das Ziel hinaus, wenn er Fragen beantworten läfst, wie diese: Was ist ein Hauptwort? Wie unterscheidet sich ein selbständiges Zeitwort von einem Hilfszeitwort? Was für Umstandswörter giebt es? Wodurch wird die Aussage, die Beifügung ausgedrückt? etc. Es würde ja keine grofse Kunst sein, das betreffende Material auch den Taubstummen beizubringen; für die Sicherheit im Gebrauche der Sprache und die Steigerung der Sprachfertigkeit hätte dasselbe nicht die geringste Bedeutung.

(5. Zeit für den Sprachformenunterricht.) Im ersten Schuljahre lernen die taubstummen Kinder mit Rücksicht auf die besondere Aufgabe, die diesem Zeitraume zufällt, nur eine beschränkte Zahl sprachlicher Brocken; an einen Sprachformenunterricht kann also hier nicht gedacht werden. Das zweite Schuljahr dagegen führt den Schülern eine grofse Summe von Sprache zu, die zugleich in entsprechender Form gegeben wird, sodafs sehr wohl mit dem dritten

Schuljahre ein geordneter Sprachformenunterricht beginnen kann. Wir weisen ihm allwöchentlich zwei Stunden zu. Es ist das allerdings eine beschränkte Zeit. Wenn wir aber dadurch, dafs wir in jeder Sprachstunde, ja auch in jeder anderen Unterrichtsstunde Sprachganze geben, zugleich Grammatik treiben, somit einen sehr ausgedehnten gelegentlichen grammatischen Unterricht pflegen, so genügen wöchentlich zwei Stunden für den planmäfsigen Sprachformenunterricht, zumal ihm eine verhältnismäfsig beschränkte Aufgabe zufällt, denn er soll das gelegentlich Gelehrte nur ordnen, zum Bewufstsein bringen und befestigen. Er ist also im wesentlichen ein Repetitor. Im besonderen werden die Formen, die gedächtnismäfsig angeeignet werden müssen, wie Deklination, Komparation und Konjugation, in den für den grammatischen Unterricht angesetzten Stunden geübt werden müssen. Ferner sind die mancherlei störenden Lücken, die der laufende Unterricht in dem grammatischen Wissen der Schüler läfst, in jenen Stunden auszufüllen. Der geordnete grammatische Unterricht hat in gewisser Beziehung den allgemeinen Sprachunterricht zu ergänzen.

(6. Methode.) „Der deutsche Sprachunterricht mufs vor allen Dingen anschaulich sein. Er soll nicht mit abstrakten Regeln beginnen, sondern er mufs die Regel und das Gesetz aus dem lebendigen Beispiele entwickeln und in neuen Beispielen zur Anschauung bringen. Er darf sich nicht auf die Betrachtung der einzelnen Wortarten und Wortfamilien beschränken; denn es giebt kaum eine gröfsere Abstraktion als z. B. die der Flexionsformen, wie man sie in den Paradigmen der Konjugation und Deklination zum Hauptgegenstande des grammatischen Unterrichtes macht; der Unterricht mufs vielmehr auch die Formenlehre und die Wortbildung nicht an einzelnen Wörtern, sondern an dem lebendigen Satze entwickeln und zur Anschauung bringen. Die Elemente der Syntax und die Betrachtung der Satzverhältnisse müssen den Anfang und die Grundlage des ganzen grammatischen Unterrichtes bilden.“ (Th. Becker.) In diesen Worten ist die Summa der Methodik des Sprachformenunterrichtes enthalten, und wenn wir im Anschlusse an dieselben noch etwas näher auf die Behandlung der grammatischen Formen in der Taubstummenschule eingehen, so thun wir es lediglich, um unerfahreneren Lehrern bestimmte Weisungen nach der beregten Seite zu geben. Der Lehrer beachte folgende Forderungen:

a) Gehe beim grammatischen Unterrichte vom Satze aus! Nicht die einzelnen Teile der Sprache und die einzelnen

Formen derselben, nicht das dürre Regelwerk dürfen den Ausgang unseres Unterrichtes bilden, sondern die lebendige Sprache, wie sie unsere Kinder sprechen und in der ihnen zugänglichen Sprache finden. „Der Sprachformenunterricht geht naturgemäfs vom Gedanken und dem entsprechenden Ausdrucke, also vom Satze aus. Durch die Behandlung der Sätze wird der Schüler von selbst allmählich mit den einzelnen Wortarten und ihren Beziehungsformen bekannt. Erst nachdem die Schüler davon ein Verständnis und ein Sprachgefühl gewonnen haben, wie die Begriffe im Satze durch Flexionsformen und Formwörter aufeinander bezogen werden, sind die Formen als abgelöste Glieder des Satzes für sich zu betrachten, die gleichartigen zusammenzustellen und einzuüben.“ (Roentgen.) Es ist das auch Hills Ansicht, der da sagt: „Erst dann, wenn der Schüler das Wort in seiner natürlichen Verbindung in dem Satze angeschaut, die Bedeutung der Wortveränderungen in ihrem Gebrauche erkannt und sich somit gewöhnt hat, jedes Wort als Satzglied und jede Veränderung desselben als Ausdruck einer Beziehung anzusehen, kann man die einzelnen Wörter und ihre verschiedene Gestaltung auch einzeln für sich betrachten.“ „So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik.“ (Herder.)

b) Leite das grammatische Gesetz auf induktivem Wege aus dem Beispiele ab! „Von der sprachlichen Erscheinung zum Gesetz!“ Es ist das ein Verfahren, das schon einer der ältesten Taubstummenlehrer, Bonet, empfahl. Dasselbe entspricht durchaus dem Prinzipe, das wir allgemein im Unterrichte anwenden, nämlich dem der Anschauung. In den grammatischen Unterricht übertragen, würde es heifsen: erst Anschauung in Beispielen (Sätzen), dann Ergebnis aus der Betrachtung des Angeschauten, endlich Übung des durch die Betrachtung Erkannten. Hill nennt darum den Sprachformenunterricht nicht mit Unrecht Anschauungsunterricht im Gebiete der Sprache. Stahm steht auf einem ähnlichen Standpunkte. Es handelt sich hier jedoch nur um Erkennung des Sprachgesetzes. Es würde über das Vermögen unserer Kinder hinausgehen und auch zwecklos sein, wollten wir das Gesetz zugleich auch sprachlich feststellen und dem Wortlaute nach lernen lassen. Um dieses Erkennen zu erleichtern und die verschiedensten Beziehungsverhältnisse klar vor die Augen der Schüler zu führen, sind sogar Bildersammlungen bearbeitet. „Sobald die Assoziation zwischen dem Beziehungsverhältnisse und dem sprach-

lichen Ausdrucke nicht fest ist, kann eine Reproduktion des Beziehungsverhältnisses mittels der Sprache nicht erfolgen.“ (Stoffers.) „Bediene dich keines anderen Lehrverfahrens als des heuristischen!“ (Diesterweg.)

c) Wähle zur Klarstellung der grammatischen Regel immer mehrere, aus dem Sprachschatze der Kinder entlehnte Beispiele! Aus einer Vorstellung gewinnen wir noch keinen Begriff, wie sich überhaupt aus einem Besonderen, das unter ein Allgemeines fällt, nicht dieses Allgemeine entwickeln läfst, und so sind wir auch genötigt, zur Feststellung der grammatischen Regel mehrere Beispiele anzuführen. Diese Beispiele müssen, was die zu entwickelnde Form betrifft, gleichartig, dem Inhalte nach jedoch verschieden sein, um die Schüler sofort auf den Vergleichungspunkt hinzulenken und ihn das Gesetz ohne Umwege finden zu lassen. Man kommt den Kindern nach dieser Seite zu Hilfe, wenn man die Beispiele unter Umständen anschreibt — das wird sich besonders auf der Unterstufe empfehlen, auf der die Schüler noch wenig Übung im Auffinden von Sprachgesetzen haben — und die Form, welche abstrahiert werden soll, unterstreicht. Liegt es z. B. in der Absicht des Lehrers, die Deklination der Hauptwörter in einer Übersicht aufzustellen und zu üben, so ist zunächst erforderlich, dafs die verschiedenen Fälle bereits im Satze vorgeführt und ihrer Bedeutung nach von den Schülern erkannt sind. Es ist sodann Aufgabe des Lehrers, Sätze aus dem Sprachschatze der Taubstummen aufstellen zu lassen, welche die vier Fälle enthalten. Das kann durch Fragen geschehen:

| | |
|---|---|
| **Wer** schreibt? | **Der Lehrer** schreibt. |
| **Wessen** Feder ist gut? | Die Feder **des Lehrers** ist gut. |
| **Wem** gehört die Feder? | Die Feder gehört **dem Lehrer.** |
| **Wen** siehst du? | Ich sehe **den Lehrer.** |

Vorstehendes wird an die Tafel geschrieben. Es folgen nun noch einige andere Beispiele, und schliefslich löscht man alle nicht hervorgehobenen Wörter weg, und es bleiben nur die Biegungsformen:

1. Wer? der Lehrer,
2. Wessen? des Lehrers,
3. Wem? dem Lehrer,
4. Wen? den Lehrer,

die dann eingehend zu üben sind.

„Der Sprachformenunterricht hat sein Material dem Sachunterrichte zu entlehnen, so dafs sich beide Arten des Sprach-

unterrichtes ergänzen und durchdringen.“ (Söder.) „Alle Formübungen, die in besonderen Stunden auftreten, basieren auf dem im Sachunterrichte und in der Lesestunde gewonnenen Stoffe.“ (Vatter.) Wir gehen noch weiter und wiederholen schon früher Gesagtes: da der grammatische Unterricht die gewonnene Sprache der Schüler zum Gegenstande der Behandlung macht, so müssen auch die Beispiele, die als Anschauungsstoff dienen, aus dem allgemeinen Sprachvorrate der Kinder entlehnt werden, und es ist Sache des Lehrers, diese Beispiele durch Fragen oder Hinweise aus den Zöglingen zu entwickeln. Nur ganz ausnahmsweise kann auch einmal ein neuer Sprachstoff gegeben werden — wir sagen: nur ausnahmsweise, denn der grammatische Unterricht kann sich nicht mit der Begriffsentwickelung befassen; er hat andere Aufgaben zu erfüllen. Bei der Wahl der Beispiele ist immer zu berücksichtigen, dafs die Mustersätze so beschaffen sein müssen, dafs sie für das Leben Bedeutung haben und im Verkehre verwendet werden können. Auf den oberen Stufen wird dies keine Schwierigkeiten machen.

d) „Richte dich bei der Auswahl des Stoffes nach den Fähigkeiten und dem Bildungsbedürfnisse deiner Schüler, nicht aber nach dem Gange einer Grammatik!“ (Diesterweg.) Die menschliche Sprache entwickelt sich in natürlicher Weise nicht nach der Folge, wie sie durch eine Grammatik festgestellt ist, sondern nach den sinnlichen und geistigen Einwirkungen, die von der Umgebung des Sprachschülers ausgehen. Die Grammatisten konnten daher keine gröfsere Unnatürlichkeit begehen, als ihrem Sprachunterrichte irgend ein Sprachlehrbuch zu Grunde legen. Letzteres dürfen wir nicht einmal beim Sprachformenunterrichte. „Wir müssen vielmehr aus den einzelnen Teilen der Grammatik, nämlich aus der Wort- und Satzbildung, stets nur das herausheben, was den gesamten Geisteskräften des Schülers auf seiner gegenwärtigen Bildungsstufe entspricht, was ihn hinreichend in Anspruch nimmt und in Thätigkeit setzt.“ (Hill.) Eine systematische Grammatik ist nicht nach pädagogischen Grundsätzen, vom Leichten zum Schweren fortschreitend, aufgestellt, sondern ihr Plan ist durch wissenschaftliche Rücksichten bestimmt. Der Unterricht dagegen hat in der einen Woche vielleicht ein Gebiet aus der Wort-, in der anderen ein solches aus der Wortbildungs- und in der dritten eins aus der Satzlehre zu behandeln. Wir dürfen bei einem Gegenstande auch nicht bis zur Erschöpfung verweilen; es genügt, ihn nach dem jeweiligen Bedürfnisse von einer bestimmten Seite zu betrachten. Der spätere

Unterricht wird schon Gelegenheit bieten, ihn von neuem vorzuführen und zu ergänzen.

e) Vermeide Definitionen! Jede Wissenschaft legt Wert darauf, die ihr eigenen Begriffe klar zu definieren. Dasselbe finden wir auch auf dem Gebiete der Grammatik, und von demjenigen, der sich der Sprachlehrwissenschaft befleifsigt, kann man verlangen, dafs er die bezüglichen Definitionen beherrscht. Selbst in den Schulgrammatiken hat man es für rätlich erachtet, Begriffe, wie: Wort, Satz, Dingwort, Zeitwort, Ergänzung, Beifügung, Satzverbindung, Satzgefüge etc., zu definieren und zwar lediglich zu dem Zwecke, dafs sich die Schüler über die betreffenden Begriffe klar werden. Die Erreichung dieses Zweckes ist jedoch zu bezweifeln. Dann aber wird man auch an die Kinder die Forderung stellen, die Definitionen auswendig zu lernen, und das ist wertlos. Die Taubstummen, die die Lautsprache in viel beschränkterem Mafse beherrschen als die Vollsinnigen, werden die Definitionen erst recht nicht fassen. Wir sagten schon: Unser Unterricht soll die Schüler auf Grund der Anschauung zur klaren Vorstellung von den grammatischen Verhältnissen führen; unser Unterricht soll praktisch, nicht wissenschaftlich sein.

f) Gieb die terminologischen Ausdrücke in deutscher Sprache und beschränke dich nach dieser Seite auf das notwendigste! „Es hiefse ja wahrhaftig die Sprache geradezu bankrott erklären, wenn man einem deutschen Kinde nicht ein Sprachstück ohne jene lateinischen Kunstausdrücke zum vollsten Verständnisse bringen könnte.“ (Kehr.) In den Schulen, in denen fremde Sprachen gelehrt werden, mag man die wissenschaftlichen Ausdrücke zur Bezeichnung grammatischer Begriffe wählen, in die Volks- und Taubstummenschule gehören sie nicht. Man hat sich vielfach daran gestofsen, dafs die deutsche Terminologie nicht eine übereinstimmende ist. In einer Taubstummenanstalt läfst sich diesem in der That bestehenden Übelstande leicht dadurch begegnen, dafs man sich auf dem Gebiete der Grammatik über die technischen Bezeichnungen einigt. Die deutschen Namen haben jedenfalls das für sich, dafs sie mit wenigen Ausnahmen die Sache trefflich bezeichnen, von den Kindern leichter aufgefafst und behalten werden und zum Teil in der Sprache selbst Verwendung finden können, somit auch eine praktische Bedeutung haben. Die etwa zu lehrenden technischen Bezeichnungen sind schon bei Angabe des Unterrichtsmateriales angeführt. Bei Auswahl derselben lasse man sich hauptsächlich von praktischen Bedürfnissen leiten, denn die geeignete

Anwendung derselben in der Schule wird vielfach den Unterricht vereinfachen, z. B.: Setze zu dem Hauptworte das unbestimmte Geschlechtswort! Biege das Hauptwort „Haus“ in der Einzahl! in der Mehrzahl! Steigere das Eigenschaftswort „schön“! Wende die Leideform, die Möglichkeitsform an! Setze den vierten Fall! Welchen Fall regiert „mit“? Suche den Satzgegenstand! Welches ist die Aussage? etc.

g) Übe fleifsig und zwar nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich! Lehre, abstrahiere nicht nur die grammatischen Formen, sondern übe sie auch; nur Übung macht den Meister. Man lasse die Schüler nicht nur das üben, was ihnen in bestimmten Beispielen, an bestimmten Wörtern vorgeführt ist, „sondern der Schüler mufs auch lernen, die betreffende sprachliche Form bei neuen Begriffswörtern zu verstehen und das betreffende Beziehungsverhältnis an neuen Gegenständen aufzufassen und dann auch richtig auszudrücken, wobei er von dem Gefühle der Analogie geleitet wird.“ (Stoffers.) Die Übung führt die Schüler zur Selbständigkeit, und für die sprachliche Selbstthätigkeit ist das sehr wichtig. Sie sollen zu einer abstrahierten Form selbst Beispiele finden, die sie entweder unmittelbar aus ihrem Erfahrungsschatze entlehnen oder auf Grund bestimmter sinnlicher Erscheinungen bilden. Man kann den Kindern auch in der Weise entgegenkommen, dafs man ihnen die Begriffswörter giebt, und sie dann die gewünschten Formen suchen müssen. Damit der Unterricht nicht einem toten Mechanismus verfällt und seine Hauptaufgabe in der schablonenmäfsigen Bildung von Flexionsformen oder Beispielen sucht, hat er auf früher Gelehrtes zurückzugreifen und dieses mit dem Neuen zu verbinden. Der Lehrer wird die bezeichnete Klippe am ehesten umschiffen, wenn sein grammatischer Unterricht immer mit dem übrigen Unterrichte in Verbindung bleibt. Die eingehendste Übung der grammatischen Formen ist um so notwendiger, als diese Formen unmittelbares Eigentum der Kinder werden und sich innig mit dem Sprachstoffe zu einem Ganzen verschmelzen sollen. Bei schriftlichen Darstellungen können wir wohl in Ruhe die Grammatik zu Rate ziehen; beim Sprechen aber ist es unmöglich, an die auswendig gelernten Paradigmen zu appellieren. Da können wir nicht erst fragen, ob der Accusativ der Sache vor oder nach dem Dativ der Person steht, ob „ohne“ den dritten oder vierten Fall regiert etc. Die verhältnismäfsig geringe Übung der Taubstummen im mündlichen Ausdrucke mufs durch schriftliche Übungen im Hause unter-

stützt werden. Aufsuchen von Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörtern aus einem Lesestücke, Bildung von Hauptwörtern mit „keit“, „ung“, „chen“ etc., Bildung von zusammengesetzten Hauptwörtern, aus Eigenschafts- und Hauptwort etc. bestehend, Darstellung der verschiedenen Paradigmen, Angabe von Ergänzungen im vierten, im dritten, im zweiten Falle, Aufsuchen von zusammengesetzten Sätzen unter Anwendung bestimmter Konjunktionen, Bildung von Sätzen nach gegebenen Mustern etc. Das sind Aufgaben für die schriftliche Übung. „So wie die Rechtschreibung eingeschrieben werden mufs, so mufs sich der Taubstumme die grammatikalischen Regeln einsprechen, einlesen und einschreiben.“ (Hill.)

Litteratur:

a) Für den Lehrer:

Cüppers, Das zweite Lesebuch. (Organ, 1874, S. 42.) — Hill, Anleitung zum Sprachunterricht. Essen, 1840, S. 312—331. — Knauf, Wie sollen wir Grammatik lehren? (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 422.) — Roentgen, Die Begriffsentwickelung. Aachen, 1886, S. 71—81. — Schöttle, Lehrbuch der Taubstummenbildung. Efslingen, 1874, a. v. O. — Stoffers, Wie ist der Sprachformenunterricht in der Taubstummenschule zu betreiben mit Rücksicht auf die Ansichten hervorragender Fachgenossen? Büren, 1886. — Töpler, Vereinigter Sach- und Sprachunterricht in Taubstummenanstalten. Breslau, 1880, S. 2—12, 30, 31. — Vatter, Die deutsche Sprache. Frankfurt a. M., 1881, S. 56—59, 102—104, 114—119, 131—133 u. a. a. O.

b) Für die Schüler:

Kefsler, Stoff- und Übungsbuch für den Sprachformenunterricht in Taubstummenanstalten. Kassel, 1881. — Priester, Sprachformen mit Beispielen zur Übung und Fragen zur Anwendung für die Hand der Schüler. Idstein, 1861.

c) Bilder:

Barth, Bilder für den Sprachformenunterricht in Taubstummenschulen. Berlin, 1882. — Reimer und Wilke, Zwanzig methodische Bildertafeln zum Gebrauch beim Anschauungsunterrichte in Elementar- und Kleinkinderschulen, besonders beim Taubstummenunterrichte. 6. Aufl. Berlin, 1863.

## 8. Der Aufsatzunterricht.

(1. Wesen des Aufsatzunterrichtes.) Unter „Aufsatz“ sind diejenigen schriftlichen Übungen zu verstehen, in denen das wertvollste Gedankenmaterial aus dem Vorstellungskreise der Schüler zur Verarbeitung und Fixierung zwecks möglichst wirksamer Förderung des sprachlichen Unterrichtes gelangt.

Es kann nicht Aufgabe des Aufsatzunterrichtes weder in der Taubstummen-, noch in der Volksschule sein, die Schüler zur selbständigen Herbeischaffung der darzustellenden Stoffe zu veran-

lassen; der Stoff ist ihnen vielmehr zu geben. Der genannte Unterricht hat lediglich die Aufgabe im Auge zu behalten, die Schüler zu gewöhnen, diesen Stoff in logischer Folge sprachrichtig, d. h. ohne störende Verstöfse gegen die Gesetze der Grammatik, darzustellen. Es soll somit die sprachliche Form Gegenstand besonderer Beachtung sein, und mit Recht kann man daher die Aufsatzübungen in das Gebiet des grammatischen Unterrichtes verweisen.

Wenn man mit Beziehung auf die Volksschule gesagt hat: „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schule", so mag das seine Berechtigung haben. Den Wert einer Taubstummenschule beurteilt man in erster Linie nach den Leistungen der Schüler im Sprechen; der Schwerpunkt unserer Thätigkeit liegt daher immer in dem Verfahren, unsere Zöglinge zum guten Sprechen zu befähigen. Daneben darf jedoch keineswegs die schriftliche Darstellung versäumt werden. Auch die gewöhnlichsten Lebensverhältnisse erfordern eine solche. Sobald jemand die Seinen verläfst, tritt an ihn das Bedürfnis, diesen von seinem Thun und Treiben, von seinen Leiden und Freuden Mitteilung zu machen, und das kann fast nur durch die Schrift geschehen. Der Handwerker, der eine Bestellung macht, der Geschäftsmann, der Rechnungen und Quittungen auszustellen hat — für alle ist eine gewisse Übung in der schriftlichen Darstellung unbedingt erforderlich, wenn sie nicht gänzlich abhängig von anderen sein wollen. Der Taubstumme bedarf um so mehr der Fertigkeit, sich geläufig schriftlich zu äufsern, als dieselbe für ihn in manchen Lagen des Lebens das einzige Mittel ist, sich mit Sicherheit zu verständigen.

Aber nicht nur mit Rücksicht auf die Forderungen des Lebens, sondern auch um der Sprachbildung selbst willen müssen schriftliche Übungen angestellt werden. „Man mufs sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, genau lesen und hören will; der Griffel schärft den Verstand, er berichtigt die Sprache, er entwickelt Ideen, er macht die Seele auf eine wunderbare Weise thätig." (Herder.)

(2. Gelegentliche schriftliche Übungen.) Es giebt eine nicht geringe Zahl von Taubstummenlehrern, welche die Besorgnis hegen, dafs durch das viele Schreiben in der Taubstummenschule die Schüler der Gefahr ausgesetzt würden, nicht in der Laut-, sondern in der Schriftsprache zu denken, und hieraus erklärt sich die Neigung, das Schreiben nach Möglichkeit zu beschränken. So

lange jedoch an dem Grundsatze festgehalten wird, dafs das Sprechen der Ausgang für Erlernung der Sprache ist, dafs die Unterrichtsstunden lediglich zum Sprechen und nur insoweit zum Schreiben zu verwenden sind, als dieses das Sprechen klarzustellen hat, und als es notwendig ist, für schriftliche Arbeiten die erforderliche Anweisung zu geben, und dafs man sich im aufserunterrichtlichen Verkehre der Lautsprache bedient, braucht man jene Besorgnis nicht zu teilen. Darüber besteht kein Zweifel, dafs das Absehen des Gesprochenen vom Munde nicht die Gewähr der absolut sicheren Auffassung der Sprache bietet, sondern dafs wir zwecks zweifelloser Feststellung der letzteren der Schrift bedürfen, und wenn, wie oben dargelegt, die Schrift ein ungemein wichtiges Mittel zur Entwickelung der Sprache ist, so erklärt es sich, dafs in den Taubstummenanstalten mehr geschrieben wird als in den Volksschulen.

„Wenn nicht tagtäglich dem Kinde Gelegenheit geboten wird, über diesen oder jenen Gegenstand seines Gesichts- oder Erfahrungskreises sich schriftlich auszusprechen, und wenn der Lehrer nicht tagtäglich darauf hält, dafs diese schriftlichen Übungen so gut als nur irgend möglich von den Kindern gefertigt werden, dann ist die Erzielung eines erfolgreichen Resultates auf dem Gebiete des schriftlichen Gedankenausdruckes rein unmöglich. Jeden Tag mufs geschrieben werden.“ (Kehr.) Wir sehen aus diesen Worten, für wie wichtig man die schriftlichen Übungen auch für die Volksschule hält.

Die ersten schriftlichen Übungen bestehen lediglich in Abschreibübungen, wie sie Anschauungs-, Lese- und freier Sprachunterricht, wie auch später die Besprechung biblischer Bilder erfordern. Hieran schliefst sich die Beantwortung schriftlich gestellter Fragen und das Niederschreiben des in der Schule Gelehrten im Anschlusse an Fragen, an Stichwörter und ohne bestimmte Anhaltspunkte. Alle diese Übungen verfolgen fast ausschliefslich den Zweck, den Sprach- bezw. Unterrichtsstoff zu fixieren, hierdurch sicherer einzuprägen und die Wiederholung zu erleichtern. Allerdings sollen die Schüler dadurch auch an die Anwendung sprachrichtiger Formen gewöhnt werden. Die gelegentlichen schriftlichen Übungen sind durch die ganze Schulzeit fortzusetzen.

Im vierten Schuljahre treten selbständige Übungen im schriftlichen Gedankenausdrucke auf und zwar in der Gestalt der Anfertigung von Tagesberichten.

(3. Tagebuchübungen.) In vielen Taubstummenanstalten

nimmt die Führung des Tagebuches, die verhältnismäfsig sehr frühe eintritt, eine hervorragende Stelle ein. Das Tagebuch dient zum Sammelpunkte für verschiedene sprachliche Übungen; im besonderen werden darin die Stoffe, welche der freie Sprachunterricht zu lehren hat, zusammengetragen. Es will uns das nicht zweckmäfsig erscheinen, denn sollen wir auch die Umgangssprache bei allen Gelegenheiten berücksichtigen, so wird sie doch am besten in den Stunden gelehrt und geübt werden können, die dem mündlichen Unterrichte dienen. Bei Anfertigung von Tagesberichten ist vielmehr die Aufgabe festzuhalten, die Schüler zur geordneten schriftlichen Darstellung des Erlebten anzuleiten. Dafs wir hier auch die Umgangssprache heranziehen können, ja müssen, ist einleuchtend. Das, was ein Kind gethan und erlebt, reiht sich in natürlicher Folge aneinander, und bei der schriftlichen Darstellung desselben bedarf es keiner Disposition, keines besonderen Planes. Der letztere ist zugleich mit dem Stoffe gegeben, und aus diesem Grunde empfiehlt sich gerade für Taubstumme die Anfertigung von Tagesberichten, weil es jenen ungemein schwer wird, ihre Gedanken in der rechten logischen Folge wiederzugeben.

Die Tagesberichte bringen zunächst in allereinfachster Gestalt das, was die Schüler im Laufe eines bestimmten Tages erlebt haben, und es wird gut sein, zunächst ein Schema zu geben und nach diesem arbeiten zu lassen. Sollen nun auch die schriftlichen Bearbeitungen niemals zu einem mechanischen Nachschreiben des vom Lehrer Vorgeführten werden, so läfst sich doch eine gewisse Monotonie der Berichte bei solchen Kindern nicht vermeiden, die im Internate leben, und bei denen im wesentlichen ein Tag wie der andere verläuft. Zunächst mufs der Lehrer Wert darauf legen, dafs die Schüler ihre Erlebnisse in richtiger Form niederzuschreiben imstande sind, mag diese Form auch noch so schlicht sein. Erst mit der sich steigernden Sprachkraft wird die Darstellung eine freiere und selbständigere werden. Letztere wird selbstverständlich durch den Gang des gesamten Sprachunterrichtes bestimmt. Der Lehrer lasse von Anfang an die erzählende Form, deren Wichtigkeit für unsere Schüler wir bereits berührt haben, anwenden.

Die dürren Tagesberichte werden sich nach und nach in der Weise umzugestalten haben, dafs besondere Ereignisse in Schule und Haus, in Stadt und Natur etc., wie ein Besuch, ein Spaziergang, ein Geburtstag, ein Jahrmarkt, ein Gewitter, ein Unglücksfall,

ein Bad, der Wald, die blühenden Bäume etc., zum Mittelpunkte der Tagesberichte gemacht werden. Letztere verwandeln sich also nach und nach in Schilderungen, Beschreibungen, Erzählungen, und damit kommen sie allmählich den eigentlichen Aufsatzübungen nahe. Besondere Berücksichtigung verdienen auch Gespräche. Ist z. B. ein Kind zu einem Kaufmanne geschickt worden, um sich dort eines Auftrages zu entledigen, oder hat jemand mit ihm ein Gespräch gepflogen, so ist Rede und Gegenrede in den Bericht aufzunehmen.

Der Niederschrift eines Tagesberichtes mufs in der Regel eine Besprechung vorausgehen, die das Sprachmaterial feststellt. Dieselbe ist in der Weise zu leiten, dafs der Lehrer selbst das wenigste giebt, die Schüler vielmehr veranlafst, sich über ihre Erlebnisse zu äufsern, und dafs er nur helfend und bessernd eingreift. Gegen Schlufs der Stunde wird das Besprochene zusammengefafst. Eine Normalarbeit ist vom Lehrer an die Wandtafel zu schreiben und von den Schülern nachzutragen. Für die weiteren Arbeiten genügen einzelne Stichwörter. Von Zeit zu Zeit haben die Schüler selbständige Berichte zu liefern. Mögen diese zunächst ausfallen, wie sie wollen — es ist immerhin sehr wichtig, dafs die Taubstummen vom Gängelbande des Lehrers frei gemacht und veranlafst werden, nach Möglichkeit ihre eigenen Wege zu gehen.

Die Schüler legen sich ein Tagebuch an, in das sie aufserhalb der Schulstunden die Berichte eintragen, welche von dem Lehrer in der Weise durchgesehen werden, dafs dieser die gemachten Fehler mit roter Tinte anstreicht und in einer der Besprechung der Fehler gewidmeten Stunde die Kinder veranlafst, möglichst das Richtige zu finden und nachzuschreiben. Auf jede Woche würde bei zwei wöchentlichen Stunden ein Bericht kommen; eine Stunde dient zur Besprechung des Stoffes und die andere zur Berichtigung der Fehler.

Es ist sehr empfehlenswert, auch nachdem die planmäfsigen Tagebuchübungen aufgehört haben, von den Schülern Tagesberichte, die ganz selbständig anzufertigen sind, zu fordern. Diese Arbeiten müfsten dem Privatfleifse der Kinder überlassen bleiben. Es wird hierdurch die Selbstthätigkeit der Schüler ungemein angeregt, und einzelne bringen es zu ganz erfreulichen Leistungen. Der Lehrer darf sich freilich die Mühe nicht verdriefsen lassen, diese freien Arbeiten durchzusehen.

(4. Der eigentliche Aufsatzunterricht) beginnt mit dem sechsten Schuljahre.[1])

[1]) Bei sechsjährigem Kursus tritt er mit dem fünften Schuljahre ein.

Dieser Unterricht ist in innigem Zusammenhange nicht allein mit dem Sprachunterrichte, sondern auch mit den übrigen Unterrichtsdisziplinen, besonders der Geschichte, Geographie und Naturkunde zu betreiben. Er soll sein Material aus allen Gebieten zusammentragen, denn nur auf diese Weise erhalten die Kinder genügenden Stoff, werden ihnen Gedanken für die schriftliche Darstellung zugeführt. Der Aufsatzunterricht wiederholt, ordnet, fafst zusammen und richtet schliefslich seine Hauptthätigkeit auf die sprachrichtige Form. Selbst wenn wir unseren Schülern freigewählte Themata zur Bearbeitung geben, so dürfen wir doch nur Reproduktionen verlangen, d. h. die Gedanken für die Darstellung sind immer zu geben, also „dafs das Kind das in ihm fertige Sprachprodukt nun selbständig und selbstthätig aufsetzen kann.“ Es kommt nicht darauf an, dafs über ein Thema viel geschrieben wird, sondern dafs sich die Schüler nach eigener Wahl des Ausdruckes über die ihnen gestellte Aufgabe äufsern. Einige verständig ausgeprägte Gedanken sind mehr wert als seitenlange Arbeiten, welche mehr das Produkt des Lehrers als des Schülers sind. Selbständigere Arbeiten können nur erreicht werden, wenn man es den Kindern leicht macht. „Je leichter diese Übungen gemacht werden, desto besser gedeihen sie.“ (Herder.) Vor allen Dingen ist zu berücksichtigen, dafs die Arbeiten nur insoweit über den Erfahrungskreis der Kinder hinausgehen dürfen, als dies die Berücksichtigung der späteren Lebensbedürfnisse und die Anforderungen an den Lebensberuf verlangen.

Stufengang: Besondere Sorgfalt ist auf den Fortgang der Aufsatzübungen zu verwenden. In der Regel unterscheidet man vier Stufen:

a) Stoff und Form sind gegeben. Die Bearbeitung kann auf Grund von Fragen erfolgen.

b) Der Stoff ist gegeben, und die Form wird nur angedeutet oder mufs von den Schülern gefunden werden. Für die Ausarbeitung dienen Leitwörter.

c) Die Form ist gegeben, und der Inhalt mufs erfunden werden. Hierher gehören die sogenannten Nachbildungen. Der Stoff ist dem Lesebuche und den Realien zu entlehnen. Auch Arbeiten nach bestimmten Dispositionen sind anzufertigen.

d) Stoff und Form sind vom Schüler zu finden. Die Hilfe des Lehrers tritt nur flüchtig ein. Die Schüler sind zu gewöhnen, sich frei zu bewegen.

Dieser Stufengang ist möglichst innerhalb jeder Art von Aufgaben festzuhalten.

Die Aufsatzthemata sind stets mit Sorgfalt auszuwählen. Es empfehlen sich folgende:

a) Beschreibungen von Natur- und Kunstgegenständen: der Baum, das Eisen, das Brot, der Regenschirm, die Stadt. Auch Beschreibungen von Bildern sind statthaft.

b) Reproduktionen kleiner Erzählungen im Anschlusse an das Lesebuch oder an vom Lehrer frei gegebene Erzählungen.

c) Nachbildungen von Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen; Inhaltsangabe von epischen Gedichten.

d) Schilderungen: der Sommer, das Gewitter, die Freuden des Winters, die Ferien, das Weihnachtsfest.

e) Vergleichungen: Gold und Eisen, Hund und Katze, Vater und Lehrer.

f) Lebensgeschichte.

g) Stoffe aus Geographie, Geschichte, Naturkunde etc.

h) Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten. (Jedenfalls wird hiervon nur ein bescheidener Gebrauch gemacht werden können.)

i) Briefe verschiedenen Inhaltes.

k) Geschäftsaufsätze: Bekanntmachungen, Rechnungen, Quittungen, Kontrakte etc.

Rein grammatische Übungen, wie solche im Anschlusse an die Besprechung von Lesestücken empfohlen sind, eignen sich nicht zu Aufsatzübungen, während das Schreiben von Briefen für alle Stufen zu empfehlen ist und nicht oft genug vorgenommen werden kann, weil sich für unsere Zöglinge, die in der Regel fern von der Heimat wohnen, gar häufig Veranlassung bietet, an ihre Angehörigen zu schreiben. Schon aus diesem Grunde ist es nicht notwendig, die taubstummen Kinder künstlich in gewisse Situationen zu versetzen, von denen aus sie ihre Briefe entwerfen sollen. Das Kind, das den Seinen Nachricht von seinem Ergehen, von seinem Thun und Leben geben will, wird für seine Briefe immer Stoff haben. Es lassen sich auch Beschreibungen und Schilderungen sehr wohl in die Form eines Briefes bringen. Als eine zweckmäfsige Arbeit ist es anzusehen, von Zeit zu Zeit Anfragen an die Kinder, ihr Befinden, ihre Neigungen, Wünsche etc. betreffend, zu richten und diese Anfragen schriftlich beantworten zu lassen. Ebenso versäume man keine Gelegenheit, bei welcher der Schüler dem Lehrer einen Wunsch, eine Bitte oder sonstige Äufserung mitzuteilen hat, diese schriftlich

zu fordern. Wenn auch nur wenige Zeilen geschrieben werden, so veranlafst das doch die Kinder, ihre Gedanken zusammenzunehmen, so haben die Schüler damit doch eine nicht zu unterschätzende Übung. Der Lehrer lasse sich die Mühe nicht verdriefsen, Privatarbeiten der Schüler, z. B. Briefe an die Eltern und sonstigen Angehörigen, durchzusehen und auf die Fehler aufmerksam zu machen.

Wenn man in der Regel auch geneigt ist, die Leistungen der Taubstummen nachsichtiger zu beurteilen, so wird es immerhin ratsam sein, diese bei Abfassung von Schriftstücken, im besonderen von Briefen, streng anzuhalten, dafs sie die üblichen äufseren Formen, z. B. Stellung des Datums, der Anrede, Art des Beschreibens des Briefbogens, Fassung des Schlusses, der Adresse etc., sorgfältig beachten.

Zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen liegt für die Schule allerdings kein zwingendes Bedürfnis vor; wohl aber fordert das Leben auch von den Taubstummen, dafs sie eine Rechnung, eine Quittung schreiben, eine Bekanntmachung veröffentlichen, einen Vertrag abschliefsen können, und mit Rücksicht hierauf sind im letzten Schuljahre nach bestimmten Mustern Geschäftsaufsätze anfertigen zu lassen und die Schüler darauf hinzuweisen, dafs sie diese Arbeiten für den Fall späterer Verwendung sorgfältig aufbewahren. Die Lektüre einer Zeitung wird die bezüglichen Arbeiten ebenfalls fördern.

(5. Behandlung des Stoffes.) Bei Anfertigung eines Aufsatzes ist a) eine Besprechung des Themas, b) die Niederschrift der Arbeit und c) die Korrektur des Aufsatzes notwendig.

Die Besprechung hat sich nach der Schwierigkeit und dem Umfange der Aufgabe, sowie nach dem sprachlichen Standpunkte und der Befähigung der Schüler zu richten. Sie wird in der ersten Zeit der Aufsatzübungen und bei Einführung in eine neue Art von Aufgaben eingehender sein müssen. Die Form der Besprechung hat sich nach dem Stoffe zu richten. Sofern es sich um Beschreibungen, Schilderungen und Vergleichungen handelt, sind die Schüler anzuhalten, das Material nach bestimmter Ordnung auf Grund der gewonnenen Anschauungen zu suchen und schliefslich zusammen zu fassen. Bei Erzählungen wird der Inhalt vom Lehrer zweimal vorgetragen, dann abgefragt und von den Schülern im Zusammenhange wiederholt. Sollen Nachbildungen angefertigt werden, so ist den Kindern das nachzugestaltende Muster klar vor die Seele zu führen und das er-

forderliche Material für die Arbeit zu geben. Die weltkundlichen und anderen Stoffe sind vor der Niederschrift im Zusammenhange vorzuführen. Schwierigere Aufgaben, wie die Behandlung von Sprichwörtern, erfordern eingehendere Besprechung, denn unsere Schüler sind in der Regel nicht nur spracharm, sondern auch gedankenarm.

Als Anhalt für die Ausarbeitungen kann man kurze Sätze, Fragen, Leitwörter oder eine kurze Disposition an die Wandtafel schreiben.

Die Ausarbeitung des Aufsatzes erfolgt aufserhalb der Unterrichtszeit. Nur ausnahmsweise darf die Schulstunde dazu benutzt werden, z. B. wenn der Lehrer den Schülern eine Anleitung geben will, wie ein Aufsatz niederzuschreiben ist, oder wenn er sich von der Art des Niederschreibens zu überzeugen beabsichtigt. Alle Arbeiten sind mit Sorgfalt zunächst in das Arbeitsheft einzutragen. Dieses ist vom Lehrer durchzusehen, und die vorhandenen Fehler sind mit roter Tinte anzustreichen. Die nächste Stunde dient dazu, die Fehler mündlich mit der ganzen Klasse zu besprechen und in der Weise zu bessern, wie das bereits bei Besprechung der Korrektur der Tagesberichte angegeben ist. Jetzt erst wird die Arbeit in das Aufsatzheft (Reinschrift) eingetragen und zwar in möglichst sauberer Ausführung. Die nun noch vorhandenen Fehler werden vom Lehrer selbst gebessert. Die Arbeit erhält eine in Worten ausgedrückte Zensur und unter Umständen noch eine Bemerkung über Schrift, Satzbau, Inhalt, Beschaffenheit des Heftes etc.

Das Arbeitsheft wird vielleicht vielen überflüssig erscheinen. Da aber die Taubstummen, wenn die Besprechung des Aufsatzthemas nicht eine ganz eingehende gewesen ist und jeden einzelnen Satz der Arbeit vorgeführt und eingeprägt hat, in der Regel in ihren Aufsätzen viele Fehler machen, so würden die Kinder bei Wegfall dieses Heftes die Korrektur der Fehler kaum mit der wünschenswerten Sauberkeit und dem rechten Erfolge durchführen, und das Aussehen der Aufsatzhefte dürfte nicht der Art sein, dafs die Schüler ihre Freude daran haben können.

Die Aufsätze haben an der Spitze das Datum der Niederschrift und die innerhalb eines Jahres fortlaufende Nummer zu tragen. Es ist zu beachten, dafs nicht zu nahe an den oberen und unteren Rand und nicht über den seitlichen, für die Korrektur bestimmten Raum hinausgeschrieben wird, dafs die Schrift sauber und deutlich

ist, dafs die Zeilen nicht zu eng aneinander stehen, dafs in jedem Hefte ein mit dem Namen des betreffenden Schülers versehenes Löschblatt liegt, dafs die zur Niederschrift verwendete Tinte gut und der Heftumschlag sauber ist.

Innerhalb gewisser Zeiten — etwa alle Vierteljahre — ist ein Klassenaufsatz anzufertigen. Der Lehrer wähle für eine derartige Arbeit ein möglichst leichtes Thema, bespreche dieses jedoch nicht und lasse den Kindern bei der Niederschrift, die in der Schule erfolgt, völlige Freiheit. Die Korrektur geschieht in der angegebenen Weise. Derartige Aufsätze werden ein getreues Abbild des geistig-sprachlichen Standpunktes der Zöglinge sein und dem Lehrer Fingerzeige geben, wo er mit seiner Arbeit einzusetzen hat.

Neben der Anfertigung von Klassenaufsätzen lasse der Lehrer auch öfter Diktate schreiben. Diese haben für die Taubstummenschule eine andere Bedeutung als für die Volksschule. In letzterer sucht man durch sie die Rechtschreibung zu fördern, den taubstummen Schülern dagegen sollen sie dazu dienen, die Sprache mit Sicherheit durch das Auge aufzufassen. Für die Förderung der Absehfertigkeit haben die Diktate in der That eine schätzenswerte Bedeutung; daneben werden sie den Kindern auch ein mustergültiges Sprachmaterial zur Aneignung bieten.

Litteratur:

Die Lehrbücher des Taubstummenunterrichtes behandeln die Aufsatzübungen mit wenigen Ausnahmen nur gelegentlich. Als Arbeit über diesen Gegenstand ist zu nennen:

Kefsler, Die Aufsatzübungen in der Taubstummenschule. (Organ, 1881, S. 142.)

Beispielsammlungen für Taubstumme sind nicht vorhanden. Von den für die Volksschule geschriebenen Sammlungen von Aufsätzen lassen sich verwenden:

Hentschel, Sammlung stufenmäfsig geordneter Aufsätze für Stadt- und Landschulen. I. Teil, Stufe I und II. Für die Unter- und Mittelklassen. 4. Aufl. Leipzig, 1886. — Junghänel und Scherz, Sammlung ausgeführter Stilarbeiten. Zweite Abteil.: Stilarbeiten für Mittelklassen. 6. Aufl. Berlin, 1883. — Jütting, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für Schüler von 8—15 Jahren. Leipzig, 1874. — Nienhaus, Stilübungen für Volks- und Fortbildungsschulen. I, II, III. Berlin. — Weigeldt und Richter, Sammlung ausgeführter Stilarbeiten. Erste Abteil. 6. Aufl. Berlin, 1888.

## 9. Der freie Sprachunterricht.

(1. Begriff des freien Sprachunterrichtes.) So oft auch den Lehrern die Mahnung ans Herz gelegt wird: Nicht für

die Schule, sondern für das Leben! so oft wird gegen dieselbe wie in der Volks-, so auch in der Taubstummenschule gesündigt. Der im Lehrplane vorgeschriebene Stoff und die Notwendigkeit der planmäfsigen Behandlung dieses Stoffes bringen den Lehrer gar zu leicht in eine geschäftsmäfsige, schablonenartige Arbeit, die mehr die Bewältigung des Unterrichtspensums im Auge hat als die Bedürfnisse des Lebens zu befriedigen strebt. Die Nachteile, die hieraus erwachsen, sind weniger schwer wiegend für die Vollsinnigen, die mitten im vollen Menschenleben stehen und dieses Leben mit seinen Anforderungen ungesucht kennen lernen, als für die Taubstummen, die mehr oder weniger isoliert in der menschlichen Gesellschaft leben. Diesen mufs die Schule alles ersetzen: das Leben im Schofse der engeren Familie, im weiteren Kreise des geselligen Verkehres, das Treiben auf Markt und Strafsen, bei Handel und Wandel. Nur dann, wenn die Schule dem Taubstummen eine Welt im kleinen repräsentiert, erfüllt sie ihre Aufgabe. Wie aber das Leben eine Reihe bunter Bilder ist, die kaleidoskopisch wechseln, so mufs auch dem Lehrer gestattet sein, sich in manchen Unterrichtsstunden so frei zu bewegen, wie sich das Leben frei bewegt. Weder Stoff noch Form dürfen beschränkend auf ihn einwirken. Hier kann der Grundsatz voll und ganz zur Durchführung kommen, dafs die Sprache in dem taubstummen Kinde so zu entwickeln sei, wie sie das Leben in dem vollsinnigen erzeugt. Man hat den betreffenden Unterricht deshalb freien Sprachunterricht oder freie Sprachübungen genannt. Auch Bezeichnungen, wie „Umgangssprache", „Ereignisanschauungsunterricht" und „Konversation" haben sich in die Terminologie des Taubstummenunterrichtes eingebürgert; sie sind aber darum nicht empfehlenswert, weil sie nur einen Teil des freien Sprachunterrichtes kennzeichnen.

Es ist schon wiederholt darauf hingewiesen, dafs der ganze Taubstummenunterricht, abgesehen von dessen religiösen und praktischen Aufgaben, nur von einem Gesetze beherrscht wird, das da lautet: Die Taubstummen sollen die Lautsprache sprechen lernen, und dafs dieses Gesetz innerhalb des Sprachunterrichtes in seiner ganzen Strenge zur Anwendung kommen mufs. Wie die auf einen Brennspiegel fallenden Sonnenstrahlen sich im Brennpunkte vereinigen, so streben alle sprachlichen Disziplinen dem einen grofsen Ziele zu, die taubstummen Kinder in den Besitz und Gebrauch der Sprache zu bringen. Hieraus ergiebt sich die notwendige Einheit im Unterrichte. Wenn auch die einzelnen Unterrichtszweige

— wir möchten sagen: ihre Spezialitäten zu vertreten haben, so berühren und unterstützen sie sich doch gegenseitig. Auch der freie Sprachunterricht hat seine Mitarbeiter.

Noch ehe die kleinen Taubstummen sprechen können, begrüfst sie der Lehrer mit: Guten Morgen etc., giebt er ihnen Befehle: Komm! Geh! Steh auf! Tafel vor! lobt er sie mit den Worten: gut, brav, tadelt er sie mit: faul. Das sind die Anfänge des freien Sprachunterrichtes. Nachdem die Kinder die ersten Sprechschwierigkeiten überwunden haben, müssen sie ähnliche Wörter und Sätzchen, wie die genannten, selbst sprechen. Besonders der Anschauungsunterricht wird reichlich Gelegenheit bieten, Befehle, Aufforderungen, Bitten, Wünsche, Gespräche, Mitteilungen aus dem Leben, Redensarten des alltäglichen Verkehres etc. zu vermitteln. Ja, es ist sogar eine seiner wesentlichen Aufgaben, dies zu thun. Das Elementar-Lesebuch hat, wenn es seinen Zweck recht erfüllen soll, diese Aufgabe ebenfalls zu lösen; auch das zu verwendende Lesebuch für Oberklassen mufs Schilderungen und Erzählungen aus dem Leben, Rede und Gegenrede über Erscheinungen der Alltäglichkeit und Ähnliches enthalten. Was nach dieser Seite das Lesebuch nicht bietet, hat die Behandlung zu ergänzen. Auch die Tagebuchübungen werden in ergiebiger Weise dem freien Sprachunterrichte dienstbar gemacht werden können. Die meiste Unterstützung hat er in den gelegentlichen Belehrungen zu finden, die sich an zufällige Ereignisse anschliefsen. In welcher Weise dies geschehen mufs, das hat, wie Jörgensen schildert, am besten die Taubstummenanstalt zu Riehen gelehrt: „Eine Schreibfeder fällt zu Boden, ein Fremder tritt ein, ein Knabe niest oder putzt die Nase oder kreuzt die Arme — sogleich wird der Unterricht unterbrochen, und die Frage: Was geschieht? Was ist geschehen? wird bald von einem, bald von einem anderen Schüler beantwortet. Geschieht etwas, wofür die Schüler noch keine Benennung kennen, so lernen sie sogleich das neue Wort oder die neue Redensart; hier kann man wahrnehmen, welche Fertigkeit sogar die kleineren Schüler besitzen, Fragesätze zu bilden, und wie auch die bei Taubstummen so allgemeine Lust zu fragen hier ausgebeutet wird, um die Begriffe zu reinigen, das gelernte Wort im Gedächtnisse zu befestigen und die Fertigkeit des Ausdruckes zu befördern.“ Wird das Leben in seinen mannigfachen Erscheinungen mit dieser Konsequenz berücksichtigt, so findet der freie Sprachunterricht genügende Pflege, und derselbe bedarf dann kaum besonderer Unterrichtsstunden. Es wird dies jedoch nur selten der Fall sein, darum ist es empfehlens-

wert, ihm vom zweiten Schuljahre ab wöchentlich zwei Stunden zuzuweisen, in denen das auf dem hier in Frage kommenden Gebiete gelegentlich Gelehrte geklärt, befestigt und für die sprachliche Verwendung vorbereitet und das unberücksichtigt Gebliebene gelehrt wird. Der freie Sprachunterricht ist somit ebenso wie der Sprachformenunterricht ein Repetitor und ein Lückenbüfser.

(2. Unterrichtsstoff.) „Wie das hörende Kind zuerst seine Sprachbegriffe aus der dasselbe umgebenden kleinen Welt des Familienlebens nimmt, so mufs es auch beim Sprachunterrichte des taubstummen Kindes und speziell bei der Umgangssprache gehalten werden. Dieses Familienleben ist hier für das taubstumme Kind das Leben in der Anstalt, das zuerst seine Aufmerksamkeit fesselt und daher sprachlich ausgebeutet werden soll, allerdings immer mit Beziehung und Rückblicken auf das Leben in der Familie, aus der es mit dem Eintritte in die Anstalt geschieden ist. Erst auf den oberen Stufen kann man auf die verschiedensten Lebensverhältnisse, in denen sich der Taubstumme nach seinem Austritte aus der Schule bewegen wird, übergehen.“ (Lehfeldt.) Es sind also zunächst die kleinen Weisungen und Belehrungen, die der Unterricht erfordert, welche zur sprachlichen Darstellung kommen, wie: Steh auf! Komm her! Gehe weg! Gehe hinaus! Komm herein! Pafs auf! Stehe still! Falte die Hände! Sitze gerade! Wisch ab! Heb auf! Hole den Schwamm! — Ferner Begrüfsungsformen: Guten Morgen! Guten Tag! Leben Sie wohl! Adieu! — Ferner die seitens der Schüler im Anschlusse an den Unterricht notwendigen Äufserungen: Ich bin fertig. Ich habe mein Buch vergessen. Meine Tafel ist entzwei. Ich bitte um eine Feder, einen Griffel etc. Ich danke. Ich weifs es. Ich weifs es nicht. Mein Buch ist voll. Die Tinte ist schlecht. Es ist dunkel. Ich kann nicht sehen. etc.

Jedes einzelne der bezeichneten Gebiete ist nach Bedürfnis zu erweitern, und es sind hierbei die alltäglich zur Anwendung kommenden Formen der Umgangssprache besonders zu berücksichtigen, weil der laufende Unterricht selten Gelegenheit bieten dürfte, dieselben zu lehren, z. B. Wie geht es dir? Wie geht es deinem Vater? Ich danke, es geht mir gut. Ich habe Kopfschmerzen. Entschuldigen Sie! Gesegnete Mahlzeit! Zur Gesundheit! Bitte, setzen Sie sich! Ich gratuliere dir zum Geburtstage. Ich wünsche baldige Besserung. Das thut mir leid. Wieviel Uhr ist es? Was wollen Sie? Was suchen Sie? Es klopft jemand.

Siehe, wer draufsen ist. Ein Herr wünscht Sie zu sprechen. Bitte, gehen Sie mir aus dem Lichte. Ich vermute es. Ich glaube es nicht. Das gefällt mir. etc.

Alles, was Lehrer und Schüler thun, ist sprachlich zu bezeichnen: Was thue ich? Sie schreiben an die Tafel. Sie verbessern die Fehler. Sie begrüfsen Herrn N. Sie geben Herrn N. die Hand. Sie setzen sich etc. Was thust du? Ich sitze auf dem Stuhle. Ich stehe auf. Ich rechne ein Exempel. Ich lese in der biblischen Geschichte etc. Hierdurch sollen die Taubstummen angeleitet werden, alles, was sich vor ihren Augen zuträgt, sprachlich darzustellen. Jede Gelegenheit soll, wie schon bei Besprechung des Anschauungsunterrichtes hervorgehoben worden ist, ausgenutzt werden, um den Kindern Sprache zuzuführen und den Sprachtrieb zu entwickeln. Es sei noch besonders darauf hingewiesen, dafs die Kinder anzuleiten sind, selbst nach diesem und jenem zu fragen.

Von Zeit zu Zeit sind den Schülern Gespräche vorzuführen, wie solche im Leben häufig vorkommen und für unsere Kinder daher wertvoll sind, z. B. zwischen Käufer und Verkäufer, zwischen Arzt und Patienten, zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, ferner solche, die bei Tische, vor dem Zubettgehen, an einem Geburtstage, bei einem Gewitter etc., etwa geführt werden. Beispiel:

Vor dem Schlafengehen.

*Mutter:* Geh nun zu Bett, liebes Kind; es ist bereits 9 Uhr.

*Kind:* Ich bin noch gar nicht müde.

*Mutter:* Das schadet nicht. Kinder müssen beizeiten zu Bett gehen, damit sie ordentlich ausruhen.

*Kind:* Ach, ich möchte gern noch ein bifschen lesen *(liest in einem Buche).*

*Mutter:* Nein, liebes Kind, du mufst thun, was ich sage. Hole mir noch ein Glas Wasser!

*Kind (holt ein Glas Wasser):* Bitte, liebe Mama, lafs mich noch ein wenig aufbleiben!

*Mutter:* Nicht doch. Du hast vorhin schon gegähnt. Schlaf wohl!

*Kind:* Bitte, gieb mir ein Licht! Ich habe kein Licht mehr.

*Mutter (steckt ein Licht in den Leuchter):* Vergifs nicht, das Licht auszulöschen! Nun schlaf recht wohl, mein liebes Kind, und stehe nicht zu spät auf!

*Kind:* Schlaf wohl, liebe Mama! *(Geht ab.)* —

Die Umgangssprache, die, wie wir schon nachgewiesen haben, in ihren Formen und Ausdrücken eine ganz andere ist wie die Schriftsprache, enthält eine grofse Anzahl von Flickwörtern, eigentümlichen Redewendungen und mundartlichen Ausdrücken, die der Unterricht zu berücksichtigen hat, wie: denn (Was machst du denn?); so? Nanu! I bewahre; freilich; leider; das fehlte gerade etc.

Die Schüler sind zu allen Zeiten anzuhalten, sich über Erlebtes, über das, was sie innerlich bewegt und erregt, auszusprechen. Es müssen daher oft Fragen an sie gerichtet werden, wie: Was hast du erlebt? Was denkst du dabei? Was gedenkst du zu thun? und die Kinder sind zu gewöhnen, sich auch zusammenhängend über etwas zu äufsern. Hierdurch wird die Selbstthätigkeit im Sprechen angeregt und die Sprechfreudigkeit erzeugt.

Für die Oberklassen empfehlen sich freie Unterhaltungen, in denen die Kinder mitteilen, was sie erlebt haben. Die einzelnen Äufserungen werden in wenigen Sätzen fortgesponnen und zwar in der Weise, dafs der Lehrer nur leitend, helfend und bessernd eintritt, während die Schüler selbst die Unterhaltung führen, z. B.

*Erster Schüler:* Ich bin gestern Nachmittag spazieren gewesen.

*Zweiter Schüler:* Wo warst du denn?

*Erster Schüler:* Im Walde.

*Dritter Schüler:* Ich war neulich auch im Walde.

*Erster Schüler:* Ich gehe gern in den Wald. *(Lehrer deutet auf das hin, was der Wald bietet.)*

*Vierter Schüler:* Im Walde fand ich viele schöne Blumen.

*Fünfter Schüler:* Ich habe neulich auch ein Eichhörnchen gesehen, das sprang von Baum zu Baum.

*Sechster Schüler:* Die Luft im Walde ist sehr erquickend.

Man verweile nicht zu lange bei einem und demselben Thema, damit möglichst viele Kinder ihre Erfahrungen austauschen können. Werden diese Unterhaltungen in der rechten Weise geleitet, so machen sie den Schülern nicht nur viel Freude, sondern sie werden auch zu einer ergiebigen Quelle der Sprachbildung.

(3. Verfahren.) Der freie Sprachunterricht soll ein Gegengewicht zur schulmäfsigen Behandlung des Unterrichtsstoffes bilden. Das mufs schon in seinem Verfahren hervortreten. Wenn in irgend einem Unterrichtszweige der Satz: Lasse dich von dem sprachlichen Bedürfnisse deiner Schüler leiten! zur Durchführung kommen soll,

so ist der freie Sprachunterricht hierzu angethan. Daraus geht aber hervor, dafs man Materialiensammlungen nicht gut verwenden kann. Der genannte Unterricht giebt den Taubstummen eine Sprache, die ihnen so früh wie möglich einen schönen Ersatz für die Gebärde bietet, eine Sprache, durch welche die Kinder in den Stand gesetzt werden, ihre kleinen leiblichen und geistigen Bedürfnisse sprachlich zum Ausdrucke zu bringen, eine Sprache, die die Taubstummen mitten unter ihre hörenden Mitmenschen stellt. Wir wiesen schon darauf hin, dafs das sprachliche Bedürfnis der Sprachschüler durch deren Umgebung bedingt sei, und da im Anschauungsunterrichte die Sinnenwelt des Taubstummen Gegenstand der Behandlung ist, so wird dieser Unterricht vielfach mit dem freien Sprachunterrichte zusammentreffen. Es kann dies für die Entwickelung der Sprache nur förderlich sein. Auf keinen Fall darf sich das sprachliche Bedürfnis durch die Formen der Sprache beeinflussen lassen. Wenn der Taubstumme das aussprechen will, was er denkt, fühlt und will, so bedarf er auch schon bei den einfachsten Darstellungen der verschiedensten Wort-, ja sogar Satzarten, und vor allen Dingen mufs er im stande sein, seine Äufserungen in die Form einer Erzählung, eines Wunsches, eines Ausrufes, einer Frage, eines Befehles zu kleiden. Der freie Sprachunterricht giebt daher immer Satzganze, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, ob die verwendete Form vorbereitet ist oder vollständig verstanden wird.

Das Wort wird, dem Prinzipe der Anschauung entsprechend, unmittelbar an das Angeschaute angeschlossen. Soll z. B. der Satz: Mache das Fenster auf! geübt werden, so führt man ein Kind an das Fenster und läfst dieses öffnen, indem man vorspricht: Mache das Fenster auf! Ist das Fenster wieder geschlossen, erneuert man den Auftrag und läfst es von einem anderen Kinde öffnen. Nach Einübung des angeführten Satzes müssen auch einzelne Schüler veranlafst werden, diesen Befehl an einen Mitschüler zu richten. Nun kommt es darauf an, bei passenden Gelegenheiten das Gelernte zu verwerten; ja, hierin liegt oft das einzige Mittel, die Schüler in den rechten Sinn einer Redensart einzuführen. Es seien hier nur die Begrüfsungsformen erwähnt, die lediglich durch ihre häufige Anwendung seitens der kleinen Taubstummen begriffen werden. Erst wenn die Kinder die richtige Vorstellung von den Zeitverhältnissen gewonnen haben, kann die Belehrung erfolgen, dafs man beim erstmaligen Begegnen am Vormittage „Guten Morgen“ sagt etc.

Das Absehen der vorzuführenden Redensarten wird, wenn die-

selben verhältnismäſsig lang sind oder unbekannte Wörter und Formen enthalten, den Schülern der ersten Jahrgänge oft rechte Schwierigkeiten machen. Immerhin weiche man nur in ganz besonderen Fällen — lediglich um der Zeitersparnis willen — von der allgemeinen Regel, daſs das Sprechen dem Schreiben vorausgehen muſs, ab. Sobald erst eine Redensart geübt ist, also bei der Wiederholung und Anwendung, spreche man ziemlich schnell und mit natürlichen Mundbewegungen vor, um ein vollendetes Absehen zu erstreben. Jedenfalls müssen in den ersten Unterrichtsjahren alle Redensarten, die zur Vorführung gekommen sind, auch an die Tafel geschrieben und von den Schülern zwecks Einprägung und Wiederholung in ein Heft eingetragen werden.

Es bietet sich dem Lehrer, der für die Bedürfnisse seiner Schüler ein offenes Auge hat, ungesucht eine unendliche Fülle von Sprachmaterial. Eine Äuſserung eines Schülers, ein Besuch, ein Spaziergang, eine Gebärde, das Fehlen eines Schülers, eine Unachtsamkeit, das Wetter, der Wechsel der Jahreszeiten, ein Krankheitsfall, eine Wunde, ein Unfall, ein Fest — alles bietet Veranlassung zu sprachlicher Darstellung. Es hat immer etwas Bedenkliches, unseren noch unfertigen Zöglingen künstliche Situationen zu schaffen und an diese die Sprache anzuschlieſsen, weil unter solchen Umständen Miſsverständnisse nicht zu vermeiden sind. Bei fortschreitender geistiger Bildung und sprachlicher Entwickelung der Schüler braucht man jedoch nach dieser Seite nicht mehr so ängstlich zu sein. Der Lehrer wird einmal den Arzt, der einen Kranken untersucht, den Bäcker, der Semmel verkauft, dann wieder den Uhrmacher, der eine Uhr ausbessern soll, den Postbeamten, der Briefe annimmt, etc. spielen müssen. Auch einzelne Schüler, die sich ihrer Begabung und Erfahrung nach für diese Darstellungen eignen, können zur Unterstützung des Lehrers herangezogen werden. Warum soll der Sohn eines Fleischers in der Schule nicht einmal einen Fleischer darstellen? Die dramatische Vorführung gewisser Beschäftigungen und Handlungen,[1]) an welche sich freie Sprachübungen anschlieſsen sollen, beleben den Unterricht ungemein und bringen erfrischende Abwechselung in die Einförmigkeit der Arbeit.

Besondere Sorgfalt verwende der Lehrer auf die Form der im freien Sprachunterrichte zu gebenden Sprache. Wenn er nach dieser Seite das Richtige treffen will, so muſs er auf die Umgangssprache der Hörenden achten. Lehfeldt warnt in betreff der

[1]) Man wittere hierin keine Gebärden.

Auswahl der Sprache vor zwei Fehlern: „Der eine ist, dafs man in dem Streben, dem taubstummen Kinde alles möglichst einfach zu geben, sich eine so elementare, eigenartige, oft abgerissene Sprache, eine sogenannte ‚Taubstummensprache‘ schafft, die sonst nirgends gesprochen wird, und die kein anderer Mensch mit ihm redet. Der andere ist der, dafs sich manche Menschen, unter ihnen auch Taubstummenlehrer, verleiten lassen, die Kinder in der guten Absicht, sie mit allen möglichen Wendungen der Sprache, mit den verschiedensten Ausdrücken für ein und denselben Gedanken bekannt zu machen, zu einer sehr geschraubten, unnatürlichen Ausdrucksweise veranlassen, die ebenfalls im gewöhnlichen Leben niemals gesprochen wird und den Taubstummen, der in dieses falsche Streben verfallen ist, nur der Lächerlichkeit aussetzt.“

Zur Übung des im freien Sprachunterrichte gewonnenen Materiales mufs ebenso jede Gelegenheit benutzt werden, wie bei der Vorführung der Sprache. Wollen die Schüler eine Bitte, einen Wunsch äufsern, eine Frage stellen, etwas erzählen, wollen sie jemand begrüfsen, eine Artigkeit erweisen, sei es wann und wo es wolle, sei es dem Lehrer, den Mitschülern oder einem Fremden gegenüber, so müssen sie unter Anwendung des Gelernten veranlafst werden, sich korrekt zu äufsern. Der Neigung der Taubstummen, sich bei ihren Äufserungen mit einigen Sprachbrocken oder wohl gar einer Gebärde zu begnügen, ist mit aller Entschiedenheit und Konsequenz entgegenzutreten, unter Umständen unter Anwendung von Zwangsmitteln. Begehrt ein Kind von dem Lehrer etwas, und äufsert es sich nicht so, wie es von ihm verlangt werden kann, so weise er es ruhig zurück und sage ihm, dafs nur die Kinder, die gut sprechen, auf Erfüllung ihrer Wünsche rechnen können. Es erscheint das etwas hart, ist aber ein nicht unwichtiges Mittel, die Schüler zum richtigen Sprechen zu zwingen.

„Erst wenn Vorstellung und Wort, Gedanke und Form völlig eins geworden sind, kann man von dem Lernenden erwarten, dafs er gern rede.“ (Rapp.) Das Suchen nach dem richtigen Ausdrucke strengt die Schüler geistig nicht nur sehr an, sondern läfst sie auch holperig sprechen. Die Sätze, die der freie Sprachunterricht giebt, müssen daher in ähnlicher Weise eingeprägt werden, wie wir die Phrasen einer fremden Sprache einlernen.

In den oberen Klassen versäume der Lehrer nicht, die Schüler anzuhalten, dafs sie sich miteinander über Gesehenes, Erlebtes, über ihre Neigungen und Absichten etc. unterhalten. Diese Gespräche werden wohl in der ersten Zeit etwas ungeschickt ausfallen. Das schadet

jedoch nicht; anhaltende Übung schafft auch nach dieser Seite Erfreuliches. Wie gern plaudern die Taubstummen in Gebärden! Es wäre ein schlechtes Zeugnis für uns, wenn sie nach jahrelangem Unterrichte nicht im stande wären, ihren Leidensgenossen in schlichten Worten das zu sagen, was sie denken, fühlen und wollen.

Es ist ein Fortschritt auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichtes, dafs man den freien Sprachübungen eine der ersten Stellen im Unterrichte einräumt, und dafs man diese Übungen mit gröfster Gewissenhaftigkeit pflegt. Die sich hieraus ergebende Arbeit ist eine um so angenehmere, je mehr es der Lehrer versteht, die Schüler für seine Aufgabe zu interessieren. Jedenfalls erwächst den Taubstummen aus den freien Sprachübungen, wenn der Lehrer überhaupt die Fähigkeit besitzt, mit einigem Geschicke zu arbeiten, ein reicher Gewinn, insofern als dadurch in den Schülern die Freude an der Lautsprache überhaupt erweckt und die Lust und Liebe zum Sprechen in dieser Sprache im besonderen angeregt wird.

Litteratur:

a) Für den Lehrer:

Franke, Die Umgangssprache auf der Unterstufe. (Blätter für Taubstummenbildung, II, S. 68.) — Hill, Zur Ventilation des Vorschlages von Wirsel. (Organ, 1861, S. 22.) — Kroll, Bemerkungen zum Kapitel des freien Sprachunterrichtes. (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 380.) — Lehfeldt, Der Unterricht in der Umgangssprache in Taubstummenanstalten. (Im 3. Jahresberichte der Landes-Taubstummenschule in Ober-Döbling bei Wien. Ober-Döbling, 1884.) — Nordmann, Über das Wesen der Schriftsprache und der Umgangssprache. (Blätter für Taubstummenbildung, III, S. 38.) — Odelga, Zur Klärung einer Prinzipienfrage. (Ebenda, I, S. 298.) — Rapp, Die Umgangssprache. (Organ, 1867, S. 17.) — Röfsler, Zu den Vorschlägen des Herrn Wirsel. (Organ, 1861, S. 42.) — Schmitz, Ein Wort über den freien Sprachunterricht in der Taubstummenschule. (Jahresbericht der Taubstummenanstalt zu Aachen, 1884.) — Söder, Die Methodik des Sprachunterrichtes. Hannover. 1877, S. 65 u. a. a. O. — Tietjen, Ein Wort zum freien Sprachunterrichte. (Blätter für Taubstummenbildung, II, S. 22.) — Vatter, Die deutsche Sprache. Frankfurt a. M, 1881, S. 60—62 u. 136, 137. — Wirsel, Ein Vorschlag. (Organ, 1860, S. 65.) — Wirsel, Proben zu dem Wirsel'schen Vorschlage. (Organ, 1860, S. 93 und S. 109.)

b) Für die Schüler:

Hill, Lesefibel für Volksschulen und Taubstummenanstalten. Leipzig, 1880, S. 39—74. — Huschens, Materialien für den Unterricht in der Umgangssprache in Taubstummenanstalten. Düsseldorf, 1883. — Lehfeldt, Übungsstoff für den Unterricht in der Umgangssprache in Taubstummenschulen. Wien, 1885. — Oltersdorf und Dehne, Die Umgangssprache in der Taubstummenschule. Cöslin, 1887. — Wodäge, Umgangssprache der Taubstummen. (Unterstufe.) Friedberg, 1887.

# II. Der Religionsunterricht.

## 1. Einleitung.

(1. Geschichtliches.) Der Taubstummenunterricht, ein Werk der helfenden Liebe, hat schon in seinen bescheidensten Anfängen die ihm gestellte Aufgabe voll und ganz erkannt, die Taubstummen zu dem zu führen, der die Liebe selber, der aller Menschen Helfer ist, das jenen Unglücklichen eingeschaffene Ebenbild Gottes auch bei ihnen herauszubilden und sie ihrer göttlichen Bestimmung entgegenzuführen. Es bedurfte freilich einer langen und bangen Zeit, ehe diese Aufgabe in dem rechten Sinne erfafst wurde. Die alttestamentlichen Mahnungen: „Du sollst dem Tauben nicht fluchen!“ und „Thue deinen Mund auf für die Stummen!“ berechtigen zu der Annahme, dafs bei dem auserwählten Volke Gottes die Taubstummen verachtet und verstofsen waren. Und wenn Christus auch in seiner alles umfassenden Liebe sich der Taubstummen annahm und das erlösende „Hephata“ sprach, so vergingen doch noch Jahrhunderte über Jahrhunderte, bis endlich auch an diesen Unglücklichen das Wort der heiligen Schrift in Erfüllung ging, dafs alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen sollen. Die abfälligen, sich auf ungenügende Erfahrung stützenden Urteile hervorragender Männer über Taubstumme waren hauptsächlich schuld, dafs keine Versuche gemacht wurden, den dunkelen Geist der Gehörlosen durch den Funken des Wortes Gottes zu erleuchten. War doch selbst der fromme Kirchenvater Augustinus der Meinung, dafs die Tauben von der religiösen Erkenntnis ausgeschlossen seien, da sie die Predigt nicht zu hören vermöchten, der Glaube aber aus der Predigt komme. (Röm. 10, 14 u. 17.)

Es ist unzweifelhaft, dafs der erste bekannte Taubstummenlehrer, Pedro de Ponce, seine taubstummen Schüler aufser in der Lautsprache auch im Worte Gottes unterwiesen hat; denn einer derselben, Don Pedro de Velasco, spricht sich in einem Briefe dahin aus, dafs er sich „durch die grofse Gnade Gottes, ohne welche kein Stummer bestehen kann,“ mancherlei Kenntnisse angeeignet habe.

Den deutschen Taubstummenlehrern älterer Zeit gebührt das besondere Verdienst, auf die religiöse Unterweisung ihrer Zöglinge hohen Wert gelegt zu haben. Raphels gröfste Sorge, hervorgerufen durch die allgemein verbreiteten Vorurteile über Taub-

stumme, war, dafs er seine Tochter nicht in „göttlichen Dingen“ werde unterrichten können, und mit um so gröfserer Freude sah er, wie fruchtbringend sein Religionsunterricht wirkte. Auch bei Lasius und Arnoldi finden wir schon einen geordneten Religionsunterricht. Doch wollen wir nicht unerwähnt lassen, dafs in jener Zeit auch aufserhalb unseres Vaterlandes einzelnen Taubstummen das Wort Gottes in liebevoller Weise verkündigt wurde. Wir denken hier besonders an den frommen Deschamps, nach dessen Ausspruch der Ausgang alles Unterrichtes Gott sein müsse (a deo initium).[1])

Mit der zunehmenden Entwickelung des Taubstummen-Bildungswesens, wie sie eine unmittelbare Folge der Begründung von Taubstummenanstalten war, trat auch der Religionsunterricht mehr und mehr in seine Rechte. Der Abbé de l'Épée behandelt in seiner „La véritable Manière“ etc. (Kap. 12 und 13) die Frage, wie den Taubstummen die ersten Wahrheiten und die Geheimnisse der Religion beizubringen seien, und Heinicke gab, als er noch Kantor in Eppendorf war, „Biblische Geschichten des Alten Testamentes zum Unterrichte taubstummer Kinder“ (1776) heraus. Es ist dies unseres Wissens nicht nur das erste Religionsbuch, sondern auch das erste Schulbuch für Taubstumme überhaupt. Von Pfingsten besitzen wir ebenfalls eine „Auswahl biblischer Erzählungen“, die im Jahre 1819 erschien.

So sehr die Grammatisten auch die sprachlichen Formen in den Vordergrund drängten und zur Erläuterung der sprachlichen Gesetze Materialien aus allen Wissensgebieten entlehnten, so gingen doch nur wenige so weit, den Religions- mit dem Sprachunterricht zu verbinden. Die hervorragendsten Vertreter der bezeichneten Richtung pflegten vielmehr den ersteren Unterricht mit besonderer Sorgfalt, und Jäger schrieb sogar eine ziemlich eingehende Abhandlung über die Unterweisung der Taubstummen in der Religionslehre (1834), der er „die biblischen Geschichten für Taubstumme, welche einen drei- bis vierjährigen Unterricht genossen haben“ (1834), folgen liefs.[2])

Jetzt, nachdem der Taubstummenunterricht in natürliche Bahnen eingelenkt ist und in der allgemeinen Pädagogik seine Meisterin gefunden hat, nimmt der Religionsunterricht neben dem Sprachunter-

---

[1]) S. in Deschamps' „Cours élémentaire d'Éducation des Sourds-Muets“ den Abschnitt: Explication des Principes préliminaires de la Religion pour les Sourds et Muets. S. 129—136.

[2]) S. Jäger, Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder in der Sprache und den anderen Schullehrgegenständen, II. Teil, S. 61—108.

richte den ersten Platz ein, und wenn die methodische Behandlung desselben bisher nur spärliche Berücksichtigung gefunden hat, so erklärt sich das daraus, dafs die religiöse Unterweisung erst dann aufzutreten vermag, wenn die besonderen Eigentümlichkeiten des Taubstummenunterrichtes überwunden sind, die Betreibung des Religionsunterrichtes also in ähnlicher Weise erfolgen kann, wie in der Volksschule.

(2. Notwendigkeit des Religionsunterrichtes.) Es könnte befremdlich erscheinen, dafs die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes erwiesen werden soll, denn dafs die Taubstummen ebenso wie die Vollsinnigen der religiösen Unterweisung bedürfen, unterliegt keinem Zweifel. Es kommt uns jedoch hier nicht darauf an, darzulegen, dafs der Religionsunterricht in der Taubstummenschule überhaupt notwendig ist, sondern wie dringend es geboten erscheint, dafs gerade die Taubstummen in der Religion unterrichtet werden.

Das menschliche Herz ist unruhig in sich, bis es Ruhe findet in seinem Gott. „Der Mensch kann nicht anders, denn es ist ein Bedürfnis seines Herzens, die Gemeinschaft mit Gott zu suchen; es ist ein Zug nach dem Ewigen, ein Ahnen des Unendlichen — man hat es so schön mit dem Heimweh in der Fremde verglichen — welches ihn drängt und treibt, das Wesen zu verehren, dessen Ebenbild er in seinem Herzen trägt.“ „Du hast, o Gott, unsere Seele zu Dir geschaffen, und sie ist voll Unruhe, bis dafs sie ruhet in Dir.“ (Augustinus.) Dieser Zug des Herzens nach Gott ist auch dem Taubstummen eingeboren, und es kann wohl nicht in Abrede gestellt werden, dafs selbst der ungebildete Gehörlose eine Ahnung von dem Vorhandensein eines höheren Wesens hat; daher faltet er mit der betenden Mutter die Hände, hebt er mit ihr bittend die Augen nach oben, prägt sich unwillkürlich in seiner ganzen Haltung eine innige Andacht aus. Würden wir aber in die Tiefe seiner Seele schauen, so träte uns nur eine flüchtige Rührung entgegen. Weifs er doch nichts von dem Gott, der ihn geschaffen hat und erhält, der ihm täglich so viel Liebe erweist, der auch für ihn seinen Sohn gegeben, welcher allen Kindern das tröstende Wort zuruft: Lasset die Kindlein zu mir kommen! Das arme stumme Kind weifs nicht, dafs wir keine bleibende Stätte auf dieser Erde haben; es weifs nicht, dafs wir hier nur Pilger sind, welche der himmlischen Heimat zuwandern. Der Heide, der vor seinem Götzenbilde niederkniet, trägt doch wenigstens die Hoffnung in sich, dafs er erhört werde. Dem ununterrichteten Taubstummen dagegen sind die Tröstungen der Religion verschlossen,

und bis zu seinem Eintritte in die Schule ist ihm von der göttlichen Bestimmung, die auch in ihn gelegt, nichts bekannt. „Die äufseren Religionsübungen, die er gedankenlos nachahmt, vermögen seinem Geiste einen höheren Schwung nicht zu geben, noch seine Denkkraft aufwärts zu lenken; er ist gefesselt an die Sinnenwelt, nie dringt sein Geist in das Gebiet des Überirdischen, nie erhebt er sich zu dem Urheber des Weltalls, nie erkennt er seinen Gott.“ (Czech.) Gott will aber, dafs alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen; auch dem Taubstummen soll die Fackel des göttlichen Wortes ins öde Herz hineinleuchten. Es ist gewifs ein erhabenes und aufopferungsvolles Werk, hinaus zu gehen in die dunkelen Erdteile und dort die Lehren des Evangeliums zu verkündigen; es darf aber daneben nicht versäumt werden, auch denen die Segnungen der göttlichen Offenbarung zu teil werden zu lassen, die, mitten unter uns lebend, unverschuldet von denselben ausgeschlossen sind.

Zwar ist auch in der Brust des Taubstummen die allezeit mahnende und strafende Stimme, das Gewissen, laut (Röm. 2, 15), zwar hat der Schöpfer auch in sein Herz das natürliche Gesetz geschrieben, das da sagt, was gut und böse ist. Es sind jedoch nur dunkele, unklare Gefühle, welche den Gehörlosen bei seinen Entschliefsungen leiten, und gar oft wird er irre gehen, wie das führerlose Schaf. Ist nun auch das Beispiel des Erziehers eine Macht, die veredelnd auf ihn einwirkt, die ihn nicht nur an Anstand und Sitte gewöhnt, sondern auch zu guten Thaten anregt, so reicht dasselbe für die Erziehung zur wahren Religiosität und Sittlichkeit doch nicht aus. Die Gebärdensprache, mag sie auch noch so unvollkommen sein, ist ebenfalls ein nicht zu unterschätzendes Mittel, den Taubstummen bezüglich seines religiös-sittlichen Verhaltens zu belehren. Beide aber, Vorbild und Gebärde, vermögen das liebevolle, herzliche, warnende, drohende und strafende Wort nicht zu ersetzen, das in die Seele hineindringt und den Menschen von innen heraus zum Guten emporbildet. Erst wenn dem Taubstummen die Lehren der Religion in planmäfsigem Unterrichte vermittelt werden, vermag er in klar bewufster Weise seine Handlungen darnach zu bestimmen.

Wenn sich auch unzweifelhaft viele Eltern für die Erziehung ihrer taubstummen Kinder die apostolische Mahnung zu Herzen nehmen: „Ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!“ so fehlt ihnen doch das rechte Verständnis für ihr Bildungswerk. Wir müssen Schwarzer recht geben, wenn er sagt: „Das Mitleid der Eltern und ihre Vor-

liebe für das unglückliche Kind gestattet dem Taubstummen mehr Nachsicht in seinen sittlichen Fehlern und Verirrungen als den hörenden Kindern. Er sinkt deshalb tiefer als diese, und zu seinem körperlichen Gebrechen und dem daher rührenden Mangel an wissenschaftlicher Bildung gesellt sich auch das sittliche Übel.“ Czech äufsert sich in ähnlicher Weise: „Handelt der Taubstumme unrecht und dem Interesse der menschlichen Gesellschaft zuwider, so entschuldigt man ihn, statt ihn durch Warnung oder Drohung, durch Äufserung der Besorgnis und Unzufriedenheit mit seiner Behandlungsart oder durch andere passende Mittel zur Erkenntnis seines Unrechtes zu führen und so das moralische Gefühl anzuregen.“ Es sind aber nicht blofs die allzugrofse Nachsicht gegen die Taubstummen und die blinde Liebe zu ihnen, welche schwere sittliche Mängel erzeugen, nicht minder nachteilig wirkt ungebührliche Härte bei der Behandlung dieser unglücklichen Menschen. Es giebt in der That Eltern, welche meinen, dafs der sich bei ihren viersinnigen Kindern zeigende Eigensinn, deren zügelloses Verlangen nach Befriedigung ihrer Bedürfnisse und Forderungen und andere Untugenden, die im Grunde genommen das Ergebnis fehlerhafter Erziehung sind, nur durch drakonische Strenge beseitigt werden können. Manche Eltern sehen sogar ihre taubstummen Kinder als eine Strafe des Himmels an, stofsen sie lieblos von sich und isolieren sie von der menschlichen Gesellschaft. Kann es da wunder nehmen, wenn sich das arme gehörlose Kind in sich zurückzieht, wie jene Blume, die mit dem Verschwinden der Sonne ihre Kelche schliefst, wenn in dem kleinen Herzen böse Gedanken entstehen? Rechnet man nun noch hinzu, dafs das unsichere Verständigungsmittel, die Gebärdensprache, zu allerhand Mifsverständnissen führen mufs, so wird niemand leugnen wollen, dafs der Taubstumme der sorgfältigsten religiösen und sittlichen Unterweisung bedarf.

Bereits an anderer Stelle (S. 95) ist darauf hingewiesen, dafs hauptsächlich infolge des Mangels des Gehöres und der Sprache die Entwickelung des Gemütes der Taubstummen beeinträchtigt wird. Es fehlt vielen von diesen Unglücklichen der warme Pulsschlag für die Leiden und Freuden ihrer Mitmenschen, das sichere Gefühl für Recht und Unrecht, der Sinn für Dankbarkeit; dagegen machen sich bei ihnen nicht selten eine bedenkliche Schadenfreude und Neigung zu Mifsgunst und Neid geltend. „Ohne die umsichtigste Fürsorge für das sittliche Leben des Taubstummen weifs ich wahrlich kaum, was anderes aus dem Unglücklichen werden

könne, als ein Wesen, welches jedem momentanen Eindrucke ohne Überlegung und leidenschaftlich sich hingiebt, welches sich nur die Befriedigung seiner ungezügelten Begierden und Leidenschaften zu Gesetz und Sitte macht, keine andere Grenze derselben kennen will, als die gänzliche Ohnmacht, sie zu befriedigen, über jedes Hindernis ergrimmt, alles mit Gewalt umstöfst, was sich seinen Genüssen entgegenstellt, zuletzt jeden Funken des moralischen Gefühles erstickend, in tierischer Wildheit Verbrechen auf Verbrechen häuft und mit Gewalt aus der menschlichen Gesellschaft entfernt werden mufs, weil es die ewige Ordnung der Natur und ihre Gesetze mit Füfsen tritt." (Kruse.) Die Eltern haben selten die Mittel, diese sittlichen Defekte auszugleichen, und wenn sie solche besitzen, so wenden sie dieselben nicht an. Hier mufs die Schule helfend eintreten, denn ihr fällt die Aufgabe zu, eine harmonische Entwickelung aller Geisteskräfte zu erstreben. Thut dies thatsächlich der Taubstummenunterricht? Dem Taubstummenlehrer stehen wesentlich weniger Mittel zu Gebote, auf das Gemüt seiner Schüler einzuwirken als dem Volksschullehrer. Welche Macht ist nach der beregten Seite die Lautsprache mit ihrem klaren und bestimmten Ausdrucke, mit ihren mannigfachen Modulationen und ihrem dynamischen Wechsel gegenüber der kalten, nur schwer aufzufassenden Lippensprache, wie sie dem Gehörlosen entgegentritt! Durch das Zurückdrängen der Gebärdensprache, das ja im Interesse der sicheren lautsprachlichen Erlernung geboten ist, und die leider sich hieraus bei vielen Lehrern ergebende Vermeidung jeglicher Geste, selbst jeglichen das Innere abspiegelnden Mienenausdruckes verlieren wir einen nicht zu unterschätzenden Weg zum Herzen unserer Schüler. Der ganze Taubstummenunterricht, der immer und immer nur die Erlernung der Lautsprache durch die Taubstummen verfolgt, befindet sich gar zu oft in der Gefahr, sich ausschliefslich an den Verstand der Schüler zu wenden und das Herz leer ausgehen zu lassen. „Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele." „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle." Eine harmonische Ausbildung der Geisteskräfte soll die Schule erstreben, und es ist der Religionsunterricht, welcher der einseitigen Verstandesbildung ein heilsames Gegengewicht bietet, der Unterricht, der sich mit dem Höchsten und Erhabensten beschäftigt, was der Mensch erlangen kann, der die Keime für Gutes, Wahres und Edeles in das Kindesherz legt

und in diesem die reinsten Gefühle erweckt. „Die religiösen Gefühle äufsern sich in der Andacht und bestimmen die Sittlichkeit, indem sie uns durch das unmittelbare Gefühl des Sollens das Sittengesetz als göttlichen Willen in unserem Gewissen vorhalten, so dafs in der Religion die kräftigsten Antriebe zur Sittlichkeit liegen und ohne sie der Mensch schwach und machtlos zum Guten ist.“ (Ulrici.)

Es ist aber nicht allein das Gemüt, welches bei dem Taubstummen durch den Mangel des Gehöres und der Sprache, verkümmert, sondern alle übrigen geistigen Kräfte werden aus gleicher Veranlassung in ihrer Entwickelung beeinträchtigt, während das Wachstum des Körpers durchaus normal fortschreitet. Es mufs somit ein Mifsverhältnis zwischen geistiger und körperlicher Entwickelung eintreten. Das Tier folgt lediglich seinen sinnlichen Neigungen, der Mensch aber soll diese Neigungen geistig beherrschen; denn darauf beruht das Wesen der wahren Menschenbildung, dafs die physischen Regungen unter die Zucht des Geistes gestellt werden. Der Menschengeist aber wird nur dann das Rechte wollen, wenn er nach göttlichem Willen handelt. „Das letzte Resultat der Menschenbildung, die Menschlichkeit, ist nur durch Unterordnung unserer geistigen und physischen Anlagen unter die höheren Ansprüche der von Glauben und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität unseres Geschlechtes zu erzielen.“ (Pestalozzi.) Wir würden somit nicht im stande sein, durch die befriedigendste Ausstattung mit der Lautsprache, durch die Zuführung weitgehender positiver Kenntnisse und Übung in den für das Leben notwendigen Fertigkeiten aus dem Taubstummen einen Menschen im edeln Sinne des Wortes zu machen; es mufs vielmehr dazu die religiöse Ausbildung kommen, daher die grofse Wichtigkeit des Religionsunterrichtes in der Taubstummenanstalt. Das alte Wort: „Wer an Kenntnissen gewinnt und an Sitten verliert, verliert mehr als er gewinnt,“ wird immer Gültigkeit haben.

(3. Aufgabe des Religionsunterrichtes und Unterrichtsgebiet.) Die Aufgabe des Religionsunterrichtes in der Taubstummenschule besteht im wesentlichen darin, die Gehörlosen zur Erfüllung ihrer göttlichen Bestimmung geschickt zu machen; das Wort Gottes soll ihnen zur Richtschnur ihres Denkens und Thuns dienen, damit sie dermaleinst Erben des Himmels werden können. Es ist das ein herrliches, aber auch ein weites Ziel. Schon in dem vorangehenden sind die Wege angedeutet, die wir mit unseren Schülern zu gehen haben, und es

wird sich in den nachfolgenden Abhandlungen wiederholt Gelegenheit bieten, auf unsere religiöse Aufgabe zurückzukommen. Hier beschränken wir uns darauf, in Kürze die Gebiete anzugeben, welche zwecks Lösung der bezeichneten Unterrichtsaufgabe zu bearbeiten sind.

Wer nach dem Willen Gottes leben will, mufs diesen Gott in seiner Macht und Weisheit, in seiner Liebe und Güte erkannt haben. Wir vermögen Gott in der Natur, die auch in dem geringsten Geschöpfe seine Weisheit verkündigt, und aus der heiligen Schrift, welche das göttliche Wesen in jedem ihrer Worte offenbart, zu erkennen. „Die natürliche Religion sucht die Erkenntnis Gottes aus natürlichen Ursachen; sie betrachtet Gott durch das Medium der Dinge und erblickt daher das Abbild Gottes gebrochen, wie wir unser eigenes im Wasser. Nicht durch die Gesetze der Natur, sondern nur durch die Wunder der Offenbarung kann sich Gott in seinem wahren, übernatürlichen Wesen darstellen. Darum ist die wahre Erkenntnis Gottes nicht durch natürliche, sondern nur durch geoffenbarte Theologie möglich.“ (Baco von Verulam.) Ist es nun auch unsere Aufgabe, mit unseren Schülern den Allmächtigen in seinen Werken zu erforschen — was im besonderen durch den naturkundlichen und geographischen Unterricht geschehen kann — und die Taubstummen zum Studium in dem Buche der Natur anzuregen, so werden sie Gott doch nur dann in seiner ganzen Gröfse erfassen, wenn wir sie in das von ihm gegebene Wort einführen.

Wie uns Christus ein Beispiel ist in allen Dingen, so steht er auch in seiner Eigenschaft als Lehrer als ein leuchtendes Vorbild vor unserer Seele. Er wufste, dafs seine Jünger ihn nicht ohne weiteres begreifen würden, daher zeigte er sich vor allem in seinen Thaten als den vom Vater Ausgegangenen und kleidete seine Lehren in die Form von Erzählungen und Gleichnissen. „Solches habe ich zu euch durch Sprichwörter geredet,“ sagte er zu seinen Jüngern; „es kommt aber die Zeit, dafs ich nicht mehr durch Sprichwörter mit euch reden werde, sondern euch frei heraus verkündigen von meinem Vater.“ Nicht abstrakte Lehren sind es zunächst, welche das Kind auf den Weg des Guten weisen und auf diesem erhalten, sondern das Beispiel wirkt am mächtigsten auf das junge Kinderherz, und der Trieb der Nachgestaltung, wie er sich besonders in dem Taubstummen entwickelt, ist der Beweggrund für dessen Thun und Leben. Darum bildet das Beispiel des Lehrers eine sittliche Macht, die sehr schwer ersetzt werden kann, und es

wird Kehr niemand widersprechen wollen, wenn er sagt: „Die Lehrer wirken das meiste nicht durch das, was sie sagen, sondern durch das, was sie sind.“ Auch das Beispiel der grofsen Männer der Geschichte wirkt sittlich veredelnd. Was sind jedoch diese, was sind wir Lehrer gegenüber jenen Gottesmännern, wie sie uns in der heiligen Geschichte in ihrem Thun und Leben entgegentreten? Bei dem Religionsunterrichte müssen wir also von Thatsachen ausgehen, wie sie uns die Bibel geschichtlich darlegt, von Thatsachen, deren Mittelpunkt Gott selbst ist oder bei denen derselbe von den Menschen gebildet wird, welche er zu seinem Werkzeuge auserkoren hat. Der erste Religionsunterricht wird daher in der Darbietung der in der Bibel gegebenen heiligen Geschichte bestehen. Das einfachste und natürlichste würde es sein, diese Geschichte direkt aus dem Worte Gottes zu entlehnen und den Schülern zu vermitteln, und die Zeit liegt nicht gar weit hinter uns, in der dies geschah. Das geschichtliche Material ist jedoch ein so umfangreiches und die Darstellung, wie sie die Bibelübersetzung bietet, eine so schwierige, dafs man speziell für die Schulbedürfnisse berechnete Geschichtsauszüge aus der Bibel gemacht und in der Gestalt von „biblischen Geschichten“ bearbeitet hat. Diese Geschichten aber können und dürfen die Bibel selbst nicht ersetzen, wenn sie auch für die Taubstummen, die wegen ihrer Spracharmut schwer in ein einigermafsen befriedigendes Verständnis der Bibel eingeführt werden können, während der ganzen Schulzeit die vornehmste Grundlage ihrer religiösen Bildung ausmachen werden. Auch die Taubstummen müssen die Quelle unseres Glaubens selbst — mag dies auch flüchtig sein — kennen lernen. Das Lesen in der Bibel darf daher von dem Unterrichte entwickelter Taubstummenanstalten nicht ausgeschlossen sein.

Erst Thatsachen, dann Betrachtungen über die Thatsachen und Abstraktionen von denselben; erst Geschichte, dann Lehre! Das ist der Weg, den Volks- wie Taubstummenschule zu gehen hat. Die heilige Geschichte ist uns gegeben, nicht nur, dafs wir uns durch sie erbauen und unser Sinnen und Denken auf Gott hinrichten, sondern sie soll auch für das menschliche Verhalten entscheidend wirken; sie soll je nach ihrem Inhalte vermahnen, warnen, trösten, leiten, und sie wird das am besten in der Gestalt einer Lehre, die gewissermafsen den Extrakt einer geschichtlichen Episode bildet, thun. Die Lehren unseres Glaubens sind im Katechismus zusammengefafst, und die Taubstummen müssen, wenn sie überhaupt

an dem kirchlichen Leben teilnehmen wollen, daher auch in das Verständnis des Katechismus, wie in das der kirchlichen Handlungen eingeführt werden.

Da das Kirchenlied in der evangelischen Kirche eine siegreiche Macht geworden ist und einem Gottesdienste ohne Kirchengesang die rechte Weihe fehlt, da es für den Unterricht in der Volksschule eine grofse Bedeutung hat und in den Schulandachten kaum entbehrt werden kann, so wird dasselbe mit Recht in dieser Schule als ein unschätzbares Kleinod behandelt. Auch in der Taubstummenschule ist dem Kirchenliede ein Platz, wenn auch ein bescheidener, anzuweisen, und das Gebet mufs im Taubstummenunterrichte dieselbe Bedeutung gewinnen, die man ihm in der Volksschule zuweist.

Wie der gesamte Religionsunterricht aus der biblischen Geschichte herauswächst, so lehnt sich auch die Geschichte der Ausbreitung des Christentumes an jene an; ja sie ist in gewissem Sinne ein Stück derselben. Auch die Taubstummen sollen erfahren, mit welcher durch nichts zu hemmenden Gewalt das Christentum den Erdball errungen hat, denn auch hieraus werden sie die Macht ihres Gottes erkennen. Der Taubstummenlehrer hat ihnen daher einige Lebensbilder aus der Kirchengeschichte zu geben.

Es ergeben sich somit für die Taubstummenschule als Zweige des Religionsunterrichtes:

1. Biblische Geschichte,
2. Bibellesen,
3. Religionslehre (Katechismusunterricht),
4. Kirchengeschichte,
5. Liederkunde,
6. Gebete.

Die drei zuletzt genannten Zweige treten nicht als selbständige Unterrichtsdisziplinen auf. Lieder und Gebete kommen nach Bedürfnis im gesamten Religionsunterrichte zur Berücksichtigung, während Kirchengeschichte im Anschlusse an die biblische Geschichte wie auch in der Weltgeschichte Pflege findet.

Neben der höheren Aufgabe, der religiös-sittlichen Ausbildung der Schüler, hat der Religionsunterricht, wie jeder andere Unterrichtsgegenstand der Taubstummenschule, noch eine sprachliche Aufgabe zu erfüllen. Wir wollen nicht mit Hill sagen, der genannte Unterricht sei „als integrierender Teil des Sprachunterrichtes“ anzusehen. Der Religionsunterricht soll und darf nicht Sprachunterricht sein. Leider wird dieses Gebot gar zu häufig aufser

acht gelassen, indem man den Schwerpunkt der religiösen Unterweisung in dürre, von dem Heiligsten ablenkende sprachliche Erörterungen, welche die Schüler nicht beleben und erwärmen, kleidet. Die Taubstummenlehrer sind ja gezwungen, um der Spracharmut ihrer Zöglinge willen in Geschichte und Lehre mehr Zeit auf die Erklärung von Begriffen und die Erörterung sachlicher Verhältnisse zu verwenden, als in der Volksschule notwendig ist; immerhin darf die Religionsstunde nicht zu einer Sprachstunde herabgedrückt werden. Wie im Lehrtone, so mufs auch schon in der ganzen Haltung des Lehrers zu erkennen sein, dafs es sich hier um etwas Hohes und Heiliges handelt. Darin aber müssen wir Hill beistimmen, dafs der Religionsunterricht „neben seinem Hauptzwecke noch die Aufgabe hat, den Sprachstoff des Schülers täglich zu vermehren, ihm also neue Anschauungen und Begriffe zuzuführen und andere, bereits gewonnene Vorstellungen zu vervollständigen, zu berichtigen und festzustellen.“ Es kann dies indessen in kurzer, sich auf das Mafs des absolut Notwendigen beschränkender Weise geschehen. Die Fülle neuer Anschauungen, unbekannter Begriffe, eigenartiger sachlicher Verhältnisse, die dem Schüler bei Vorführung des religiösen Stoffes entgegen tritt, bietet an sich schon die weiteste Veranlassung zu sprachlichen Belehrungen.

(4. Stufen des Religionsunterrichtes.) In betreff des Anfanges des Religionsunterrichtes in der Volksschule ist man dahin einig, diesen Unterricht in der Regel unmittelbar nach dem Eintritte der Kinder in die Schule beginnen zu lassen. Nur bei solchen Kindern, die gedanken- und wortarm sind, hält man es für geraten, die religiöse Unterweisung eine Zeitlang hinauszuschieben und zunächst die sprachliche Ausbildung der Schüler zu fördern, um dadurch eine einigermafsen sichere Grundlage für die Betreibung des Religionsunterrichtes zu gewinnen. Immer wird das Bestreben vorhanden sein, die Schüler so früh wie möglich in den Schatz des Wortes Gottes einzuführen. Die Taubstummenanstalten werden dem gegenüber beklagen müssen, dafs sie ihren Zöglingen in den zwei ersten Schuljahren eine geordnete religiöse Belehrung nicht gewähren können. Erst nachdem die Taubstummen einen kleinen Sprachvorrat gesammelt haben und die einfachsten Sprachformen beherrschen, erst nachdem ihre geistigen Kräfte soweit entwickelt sind, dafs sie eine schlichte Erzählung erfassen und abstrakte Begriffe zu bilden vermögen, ist eine fruchtbringende Einführung in die Heilsgeschichte und die Lehren der christlichen Religion und Sitte möglich. Diese

leider so lange Zeit darf jedoch für die religiöse Erziehung nicht unausgenutzt vorüberstreichen. Kann man auch voraussetzen, dafs die kleinen taubstummen Schüler von ihren Eltern mancherlei Weisungen in Bezug auf ihr sittliches Verhalten empfangen haben, so sind sie doch ohne jeglichen Begriff von dem Vorhandensein und dem Wesen der Religion, und wenn sie niederknieen, die Hände falten, andächtig nach oben schauen, so ist das nur eine äufsere Form ohne Inhalt. Nur so viel ahnen sie, dafs es sich bei den religiösen Übungen in Haus und Kirche um etwas besonders Ernstes und Wichtiges handelt, und der Taubstummenlehrer hat bei seinen Belehrungen über Gott und bei seiner Erziehung zu christlicher Zucht und Sitte hieran anzuknüpfen: er mufs mit ihnen bei Anfang und Schlufs der Schule beten, als verständen sie seine Worte; er mufs sie mit in die sonntägliche Andacht bezw. in die Kirche nehmen und täglich und stündlich darauf hinweisen, wie sie sich ihm, den Eltern, den Mitschülern gegenüber zu verhalten haben, sie an Gehorsam, Ordnung, Verträglichkeit und Anstand gewöhnen; er mufs sie auf Gott, den im Himmel wohnenden, gütigen, freundlichen, aber auch strengen, hinweisen; ja er mufs ihnen einzelne religiös-sittliche Begriffe zuführen und diese sprachlich bezeichnen, wozu sich im Anschauungsunterrichte täglich Gelegenheit bietet.

Frühstens nach zweijähriger Unterrichtszeit kann ein geordneter Religionsunterricht eintreten, der zunächst den Zweck verfolgt, den Unterricht in der biblischen Geschichte vorzubereiten. Er besteht in der Besprechung biblischer Bilder und nimmt einen Zeitraum bis zu einem Jahre in Anspruch.

Die meiste Zeit ist auf den Unterricht in der biblischen Geschichte zu verwenden. Durch diese wird eine Grundlage geschaffen, aus welcher die Lehren unseres Glaubens hergeleitet werden und das Bekenntnis der Kirche herauswächst. Die Taubstummen sollen aber auch werkthätige Glieder der Kirche werden, sich also persönlich an dem kirchlichen Leben beteiligen. Das können sie nur, wenn sie schon in der Schule in würdiger Weise auf dieses Leben vorbereitet werden. Somit ergeben sich auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes folgende Stufen:

1. Stufe: der vorbereitende Religionsunterricht, welcher durch Gewöhnung an Zucht und Sitte, gelegentliche Hinweise auf Gott und Besprechung biblischer Bilder in den Schülern sowohl eine Vorstellung von dem Dasein und den Thaten Gottes erweckt, als auch die Grundzüge für ihr sittliches Verhalten erzeugt.

2. Stufe: der grundlegende (geschichtliche) Religionsunterricht, welcher den Schülern die Thatsachen der Heilsgeschichte vermittelt und zum Verständnisse bringt und damit die Grundlage für den konfessionellen Religionsunterricht giebt.

3. Stufe: der lehrhafte (konfessionelle) Religionsunterricht, welcher die Glaubens- und Sittenlehren der Kirche im Anschlusse an den Katechismus vorführt und damit auf das Leben in der kirchlichen Gemeinschaft vorbereitet.

4. Stufe: der abschliefsende (angewendete) Religionsunterricht, welcher den durchgearbeiteten religiösen Stoff zusammenfassend wiederholt, die Schüler in das Verständnis der gottesdienstlichen Handlungen, besonders in das der Sakramente einführt, sie zu würdigen und werkthätigen Gliedern der kirchlichen Gemeinschaft macht und für die religiöse Weiterbildung befähigt.

## 2. Der Unterricht in der biblischen Geschichte.

### a) Der vorbereitende biblische Geschichtsunterricht.

(1. Anfang des Religionsunterrichtes.) In betreff des Anfanges des Religionsunterrichtes in der Taubstummenschule ist man keineswegs einig. In vielen Taubstummenanstalten, besonders in denen mit mäfsig ausgedehntem Unterrichtskursus, beginnt man die religiöse Unterweisung bereits in der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahres mit Besprechung biblischer Bilder, in anderen dagegen im dritten Schuljahre. Eine grofse Anzahl von Taubstummenlehrern will den Unterricht in der biblischen Geschichte sogar erst mit dem vierten Schuljahre eintreten lassen. Die Anhänger der letzteren Richtung machen zur Begründung ihrer Ansicht geltend, dafs die Taubstummen bei zu frühem Beginne des Religionsunterrichtes nicht das rechte Verständnis selbst für die hervorragendsten Momente in der biblischen Geschichte gewinnen, dafs sie sich von dem Bilde nicht losmachen können und aus der Besprechung der biblischen Bilder für ihre religiös-sittliche Ausbildung keinen Segen haben, dafs die aphoristische Darstellung der Geschichte, wie sie sich aus der bezeichneten Besprechung ergebe, der Kindesnatur nicht zusage, und dafs daher der frühe Eintritt des Religionsunterrichtes nicht nur keinen nennenswerten Gewinn für die Schüler bringe, sondern unter Umständen schade, weil es nicht ausgeschlossen sei, dafs in den Kindern ganz

andere als die bezweckten Gefühle geweckt werden, dafs es somit eine „pädagogische Verirrung“ sei, biblische Bilder zu besprechen. Man hat deshalb vorgeschlagen, von einer solchen Besprechung abzusehen und im vierten Schuljahre mit dem eigentlichen Unterrichte in der biblischen Geschichte zu beginnen und zwar in der Weise, dafs man von der Erzählung ausgeht, die wie den Vollsinnigen, so auch den Taubstummen viel mehr zusage als die Beschreibung.[1])

Wir wollen das Wahre, das in diesen Erwägungen liegt, nicht verkennen. Sollen aber unsere Kinder gegenüber den vollsinnigen, die nicht nur in der Schule, sondern auch noch aufserhalb derselben über Gottes Wesen und Wirken Belehrung erfahren, bis in ihr 10.—12. Lebensjahr nur hier und da einen Brocken des göttlichen Wortes empfangen? Ist dem kleinen hörenden Kinde, zu dem die Mutter vom lieben Gott spricht, mit dem sie betet, ein einigermafsen befriedigendes Verständnis der göttlichen Dinge möglich, und wird es dennoch nicht erfüllt von tiefer Ehrfurcht gegen seinen Gott? Mufs denn alles voll und ganz verstanden sein, was auf unser Herz wirken soll? Rousseau bekennt von seinem ersten Unterrichte: „Ich begriff zwar davon nichts, fühlte aber alles.“ Wird die Ahnung von dem Göttlichen, das ja in der schlichtesten Darstellung der heiligen Geschichte liegt, nicht auch seine Früchte tragen? Lediglich die Absicht, den taubstummen Kindern ebenso wie den vollsinnigen das Wort Gottes sobald wie möglich zugänglich zu machen, bestimmt uns zum möglichst frühen Eintritte des Religionsunterrichtes. Alle Gründe, die gegen eine solche Einrichtung sprechen, haben sich jenem Streben unterzuordnen. „Mit dem ersten religiösen Unterrichte ist frühzeitig zu beginnen, denn die religiöse Erkenntnis ist das natürliche Bedürfnis der menschlichen Seele und die Wurzel eines christlichen Lebens.“ (Cüppers.)

Jedenfalls wird durch die etwa einen Jahreskursus in Anspruch nehmende Beschreibung biblischer Bilder der damit verbundene Zweck, die Taubstummen mit den wichtigsten Personen und den bedeutungsvollsten Momenten aus der heiligen Geschichte bekannt zu machen und dadurch nicht nur den biblischen Geschichtsunterricht vorzubereiten, sondern auch den Schülern religiös-sittliche Begriffe vorzuführen, vollständig erfüllt. Wer den letzteren

---

[1]) S. Gutzmann, Der erste biblische Geschichtsunterricht in der Taubstummenschule. Berlin, 1880.

Unterricht bis in das vierte Schuljahr verschoben und bei seinem Verfahren von der Erzählung ausgegangen wissen will, dem würde für seinen Unterricht eine wesentliche Stütze fehlen, die durch Vermittelung der oft schwer aufzufassenden biblischen Namen und einzelner geschichtlichen Thatsachen bei Besprechung biblischer Bilder geschaffen wird, denn den Taubstummen bereitet sowohl das äufsere Absehen als auch das innere Erfassen zusammenhängender sprachlicher Darstellungen, also z. B. einer Erzählung, grofse Schwierigkeit, und sie finden sich äufserst schwer in die Situation, welche eine Erzählung bietet.

Dafs den kleinen Taubstummen die Beschreibung nicht zusage und die Erzählung sympathischer sei, ist, wie wir schon früher nachgewiesen haben,[1]) ein Irrtum. Die Taubstummen müssen erst an die Erzählung gewöhnt werden und dieser erst Geschmack abgewinnen lernen, und auch nach dieser Seite hin wirkt die Besprechung biblischer Bilder vorbereitend.

Können wir uns auch nicht entschliefsen, den vorbereitenden Unterricht in der biblischen Geschichte im zweiten Schuljahre eintreten zu lassen, weil in dieser Zeit den taubstummen Schülern das mechanische Sprechen noch zu viel Mühe verursacht und der Sprachschatz dieser Kinder ein noch zu dürftiger ist, so liegt doch kein Bedenken vor, ja es scheint im Hinblicke auf die religiöse Anregung unserer Zöglinge geboten, die Besprechung biblischer Bilder im Laufe des dritten Schuljahres beginnen zu lassen und höchstens bis zur Dauer eines Jahres fortzuführen.

Es darf hier nicht unerwähnt bleiben, dafs zur Zeit der Herrschaft des Anschauungsunterrichtes in der Volksschule mit diesem auch der erste Religionsunterricht verbunden wurde und die moralischen Erzählungen die biblischen Geschichten zu ersetzen hatten.[2]) In neuerer Zeit hat Krause den Vorschlag gemacht, auch in den Taubstummenschulen zur Erweckung religiöser und sittlicher Gefühle neben leichten biblischen Geschichten Erzählungen aus dem Familien- und Schulleben etc. zu verwerten.[3])

Auch für die Volksschule ist die Besprechung biblischer Bilder als vorbereitender Religionsunterricht empfohlen worden. Palmer sagt in Bezug hierauf in seiner „Evangelischen Katechetik“: „Wollt

[1]) S. Leseunterricht, S. 347.

[2]) S. Wrage, Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichtes.

[3]) Krause, Der erste Religionsunterricht. (Blätter für Taubstummenbildung, IV, S. 273.)

ihr den Kindern die biblischen Geschichten anschaulich machen, wohl, so gebt ihnen wirklich und buchstäblich etwas zum Anschauen, gebt ihnen gemalte Bilder. Ja, in den Büchern haben wir solche schon längst, und die Holzschnitte im Hübner, so fatal oft die Gesichter und Kostüme sind, haben doch ihre Wirkung an ganzen Generationen von Kindern nicht verfehlt. Ebenso haben die neueren — wie die Calwer biblischen Geschichten — nicht versäumt, Bilder beizugeben. Aber unseres Bedünkens sollte auch für die Schule, für das gemeinschaftliche Anschauen, für die Augen einer ganzen Schulklasse gesorgt sein .... Die Bilder würden dann nicht blofs zum Nachtisch aufgetragen, nachdem die Geschichte selbst bereits vom Katecheten erzählt wäre, sondern wenn die Stunde begönne, so legte er das Bilderbuch auf, fragte unter Vorzeigung des das letztemal betrachteten Bildes die dazu gehörige Erzählung ab, schlüge dann das Blatt um und sagte: ‚Heute will ich euch wieder etwas Neues zeigen. Sehet, dieser alte Mann da mit dem langen, weifsen Barte, in dem braunen Gewande heifst Simeon; das war ein frommer Mann.'" Auch Ranke ist für Besprechung biblischer Bilder in der Volksschule eingetreten.[1])

(2. Der biblischen Bilder Wert und Verwendung.) Biblische Darstellungen aus der heiligen Geschichte sind bald so alt wie die christliche Kirche, und die Bedeutung des religiösen Bildes für Erbauung, Kenntnis der grofsen Gottesthaten, für religiös-sittliche Belebung und Förderung des Verständnisses des göttlichen Willens kann niemand wegleugnen, und wenn man gegen die Bilder geltend macht, dafs sie das Göttliche und über unsere Sinne Hinausgehende zu stark versinnlichen und damit das Erhabene zu einem rein Menschlichen machen, so versteht man eben die Menschennatur nicht, die sich schwer vom Sinnlichen freimachen kann.

Schon im Anfange des fünften Jahrhunderts liefsen Nilus vom Sinai und Paulinus von Nola die Gotteshäuser mit biblischen Bildern schmücken, und findet sich nicht jetzt in der ärmsten Dorfkirche ein ähnlicher Schmuck?

Klagend spricht Mortimer (in Maria Stuart):

„Ich hatte nie der Künste Macht gefühlt;
es hafst die Kirche,[2]) die mich auferzog,
der Sinne Reiz; kein Abbild duldet sie,
allein das körperlose Wort verehrend."

---

[1]) Ranke, Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort.
[2]) Die Kirche der Puritaner.

Und, nachdem er die bildergeschmückten Kirchen Roms gesehen hatte, ruft er begeistert aus:

„Wie wurde mir, als ich ins Innre nun
der Kirchen trat, und die Musik der Himmel
herunterstieg, und der Gestalten Fülle
verschwenderisch aus Wand und Decke quoll,
das Herrlichste und Höchste, gegenwärtig,
vor den entzückten Sinnen sich bewegte;
als ich sie selbst nun sah, die Göttlichen,
den Grufs des Engels, die Geburt des Herrn,
die heil'ge Mutter, die herabgestieg'ne
Dreifaltigkeit, die leuchtende Verklärung —."

Nachdem Luther die Bibel verdeutscht hatte, ging sein Streben dahin, dieselbe mit Bildern zu versehen und damit ein klares Verständnis ihres Inhaltes zu vermitteln. Aus diesem Grunde verhandelte er oft mit seinem Freunde, dem Maler Lukas Cranach, „dafs alle fürnehmlichen biblischen Geschichten nach einander gemalt würden," und Melanchthon beschäftigte sich wiederholt mit Entwürfen zu Bibelbildern. Die von Johann Hübner herausgegebenen „Zweimal 52 auserlesene biblische Historien", die erste Auswahl biblischer Geschichten mit Bildern für die Schule, im Jahre 1714 in Leipzig erschienen, enthielten eine grofse Anzahl Holzschnitte, die, so mangelhaft sie auch waren, reichen Gewinn für Schule und Haus gebracht haben. Ein wahrhaft klassisches Werk hat Julius Schnorr von Carolsfeld in seiner „Bibel in Bildern" (Leipzig, 1860) geschaffen. Dasselbe umfafst 160 Darstellungen aus dem alten und 80 aus dem neuen Testamente. Die Zahl der biblischen Bilder für Schule und Haus ist inzwischen zu einer ungemein grofsen herangewachsen. Schon hieraus kann man schliefsen, welche Bedeutung man diesen Bildern beilegt.

Worin liegt nun der Wert der biblischen Bilder für unsere Schulen?

Schnorr von Carolsfeld hatte seine Aufgabe richtig erfafst, wenn er seine „Bibel in Bildern" mit den Worten hinaussandte: „Wir klopfen an die Thür der Kirche und begehren Einlafs als Mitgehilfen am grofsen Werke der religiösen Menschenerziehung. Ich möchte Anteil nehmen an der Arbeit der Erziehung und Bildung der Jugend und des Volkes. Nach meinem Berufe und mit meinen Mitteln möchte ich zur Betrachtung der ernstesten Angelegenheiten des Lebens veranlassen und locken, wenn ich die in der Bibel niedergelegte heilige Welt-

geschichte in einer Bilderreihe zur Anschauung bringe.“ Das Bild zieht das Kind im besonderen an, reizt zum Nachdenken und belebt somit das Interesse für das Dargestellte. Hieraus wird man erkennen, wie notwendig das biblische Bild für die religiöse Unterweisung unserer Schüler ist, denn mit dem Interesse für die Sache hat der Lehrer für seine Arbeit schon sehr viel gewonnen, ist die erste Vorbedingung für erfolgreichen Unterricht gegeben.

„Das Bild ist eine Schrift, die man in allen Sprachen und Nationen versteht, und die das Kind schon lesen kann, noch bevor es das Zusammenschlagen der Buchstaben zu Silben und Wörtern gelernt hat. Deshalb wirkt das Bild viel unmittelbarer und packender, weil es der Reflexion nicht bedarf, durch welche das Wortbild erst in eine Vorstellung, in einen Gedanken umgewandelt werden mufs.“ (Giebe.) Wie arm ist ein taubstummes Kind, das 2—3 Jahre die Schule besucht hat, an Vorstellungen und sprachlichen Bezeichnungen für diese, wie unvollkommen ist das einzige Mittel der Verständigung, welches angewendet werden darf, und wie wenig geht ihm die Sprache des Lehrers zu Herzen! Wie eindringlich spricht dagegen das Bild zu unseren Kindern! Sie sehen Adam und Eva, wie sie, tief gebeugt, vom Engel aus dem Paradiese getrieben werden, Abraham, der zwar gottergeben, aber mit unendlichem Weh im Herzen das Messer fafst, um seinen Sohn zu schlachten, Jesum, wie er aufmerksam unter den Lehrern im Tempel sitzt und ihrem Worte lauscht, den barmherzigen Samariter, der sich, von Mitleid bewegt, zu dem Unglücklichen niederbeugt und ihm Öl und Wein in die klaffenden Wunden giefst. Hier ist die Sprache des Bildes klarer, als alle Worte des Lehrers, und auch auf späteren Stufen wird das Bild seine veranschaulichende Macht nicht versagen, zumal wenn der Lehrer in der Lage ist, mehrere Bilder vorzuführen, die verschiedene Handlungen aus der Geschichte darstellen.

Das Denken und Fühlen der Personen, die uns die heilige Geschichte vorführt, ist oft sehr verschieden von dem unserer Kinder; daher wird es dem Taubstummen so schwer, sich in die Situation dieser Personen zu versenken und ihr Thun und Lassen zu begreifen. Hier hilft das biblische Bild auf die richtige Spur. Es führt eine fertige Thatsache vor, mit der sich die Schüler bald abfinden, und daneben gewährt es eine grofse Summe von Anschauungen, die durch die Sprache niemals erzeugt werden können. Auf welche Weise wollten wir unseren Kindern eine rechte Vorstellung von der Kleidung,

wie sie die Israeliten trugen, von den Wohnungen, den Haus- und anderen Geräten, den Pflanzen und Tieren, von welchen in den Geschichten so oft die Rede ist, geben, wenn wir keine Bilder hätten? Nur vermittelst des Bildes vermögen wir eine klare Vorstellung vom Tempel, von einem Opfer, dem Aussehen der Priester etc. zu erlangen. Alle die hier aufgeführten Einzelheiten werden im Bilde in lebensvollem Zusammenhange vorgeführt und erscheinen somit in ihrer ganzen Bedeutung für die Zeit, in welcher sich die Geschichte zugetragen hat. Das Bild mufs daher als ein unschätzbares Mittel bezeichnet werden, die Schüler in das richtige Verständnis der heiligen Geschichte einzuführen.

Es hat sich bis in die neuere Zeit eine Richtung auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichtes geltend gemacht, die der Gebärdensprache im Religionsunterrichte ein gröfseres Vorrecht eingeräumt wissen will. Die Frost'sche Schule[1]) fordert heute noch, dafs der Religionsunterricht den Taubstummen in ihrer „Muttersprache", der Gebärdensprache, erteilt werde, und Hill war der Meinung, dafs von dieser in dem genannten Unterrichte ein ausgedehnterer Gebrauch gemacht werden müsse als in anderen Disziplinen, „weil es bei demselben hauptsächlich auf Gemüts- und Willenserregung ankäme, das blofse Wort aber die Schüler kalt liefse." Nun besitzen wir in dem biblischen Bilde ein Mittel, das tote Wort zu beleben. Es regt zum Mitempfinden und Miterleben an; es erhebt das rein menschliche Gefühl zum sittlich-religiösen. Es belehrt also nicht nur, sondern es erbaut und veredelt Herz und Wille.

Ferner ist das biblische Bild sehr wohl geeignet, den Inhalt der biblischen Geschichten leicht im Gedächtnisse zu bewahren und die Wiederholung des Unterrichtsstoffes zu erleichtern. Für unsere Schüler genügt das flüchtige Wort nicht, um die biblischen Geschichten sicher einzuprägen. „Was tieferen Eindruck gemacht hat, bleibt auch fester im Gedächtnisse haften. Was lebendiger, klarer, fafsbarer zur Anschauung und zum Verständnisse gebracht ist, verschwindet nicht so leicht, wie der Hauch des Wortes, das vielleicht nicht einmal verstanden und dem in der Denkthätigkeit des Kindes der geistige Inhalt gefehlt hat." (Giebe.) Durch das Bild erhalten die handelnden Personen Fleisch und Blut und treten leibhaftig vor das Auge des Kindes, die durch

[1]) Walther, Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, S. 264.

jenes dargestellte Handlung bekommt Leben, und das Kind lebt das, was es sieht, im Geiste mit durch. Somit befestigt sich das im Bilde Angeschaute viel tiefer als das Erzählte. Hat der Schüler den Inhalt einer Geschichte vergessen, so brauchen wir nur an das Bild zu erinnern oder dieses vorzuhalten, und sofort tritt das früher Gelernte wieder ins Gedächtnis.

Wenn nach Kehrs Ansicht die Religion das Resultat der gesamten intellektuellen, ästhetischen und moralischen Bildung ist, so wird das biblische Bild nach einer Seite hin besonders fördernd wirken, nämlich nach der ästhetischen. Das wahrhaft Schöne zieht den Menschen aus dem Gemeinen empor, erweckt in ihm reine und edele Gedanken, bildet schöne Seelen. Glücklicherweise besitzen wir wirklich schöne Bilder; es seien nur die Schnorr'schen und Giebe'schen erwähnt, und ihre Wirkung auf die Bildung des ästhetischen Sinnes unserer Schüler wird bei richtiger Verwendung nicht ausbleiben.

Der Wert der biblichen Bilder ist nach dem Gesagten über allen Zweifel erhaben, und es kommt nur darauf an, dafs wir dieselben in der rechten Weise verwenden.

Auf dem Gebiete der Volksschulmethodik ist viel darüber gestritten worden, ob das biblische Bild vor, während oder nach der Erzählung der betreffenden biblischen Geschichte vorgezeigt werden soll, und die Mehrheit der Stimmen hat sich dahin entschieden, das Bild erst nach der Erzählung zu benutzen, weil es sonst die Kinder zerstreue, und weil es nicht die Geschichte erklären, sondern die Geschichte zum besseren Verständnisse des Bildes dienen soll. An ersteres können wir nicht glauben, wenn es der Lehrer überhaupt versteht, die Kinder in Zucht zu halten und zur Aufmerksamkeit anzuregen, zumal wenn das Bild regelmäfsig vor oder während der Erzählung vorgezeigt wird, und letzteres kann nicht Zweck der Taubstummenschule sein, in der das Bild als hoch schätzenswertes Mittel der Erklärung der Geschichte zu dienen hat.

Da die Besprechung biblischer Bilder eine Art biblischen Anschauungsunterrichtes ist, so müssen wir hier auch vom Anschauungsobjekte, dem Bilde, ausgehen. Wir haben demnach zunächst das Bild vorzuzeigen und zwar in der Weise, dafs jedes Kind das Bild sowohl als Ganzes überschaut, als auch jede der dargestellten Einzelheiten genau erkennt. Es wird dies bei der geringen Zahl der Schüler einer Klasse ohne viel Zeitverlust möglich sein. Nachdem das Bild für alle Schüler bequem sichtbar aufgestellt ist, schliefst

sich die Besprechung an. Hinweisen auf das Bild und Bezeichnung des Gesehenen durch die Sprache, wie das Umgekehrte folgen in rechter Abwechselung.

Im biblischen Geschichtsunterrichte spielt das Bild nicht mehr die Rolle wie in dem vorbereitenden Unterrichte. Hier tritt es nur gelegentlich in Benutzung. Während der Lehrer die biblische Geschichte erzählt, zeigt er auf dem Bilde die Personen, von denen er gesprochen, die Dinge, die er bezeichnet, die dargestellten Handlungen, die er den Schülern vorgeführt hat. Das biblische Bild ist in den ersten Jahren ein Dolmetscher der Erzählung. Es liefse sich an diesem Verfahren ausstellen, dafs die Erzählung der Geschichte durch die häufige Benutzung des Bildes zu oft unterbrochen, ja gestört und die Aufmerksamkeit der Schüler von der Hauptsache abgelenkt wird. Die mündliche Darstellung der biblischen Geschichte seitens des Lehrers wird aber niemals die Bedeutung und den Wert für unsere Kinder haben, wie für die vollsinnigen; sie wird nie ohne Unterbrechung, ohne Wiederholung, ohne Zwischenfragen etc. verlaufen, wenn sie überhaupt einigermafsen ihren Zweck erfüllen soll. Wir müssen jedes erlaubte Mittel benutzen, um unsere sprachlichen Mitteilungen zu veranschaulichen und zum Verständnisse zu bringen, und dafs das biblische Bild in Bezug auf die biblische Geschichte ein solches Mittel ist, haben wir eben dargelegt. Was die Erhaltung der Aufmerksamkeit der Schüler betrifft, so wird es keine grofsen Schwierigkeiten bieten, 10—12 Kinder an den Mund des Lehrers zu fesseln und sie zu zwingen, dem Vortrage zu folgen. Das Bild braucht ja nicht immer vorgehalten zu werden; es genügt, wenn es nach Bedürfnis benutzt wird.

Es läfst sich annehmen, dafs jede Taubstummenanstalt mehrere Sammlungen biblischer Bilder besitzt. Man lasse dieselben nicht unbenutzt, denn je mehr Momente wir aus der biblischen Geschichte im Bilde vorführen können, desto klarer wird den Kindern der historische Hergang, und desto bestimmter treten ihnen bedeutungsvolle Anregungen entgegen. Man denke nicht, dafs Bilder verschiedener Autoren wegen der verschiedenartigen Behandlung des geschichtlichen Stoffes, des verschiedenen Aussehens der Personen etc. die Schüler verwirren. Diese lernen sich sehr bald auf den neu vorgeführten Bildern zurechtfinden, und die Vergleichung zwischen Bekanntem und Unbekanntem regt sie an und erweckt ihre Lernbegierde.

Nachdem die Taubstummen einen Grundstock von Geschichten

kennen und verstehen gelernt, nachdem sie sich in das Eigentümliche der biblischen Erzählungen hinein gelebt haben und dahin gebracht sind, dafs sie diese auf Grund des gesprochenen Wortes und an der Hand des Geschichtsbuches zu erfassen vermögen, tritt das Bild mehr in den Hintergrund. Es findet wohl noch gelegentliche Benutzung bei der sachlichen Erklärung, ist jedoch bei der Erzählung zu entbehren.

Biblische Bilder:

20 Bilder zur biblischen Geschichte für den Unterricht in Schule und Haus. (Meinhold u. Söhne in Dresden.) — 30 Bilder zum Alten und 30 zum Neuen Testament. Koloriert. (Schreiber in Efslingen.) — Doré, Grofse Prachtbibel. (Deutsche Verlagsanstalt in Stuttgart.) — Ehrenberg, (24) Bilder zum Gebrauch beim Unterricht in der biblischen Geschichte; auch koloriert. (Meidinger in Berlin.) — Fliedner, Schulbilderbibel. (Diakonissenhaus in Kaiserswerth a. Rh.) — Giebe, Biblische Bilder für Schule und Haus, gezeichnet von Fr. Röber, nebst Anleitung zum Gebrauche. Nicht vollendet. (Bagel in Düsseldorf.) — Jäger, Biblische Wandbilder für den Anschauungsunterricht und die Kinderstube. (Naumann in Leipzig.) — O'Livier, Volksbilderbibel. 50 Bilder aus dem Neuen Testament, mit Text von G. H. von Schubert. (F. A. Perthes in Gotha.) — Pefsler, Biblische Bilder nach Originalzeichnungen. 32 Blätter. (Hölzel in Wien.) — Schnorr von Carolsfeld, Die Bibel in Bildern. 160 Darstellungen aus dem Alten und 80 aus dem Neuen Testament. Hiervon ist eine Auswahl von 30 Bildern in grofsem Format erschienen. (Wigand in Leipzig.) — Schönherr, Biblische Bilder. (Naumann in Leipzig.) — Schuster, Kurze biblische Geschichte nebst 40 biblischen Darstellungen. Koloriert. (Herder in Freiburg i. Br.) — Wangemann, 20 Anschauungsbilder für den ersten Unterricht in der biblischen Geschichte, gezeichnet von Helmert und Rentsch. Koloriert. (Reichardt in Leipzig.)

(3. Lehrstoff.) Man hat sich bis jetzt nicht darüber einigen können, mit welchen biblischen Geschichten man beginnen solle. Wohl haben wir hier das Wort Pauli zu beherzigen: „Milch habe ich euch zu trinken gegeben und nicht Speise, denn ihr konntet noch nicht.“ Welche Geschichten aber bieten Milch für unsere Kinder? Man stellt an den Unterrichtsstoff, den wir zunächst in der Schule zu geben haben, die Forderung, dafs er dem Anschauungskreise und dem Interesse der Kinder nahe liege, und wählt deshalb für die erste Behandlung Familiengeschichten aus, wie sie das Alte Testament enthält. Man fordert ferner, dafs die ersten biblischen Geschichten die Grundpfeiler für den weiteren Aufbau bilden, zu denen man immer wieder zurückkehren müsse, und um die sich die folgenden Geschichten zu gruppieren haben. Es wird hierauf allerdings Wert gelegt werden müssen; es ist nur fraglich, ob die alttestamentlichen Familiengeschichten dem Anschauungskreise der Kinder entsprechen.

Gerade dafs die biblischen Geschichten den kleinen Schülern völlig neue Lebensverhältnisse vorführen, ist für manchen Lehrer die Veranlassung geworden, für die erste religiöse Anregung einen den Schülern näher liegenden und daher leichter verständlichen Stoff zu bieten. Jedenfalls haben wir bei der Auswahl der ersten Geschichten darauf zu achten, dafs die in diesen Geschichten enthaltenen Thatsachen begriffen werden, die zu ihrer Darstellung anzuwendende Sprache dem Entwickelungsstandpunkte der taubstummen Kinder entspricht und durch die Behandlung des Stoffes eine religiöse Grundlage geschaffen wird.

Wenn die Besprechung biblischer Bilder vorbereitend auf den gesamten Unterricht in der biblischen Geschichte wirken soll, so sind alttestamentliche wie neutestamentliche Bilder zu wählen. Jene werden im Sommer- und diese im Winterhalbjahre besprochen, wobei die Feste des Kirchenjahres besonders zu berücksichtigen sind, was übrigens beim gesamten biblischen Geschichtsunterrichte geschehen mufs.

Es empfehlen sich für die Besprechung, auf einen Zeitraum von einem Jahre berechnet, folgende Bilder: 1. Die Sünde. 2. Die Strafe. 3. Kain und Abel. (5. Gebot.) 4. Die Sündflut. 5. Noahs Dankopfer. (Ps. 106, 1. Danket dem Herrn.) 6. Abraham und Lot. 7. Isaaks Opferung. 8. Joseph wird verkauft. 9. Moses' Geburt. (Luc. 6, 36. Seid barmherzig.) 10. David und Goliath. 11. Die Geburt Jesu. (Luc. 2, 14. Ehre sei Gott in der Höhe.) 12. Die Weisen aus dem Morgenlande. 13. Die Flucht nach Ägypten. 14. Der Knabe Jesus im Tempel. (4. Gebot.) 15. Jesus stillt den Sturm. 16. Der Jüngling zu Nain. 17. Der barmherzige Samariter. 18. Jesus auf Golgatha. 19. Die Auferstehung Jesu. 20. Die Himmelfahrt Jesu.

Gleich mit Beginn eines geordneten Religionsunterrichtes mufs sich der Lehrer zur Aufgabe machen, den Schülern einen Memorierstoff zu vermitteln, der ihr unvergängliches Eigentum fürs ganze Leben bleibt, der zu allen Zeiten und in allen Schicksalsfügungen lebendig ist, der da tröstet in der Not, warnt in Gefahr, zur Dankbarkeit mahnt im Glücke und die Kinder innig verbindet mit ihrem Gott. Was bereits in Beziehung auf den sprachlichen Memorierstoff (S. 372) gesagt ist, das gilt auch von dem religiösen: er mufs bestimmt begrenzt und unablässig wiederholt werden. Als geeigneter Stoff empfehlen

sich neben dem Katechismustexte die Kernstellen der biblischen Geschichten, Bibelsprüche, Liederverse, Gebete und passende Sprichwörter. Es ist durchaus nicht notwendig, dafs die Schüler jetzt schon alles, was sie lernen, verstehen. Wir wiesen bereits darauf hin, dafs auch das kleine vollsinnige Kind ohne Gefährdung vieles lernt, wofür ihm das rechte Verständnis abgeht. Doch dürfen wir nicht vergessen, dafs der spätere Unterricht die Lücken, welche die Unterstufe bezüglich des Verständnisses so oft lassen mufs, auszufüllen hat.

(4. Die Art der Besprechung biblischer Bilder) ist folgende:

a) Der Lehrer zeigt das Bild vor, und die Kinder betrachten dasselbe so lange, bis sie nicht nur einen Totaleindruck von diesem gewonnen, sondern auch die hervorragendsten Personen und Dinge einzeln erkannt haben. Es geschieht dies ohne jede Beeinflussung von seiten des Lehrers.

b) Es werden die handelnden Personen, die Tiere und Dinge, so weit dies für das Verständnis der geschichtlichen Thatsachen notwendig ist, vom Lehrer gezeigt und benannt.

c) Nunmehr folgt die Erzählung des auf dem Bilde Dargestellten in einfachen Sätzen, zunächst in der Form der Beschreibung, also im Präsens — es hängt dies von der Zeit des Beginnes des biblischen Unterrichtes ab —, später im Imperfekt.

d) Den Kindern fremde Begriffe sind im unmittelbaren Anschlusse an die Erzählung durch die Anschauung oder durch Beispiele aus dem Erfahrungskreise der Schüler, unter Umständen schon durch die Sprache selbst zum Verständnisse zu bringen. Eine erschöpfende Erklärung gewisser, besonders abstrakter Begriffe kann auf dieser Stufe noch nicht gegeben werden. Die Lücken in der Begriffserklärung hat der spätere Unterricht auszufüllen.

e) Das sittlich-religiöse Moment in der Geschichte ist hervorzuheben, und an jede biblische Darstellung hat sich möglichst eine Lehre oder Ermahnung anzuschliefsen.

f) Der Lehrer schreibt das am Bilde zur sprachlichen Darstellung gekommene Material in der ersten Zeit des Unterrichtes unmittelbar nach Vorführung der einzelnen Sätze an die Wandtafel. Späterhin geschieht dies erst nach der Besprechung des Ganzen, und es genügt während derselben, den Kindern lediglich die unbekannten Ausdrücke schriftlich zu geben. Die Beschreibung ist von

den Schülern in ein Heft einzutragen, das bei Einprägung und Wiederholung Verwendung findet.

g) Die Wiederholung des Behandelten und die Befestigung desselben durch Fragen, wie das Memorieren der beigegebenen Sprüche, Gebete etc. darf nicht versäumt werden. Unter Umständen sind die Fragen, nachdem sie mündlich gegeben, auch schriftlich zu stellen und schriftlich zu beantworten.

Bei Besprechung des Schnorr'schen Bildes von der Opferung Isaaks in der ersten Zeit des vorbereitenden biblischen Geschichtsunterrichtes würde sich z. B. folgendes Material ergeben:

Abraham. Isaak. Abraham ist der Vater von Isaak. Isaak ist der Sohn von Abraham. Ein Engel. Ein Schaf. Der Altar. Das Holz. Das Feuer. Das Messer. Der Strauch. Gott spricht zu Abraham: „Opfere deinen Sohn!" Abraham ist gehorsam. Er baut einen Altar. Er legt Holz auf den Altar. Er bindet Isaak mit einem Stricke. Er will Isaak schlachten. Da kommt ein Engel vom Himmel. Der Engel spricht: „Abraham, töte den Knaben nicht! Ich weifs, du bist gehorsam." Abraham ist sehr froh. Er sieht sich um. Er sieht in dem Strauche ein Schaf. Er nimmt das Schaf und opfert es. Abraham und Isaak gehen fröhlich nach Hause. Abraham ist glücklich. Du sollst gehorsam sein!

Wenn empfohlen worden ist, erst die Einzelerscheinungen zu bezeichnen, so liegt die Absicht vor, die Schüler zunächst auf dem Bilde zu orientieren. Es wird sich dann die nachfolgende Besprechung einfacher und klarer abwickeln. Sind die Schüler erst an den biblischen Anschauungsunterricht gewöhnt, so ist jene Übung nicht mehr erforderlich, sondern der Unterricht beginnt sofort mit der Vorführung der auf dem Bilde dargestellten Thatsachen. Schon im zweiten Halbjahre des vorbereitenden biblischen Unterrichtes kann die erzählende Form (Imperfekt) zur Verwendung kommen, wie auch eine Erweiterung der Darstellung in der Weise einzutreten hat, dafs nicht blofs die im Bilde vorgeführte Handlung zu besprechen, sondern auch das anzuführen ist, was sich unter Umständen vor und nach derselben zugetragen hat, so dafs sich nach und nach aus der Beschreibung eine Erzählung entwickelt. Das Bild bleibt jedoch Mittelpunkt dieser, und historische Vollständigkeit ist noch nicht zu erstreben.

Die nachfolgende Beschreibung des Schnorr'schen Bildes vom barmherzigen Samariter mag den geschichtlichen und sprachlichen Fortschritt, wie er im Laufe des Unterrichtes eintritt, näher darlegen:

Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho. Unterwegs überfielen ihn Räuber. Diese zogen ihn aus, schlugen ihn und liefsen ihn halbtot liegen. Da

kam ein Priester. Er sah den armen Mann, aber er ging vorüber. Auch ein Levit kam. Er sah den Mann und ging auch vorüber. Zuletzt kam ein Samariter. Er sah den armen Mann und fühlte Mitleid. Er ging zu ihm, goſs Öl und Wein in die Wunden und verband dieselben. Er hob ihn auf den Esel und führte ihn in die Herberge. Er pflegte ihn. Am anderen Tage reiste der Samariter weiter. Er gab dem Wirte Geld und sprach: „Pflege den kranken Mann. Ich komme wieder und werde alles bezahlen.“ Der arme Mann wurde gesund. Der Samariter war barmherzig. Der Priester und der Levit waren nicht barmherzig.

Seid barmherzig, wie auch euer Vater im Himmel barmherzig ist.

„Die gegebene Darstellung muſs nach Inhalt und Form den Schülern zum richtigen Verständnisse gebracht und zu möglichst sicherem geistigen Eigentume gemacht werden. Zu diesem Zwecke ist ein weiteres Eingehen auf einzelne Begriffe, Gedanken und Verhältnisse erforderlich. Diese werden daher besonders hervorgehoben und durchgesprochen, durch Veranschaulichung, durch Heranziehung verwandter oder gleicher Thatsachen und Verhältnisse aus früheren Besprechungen, wie auch aus der sonstigen Erfahrung und dem gesamten Sprachgebiete des Schülers, durch Hervorhebung des Gegensatzes, Darlegung des inneren Zusammenhanges, der sachlichen Folge durch Aktion etc. mehr erweitert, geklärt und befestigt.“ (Röſsler.) Auf eins aber muſs nochmals mit aller Bestimmtheit hingewiesen werden, nämlich darauf, daſs die Besprechung biblischer Bilder, mag man sie auch biblischen Anschauungsunterricht nennen, nicht als Appendix des Anschauungsunterrichtes, sondern lediglich als Religionsunterricht behandelt wird: nicht Sprache, sondern Religion ist zu lehren. Freilich treten uns gleich bei Behandlung der ersten Bilder sprachliche Aufgaben entgegen, und in den angeführten Besprechungen müssen wir Begriffe, wie: schlachten, opfern, bauen, auflegen, froh, glücklich, unterwegs, überfallen, zuletzt, Mitleid, verbinden, barmherzig etc., erklären; es darf dies jedoch nur soweit geschehen, als es zum sachlichen Verständnisse durchaus geboten ist. „Vollständige Erschöpfung eines Begriffes, Belehrung über verschiedene Bedeutung eines Wortes etc. darf nie Zweck sein.“ (Röſsler.)

Mit besonderem Nachdrucke ist das religiös-sittliche Moment zu betonen. Der Lehrer muſs in das Herz der Schüler hineingreifen. Fehler, wie sie uns bei Adam und Eva, bei Kain, den Brüdern Josephs, Goliath etc. entgegentreten, sind mit aller Bestimmtheit hervorzuheben und, falls solche bei einzelnen Schülern vorhanden sind, zu rügen. Zur Besserung derselben ist die nötige Anleitung zu geben, wie auch die Tugenden eines Abel, Abraham, David, des

barmherzigen Samariters, vor allem unseres Heilandes in das rechte Licht zu stellen und unseren Kindern als nachahmenswert an das Herz zu legen sind. Wir kommen auf diesen Punkt noch einmal zurück.

Litteratur:

Hill, Anleitung zum Sprachunterrichte, S. 279—285. — Hoffmann, Bemerkungen zum ersten Religionsunterrichte. (Blätter für Taubstummenbildung, V, S. 161.) — Krause, Der erste Religionsunterricht. (Blätter für Taubstummenbildung, IV, S. 273.) — Röfsler, 26 Besprechungen biblischer Bilder aus dem Alten Testamente. Osnabrück, 1860. — Röfsler, Besprechung biblischer Bilder. (Organ, 1860, S. 77.) — Schöttle, Lehrbuch der Taubstummenbildung, S. 249—262. — Streich und Vatter, Achtzehn biblische Geschichten in einfachster Form für das dritte Schuljahr in Taubstummenanstalten. Bönnigheim, 1892.

### b) Der biblische Geschichtsunterricht.

(1. Beschreibung und Erzählung.) Wie wir im Sprachunterrichte von der sinnlichen Erscheinung ausgehen, an diese das Wort anknüpfen, nachdem die Schüler eine Summe von Sprachmaterial gesammelt haben, zur Beschreibung einzelner Anschauungsobjekte fortschreiten und nun erst die Erzählung anschliefsen, so verfolgen wir auch im Religionsunterrichte einen ähnlichen Weg, nämlich den von der Beschreibung zur Erzählung.

„Es mufs die Ansicht fallen, dafs ein biblisches Bild erzählen könne und mufs der Satz seine Anerkennung finden, dafs ein Bild, also auch ein biblisches, nur veranschaulichen und unterstützen kann. Erzählen und Veranschaulichen sind nicht identische Begriffe. Veranschaulichen heifst, eine Sache oder Erscheinung so hingeben, dafs man sie mit den leiblichen Augen anschauen kann. Anschauen können wir das, was vor uns geschieht, also als etwas Gegenwärtiges und vor unseren Augen Stehendes sich uns darstellt. Anschauen können wir auch Vergangenes und Zukünftiges, wenn es in einem Bilde, z. B. in einem biblischen Bilde, für unser Auge zu etwas Gegenwärtigem gemacht ist. Auch das Vergangene, das uns ein Bild vorführt, ist für unsere Auffassung zugleich etwas Gegenwärtiges. Soll es aber für unsere Anschauung etwas Vergangenes sein, so müssen wir es geistig erst dazu machen, d. h. es mufs mit unserer Anschauung sich zugleich die Erinnerung und der beständige Gedanke verbinden, dafs die Erscheinung des Angeschauten schon einer früheren Zeit angehört habe.“ Im Anschlusse an diese Betrachtung kommt Schöttle zu dem Resultate, dafs das Bild wohl

veranschaulichen, aber nicht erzählen, d. h. seinen Inhalt selbst als etwas Vergangenes darstellen könne, und er fährt fort: „Ferner besteht eine Erzählung wohl fast in allen Fällen nicht nur in der Angabe einer vereinzelten Erscheinung aus einer vergangenen Zeit, sondern sie ist in den meisten Fällen, und auch bei den biblischen Erzählungen ist solches der Fall, eine organische Verbindung mehrerer zu einem gemeinschaftlichen Ganzen zusammengehöriger Einzelerscheinungen zu dieser historischen Einheit. Die Erzählung hat aber die verschiedenen Einzelerscheinungen einer Geschichte darzulegen und durch eine organische Verbindung derselben ihnen den Stempel einer historischen Einheit zu verleihen. Das vermag ein Bild nie und nimmermehr. Das Bild stellt eine vereinzelte Erscheinung oder Situation einer Geschichte dar, aber nie den Ablauf der Geschichte selbst. Was dem im Bilde Dargestellten vorausgeht oder nachfolgt und doch mit zu der betreffenden Geschichte gehört, das vermag das Bild nicht zu geben.“ Vieles ist durch das Bild gar nicht darzustellen, z. B. Aussprüche oder Reden. Diese sind aber in vielen Fällen notwendige Bestandteile der Geschichte, und deren Weglassen zerreifst unter Umständen diese, nimmt ihr vielleicht das Wesentlichste.

Wenn wir hier nochmals auf den Wert und Unwert des biblischen Bildes zurückgekommen sind, so ist es geschehen, um darzulegen, dafs wir nicht vom Bilde ausgehen dürfen, wenn wir unseren Kindern die biblische Geschichte geben wollen, sondern vom Worte. Es treten uns hier wiederum gewisse Beziehungen zwischen dem grundlegenden Sprach- und dem ersten Religionsunterrichte entgegen, denn jener, der Anschauungsunterricht, geht von der Anschauung aus und schliefst das Wort an, während im Laufe des weiteren Unterrichtes, wie beim Leseunterrichte, die Veranschaulichung zur Erklärung einer gegebenen Sprache dient. Ein ähnliches Verhältnis besteht zwischen dem ersten Religionsunterrichte, der Besprechung biblischer Bilder, und dem Unterrichte in der biblischen Geschichte.

(2. Lehrstoff.) Die Zahl der zu behandelnden biblischen Geschichten wird sich nach dem Unterrichtskursus richten müssen. Man erwäge wohl, dafs nicht der Umfang des biblischen Geschichtsstoffes die religiöse Bildung bestimmt, sondern die Art der Vermittelung und die rechte Vertiefung dieses Stoffes; man beschränke sich darum bei Auswahl der Geschichten auf ein weises Mafs. Es sind vor allem solche Geschichten zu berücksichtigen, deren Inhalt

nicht allzuschwer zu erfassen ist, die sowohl ihrem inneren Werte nach für die Kinder von Bedeutung, als auch zur Erkenntnis der Geschichte des Heiles unentbehrlich sind. Aus dem Neuen Testamente behandele man nicht nur Geschichten aus dem Leben Jesu, nicht nur die Thaten Jesu, sondern auch die Lehren, wie sie uns in einzelnen Aussprüchen, besonders in den Gleichnissen gegeben sind. „Im weiteren Fortgange des Unterrichtes erhalten die Schüler eine planmäfsig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen aus allen Perioden der heiligen Geschichte des Alten und Neuen Testamentes und auf Grund derselben eine zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt und in die auch die Pflanzung und erste Ausbreitung der Kirche aufzunehmen ist.“ (Allgem. Bestimmungen.)

Es ist empfehlenswert, in jedem Jahre Geschichten aus dem Alten und Neuen Testamente zu besprechen. Sollte bei der Fülle des Stoffes hierdurch die Gründlichkeit der Behandlung in Gefahr kommen, so kann auf der Oberstufe der Kursus auch einmal zweijährig sein, d. h. in dem einen Jahre, etwa dem sechsten Schuljahre, werden Geschichten des Alten und im anderen, dem siebenten, solche des Neuen Testamentes gelehrt.

„Die Forderung einer Einführung in den göttlichen Pragmatismus und Organismus der heiligen Geschichte geht über die Sphäre der Volksschule hinaus; sie ist eine Aufgabe für die oberen Klassen höherer Schulen. In der Volksschule dagegen mufs auch in der oberen Klasse die biblische Geschichte biographisch und monographisch gehalten sein, wodurch jedoch keineswegs ausgeschlossen ist, dafs der Lehrer seine Schüler nach dem Mafse ihrer Fassungskraft zu der Erkenntnis führt, welche Bedeutung im Ratschlusse Gottes zu unserer Seligkeit solche Geschichten und Geschichtskomplexe haben, in denen Stufen der Entwickelung des Reiches Gottes deutlich zu Tage treten.“ (Schurig.) In ähnlicher Weise spricht sich auch Nissen aus: „Die Hauptsache ist immer, wie in der Elementar- und Mittelklasse, die einzelne Geschichte, worin Lehrer und Schüler mit der Bibel in der Hand sich vertiefen. Der Zusammenhang, die Übersicht, die Chronologie, Blicke in die Profangeschichte wird in der Oberklasse nicht aufser acht gelassen werden.“ Was für die Mittelklassen der Volksschule Geltung hat, das wird für die Oberklassen der Taubstummenanstalt zu beachten sein. Es schliefst das nicht aus, dafs wir hier gewisse Geschichtsgruppen zu einem Ganzen zu verbinden suchen. So

könnten u. a. die Geschichte der Erzväter, die Geschichte Josephs, die Geschichte der israelitischen Könige, die Thaten Jesu, die Gleichnisse etc. in der Oberklasse in kurzen Zügen als ein Ganzes zur Behandlung kommen.

Dem Memorierstoffe ist fortgesetzt die nachdrücklichste Sorgfalt zuzuwenden.

(3. Behandlung der biblischen Geschichten.) Bei Behandlung der biblischen Geschichte wird sich zunächst unser Streben immer dahin richten müssen, die Taubstummen mit den grofsen Thaten Gottes bekannt zu machen, wie sie in der heiligen Schrift erzählt sind. Es kann dies jedoch nicht der eigentliche Zweck des biblischen Geschichtsunterrichtes sein, „sondern es handelt sich hierbei immer wesentlich um die religiöse Bildung des Kindes selbst, um Klarheit religiöser Erkenntnisse, um Erwärmung und Veredelung des Gefühles, um Stärkung des Willens und um Kräftigung des sittlichen Charakters.“ (Kehr.) Aus dieser Zweckbestimmung ergiebt sich die Art der Behandlung der biblischen Geschichte. Die Grundlage der religiösen Bildung ist allerdings durch den biblisch-historischen Stoff gegeben, und dieser mufs daher zum Verständnisse gebracht und zum Eigentume der Schüler gemacht werden. Aus diesem Stoffe sind nun alle die Momente abzuleiten, die in dem Kinde sittliche Vervollkommnung und religiöse Belebung erzeugen, die dasselbe zu Gott hinziehen.

Was den äufseren Gang der Behandlung betrifft, so wird sich derselbe im wesentlichen nicht von dem unterscheiden, der bei Betrachtung einer Erzählung überhaupt mafsgebend ist.

Die Behandlung der biblischen Geschichte ist folgende:

a) Vorbereitung. Da man in der Volksschule den allergröfsten Wert auf das Vorerzählen der biblischen Geschichte legt und von der Erzählung den wirkungsvollsten Einflufs auf das kindliche Herz erwartet, so ist es nicht zu verstehen, dafs neuere Methodiker für die Unterstufe wenigstens eine Art Vorbereitung gewisser Geschichten fordern und zwar in der Weise, dafs die in diesen vorgeführten Lebensverhältnisse dem Erfahrungskreise der Kinder nahe gebracht und fremde Ausdrücke erörtert werden.

Für taubstumme Schüler dürfte eine derartige Vorbereitung schon eher am Platze sein, da dieselben mit seltenen Ausnahmen die Vorerzählung kaum in einigermafsen befriedigender Weise erfassen werden, wenn ihnen unbekannte Ausdrücke und fremdartige

Verhältnisse entgegen treten.[1]) Es wird jedoch immer gut sein, die Vorbereitung auf das absolut Notwendige zu beschränken und die erforderlichen Erklärungen möglichst aus der Geschichte heraus zu geben. Es bereitet ja auch ein Schuljahr das andere immer vor.

b) Erzählung. Der sich auf allen Gebieten des Taubstummenunterrichtes breit machende Mechanismus hatte sich auch des Religionsunterrichtes bemächtigt. Das biblische Geschichtsbuch bildete den Mittelpunkt der Behandlung. In diesem Buche wurde Zeile für Zeile gelesen und besprochen, die beigegebenen Fragen dienten zur Wiederholung und Zusammenfassung des Stoffes, und endlich mufsten die Schüler diese Fragen in der Regel schriftlich beantworten. Es mufs anerkennend hervorgehoben werden, dafs durch die Gutzmann'schen Bestrebungen dem Religionsunterrichte neues Leben eingehaucht worden ist; denn mit der Forderung: „Der Lehrer mufs in einer dem biblischen Texte sich möglichst anschliefsenden Ausdrucksweise die biblische Geschichte den Kindern frei erzählen," hat dieser Unterricht neue Bahnen betreten und die Behandlung der Geschichten die einzig richtige Grundlage gefunden.

Bei der Erzählung als Ausgang der Behandlung der biblischen Geschichte mufs dreierlei in Betracht gezogen werden, nämlich der Wert, die sprachliche Form und die Art der Erzählung.

*α.* Das frei gesprochene Wort wirkt auf uns viel eindringlicher und nachhaltiger als das vorgelesene, darum stellt man von je her an den Volksschullehrer die Forderung, dafs er die biblische Geschichte frei vorerzähle. Soll er dazu befähigt sein, so mufs er sich gründlich vorbereiten. Er wird aber nur dann in der rechten Weise vorerzählen können, wenn er, seinen Gott im Herzen tragend,[2]) sich

[1]) Jäger steht auf diesem Standpunkte, wenn er sagt: „Wir heben vor dem Lesen einer Erzählung (zu Jägers Zeiten ging man bei der Behandlung der biblischen Geschichten nicht von dem Vorerzählen, sondern von dem Lesen der betreffenden Historie aus) die unseren Schülern unbekannten Ausdrücke hervor, erklären sie, erläutern sie namentlich durch mehrere Beispiele und lassen erst dann die Geschichte selbst lesen.... Wollte man sogleich mit dem Lesen der Geschichte beginnen und die Erklärungen zwischen hinein geben, so würden die Schüler nur abgerissene Teile erhalten, aber die Geschichte nicht als Ganzes auffassen, indem ihre Aufmerksamkeit zu häufig von der Hauptsache abgelenkt würde."

[2]) „Ihr werdet in eurer Schule Wunder sehen, wenn ihr auf Gott vertraut und dem Werke des Herrn, dem ihr euch widmet, mitten unter allen Schwierigkeiten, die euch aufstofsen werden, getreu verbleibt." (Pestalozzi.)

ganz in die Geschichte versenkt und mit Wärme das ausspricht, was ihn tiefinnerlich bewegt.

„Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
wenn es euch nicht von Herzen geht."

Sind alle diese Bedingungen für ein gutes Vorerzählen erfüllt, so wird dieses das wesentlichste Stück der Behandlung der biblischen Geschichte in der Volksschule sein. Wir können jedoch Gutzmann nicht zustimmen, wenn er sagt: „Wir wissen alle recht gut, dafs bei unseren taubstummen Kindern der durch die äufsere Darstellung hervorgerufene Eindruck mehr auf das Herz wirkt als alle Erklärung. Darum wird der Eindruck, den der Lehrer mit der lebendigen Erzählung bei dem Kinde macht, immer der ergreifendste sein. Gut erzählt, ist halb erklärt." Die Auffassung der Erzählung seitens der Taubstummen wird in den meisten Fällen eine höchst unvollkommene sein, und wenn man auch nur verlangt, dafs die Schüler nicht „genau den wörtlichen Ausdruck des Gedankens, als vielmehr den Sinn desselben festhalten" (Gutzmann), was übrigens eine Kunst ist, so wird doch bei der Vorerzählung der Verstand unserer Schüler durch das Absehen und die Erfassung des Sinnes des Mitgeteilten so in Anspruch genommen, dafs wenigstens in den ersten Jahren des biblischen Geschichtsunterrichtes eine unmittelbare Einwirkung auf „Geist und Gemüt" lediglich durch den Vortrag des Lehrers kaum zu erwarten steht. Jener deutsche Handwerksbursche in Amsterdam war zwar am Grabe des vermeintlichen Herrn Kannitverstan von der holländischen Leichenrede, von der er kein Wort verstand (wie Hebel so hübsch erzählt), mehr als von mancher deutschen gerührt; die Ursache hierfür ist jedoch weniger in der Predigt selbst, als in der gesamten Stimmung des gutmütigen Mannes zu suchen. Die Erzählung des Volksschullehrers verhält sich bezüglich ihrer Wirkung auf die Zuhörer zu der des Taubstummenlehrers vor dessen Schülern wie ein künstlerisch vollendetes, bis ins kleinste hinein sorgfältig durchgearbeitetes und in seiner Gesamtdarstellung mächtig wirkendes Gemälde zu einer knabenhaften Skizze, deren Entzifferung nur mit Mühe möglich ist, ja, die ihrer mangelhaften Ausführung wegen unter Umständen gar nicht enträtselt werden kann. Und doch wollen wir die mündliche Erzählung an die Spitze der Behandlung stellen, denn die Taubstummen müssen nach und nach gewöhnt werden, zusammenhängende Darstellungen lediglich durch Lippenlesen zu erfassen — und alle Unterrichtsgegenstände müssen nach dieser Seite ein-

treten. Wenn wir uns auch nicht der Illusion hingeben dürfen, dafs unsere Erzählung für die Taubstummen die gleiche Bedeutung gewinnen wird wie die des Volksschullehrers für die Vollsinnigen, so darf doch der formale und ethische Wert der freien mündlichen Darstellung nicht unterschätzt werden, denn diese regt die Denkthätigkeit viel unmittelbarer an, entwickelt die Kombinationsgabe viel mehr und macht die Phantasie lebendiger, als dies durch das Buch möglich ist. Unzweifelhaft wirkt auch bei Taubstummen, die eine planmäfsige Übung im Auffassen längerer mündlicher Darlegungen erfahren haben, das lebendige Wort in Begleitung eines sprechenden Mienenspieles viel gewaltiger und nachhaltiger auf das Herz, als der tote Buchstabe.

β. Die „Allgemeinen Bestimmungen" ordnen an: „Der Lehrer hat die biblischen Geschichten in einer dem Bibelworte sich anschliefsenden Ausdrucksweise frei zu erzählen." Hiermit ist die Form der Erzählung vorgeschrieben. Die Bibelsprache, d. i. die Sprache, wie sie Luther bei der Übersetzung der heiligen Schrift angewendet hat und, durch die Form der ursprünglichen Darstellung veranlafst, zum Teil hat anwenden müssen, ist wesentlich verschieden von unserer modernen Büchersprache: sie enthält jetzt nicht mehr gebräuchliche Ausdrücke, veraltete Flexionsformen, eigentümliche Satzkonstruktionen etc., bietet daher für spracharme und sprachlich ungeschickte Kinder grofse Schwierigkeiten. Daneben aber ist sie urkräftig, gewaltig, packend und erhebt durch ihre Eigenart über die Alltäglichkeit, und hierin hauptsächlich liegt ihr Wert für die Darstellung der heiligen Geschichte. Ein verständiger Lehrer wird daher in seiner Erzählung das ausscheiden, was für die Kinder zu schwierig und unverständlich ist, dagegen das von der Bibelsprache beibehalten, was das Wesen derselben ausmacht. Er soll ja auch nur in einer sich an das Bibelwort anschliefsenden Form vorerzählen.

Es hat sich unzweifelhaft auf dem Gebiete der Volksschule das Bestreben geltend gemacht, wenigstens für die biblische Erzählung auf der Unterstufe eine einfache, kindliche, im Fabeltone gehaltene und dadurch wesentlich vom Bibelworte abweichende Sprache anzuwenden. Zur Erzielung des beabsichtigten Erfolges hat man jedoch gar nicht nötig, so weit zu gehen.[1]) „Beides — Festhalten am

[1]) S. Schneider, Das erste Religionsbuch für evangelische Kinder von 5 bis 8 Jahren. Berlin, 1890, und Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblische Geschichte erzähle. Dresden bei Meinhold.

Bibelwort und Abgehen von demselben — hat sein Recht; ich weifs fast nicht, was ich mehr tadeln soll, ob das unnötige Abgehen von dem Wortlaute der Schrift oder das Bleiben bei demselben, wenn dem Kinde das Wort oder die Sache unverständlich ist; es ist in der Regel des Unverständlichen weit mehr da, als die meisten, namentlich die jungen Schullehrer glauben." (Schüren.) Damit ist auch uns der richtige Weg bezüglich der Form der biblischen Erzählung gezeigt, denn das erste und notwendigste, was wir bei unseren Darstellungen berücksichtigen müssen, liegt darin, dafs das taubstumme Kind für die Sprache des Lehrers das rechte Verständnis gewinnt. „Wenn die Bibelsprache ihre Kraft äufsern soll, so mufs man sie verstehen." (Jäger.) Es ist nicht immer die Sprache der heiligen Schrift selbst, also die sprachliche Form, die uns tief innerlich erfafst, sondern vielfach die Art und Weise der Erzählung; darum sagt auch Zezschwitz in seiner Katechetik: „Der Lehrer lerne der heiligen Schrift ab, wie man göttliche Dinge menschlich einfach, kindlich, tief, plastisch uud lehrreich zugleich erzählt."

Die Bibel ist nicht für Kinder geschrieben, am wenigsten für taubstumme, die kaum im Besitze der Elemente der Sprache sind. Die biblische Erzählung mufs jedenfalls für taubstumme Kinder, die im vierten Schuljahre stehen, in einfachster Sprache vorgetragen werden, konkret und anschaulich sein. Da, wo es erforderlich ist, flechte der Lehrer Erläuterungen oder Umschreibungen ein, male er die vorzuführende Situation in anschaulicher Weise aus, gehe aber nach dieser Seite nie zu weit und bedenke immer — das möge er sich auch für die Besprechung zu Herzen nehmen —, dafs die biblische Geschichte nicht ein Christbaum ist, den man nach Belieben mit Äpfeln, Nüssen und anderen Dingen behängt, sondern ein Baum des Lebens, der die Früchte aus sich selbst heraustreibt. (Schneider.) Mit der fortschreitenden sprachlichen Entwickelung des taubstummen Kindes kann sich die biblische Geschichte, wo dies angänglich ist, mehr und mehr der Bibelsprache nähern. Der direkten Rede ist der Vorzug zu geben; einfache Darstellungen der heiligen Schrift sind beizubehalten, und die hervorragendsten Stellen, die vielfach in Gestalt eines Ausspruches (einer Ermahnung oder Lehre) erscheinen, müssen möglichst wortgetreu vermittelt und die Bibelsprüche im Wortlaute der heiligen Schrift gegeben werden.

Wir wollen an einem Beispiele darlegen, in welcher Form die biblische Geschichte auf den verschiedenen Stufen zu erzählen und

in welcher Weise dem sprachlichen Fortschritte Rechnung zu tragen ist. Wir wählen die Geschichte von den Weisen aus dem Morgenlande.

Für das vierte Schuljahr:

Jesus war zu Bethlehem in einem Stalle geboren. Über dem Stalle stand ein grofser Stern, der leuchtete hell. Im Morgenlande wohnten weise Männer. Diese sahen den Stern in der Ferne. Sie meinten: Jesus ist geboren. Sie gingen nach Jerusalem und fragten den König Herodes: „Wo ist Jesus geboren?“ Herodes wufste es nicht.

Die weisen Männer gingen nun nach Bethlehem. Da sahen sie den Stern wieder. Er stand über einem Stalle. Sie freuten sich sehr und gingen in den Stall. Hier fanden sie das Kind Jesus, seine Mutter Maria und Joseph. Sie knieten nieder und beteten das Kind an. Sie gaben ihm viele Geschenke. Darauf gingen sie wieder zurück nach dem Morgenlande.

Für das sechste Schuljahr:

Als Jesus zu Bethlehem geboren war, da kamen die Weisen aus dem Morgenlande nach Jerusalem. Sie fragten: „Wo ist der neugeborene König der Juden? Wir haben seinen Stern gesehen und wollen ihn anbeten.“ Als das der König Herodes hörte, erschrak er. Er liefs die Hohenpriester und Schriftgelehrten versammeln und fragte sie: „Wo ist Christus geboren?“ Die Schriftgelehrten antworteten: „Zu Bethlehem.“ Da rief Herodes die Weisen heimlich zu sich und sprach zu ihnen: „Gehet nach Bethlehem und suchet das Kind. Wenn ihr es findet, so kommet wieder nach Jerusalem und saget es mir. Ich will auch nach Bethlehem gehen und das Kind anbeten.“

Die Weisen gingen nun nach Bethlehem, und sie sahen den Stern wieder, den sie im Morgenlande gesehen hatten. Der Stern stand über dem Hause, in dem Jesus war. Als sie den Stern sahen, wurden sie hoch erfreut. Sie gingen nun in das Haus und fanden das Kindlein mit Maria, seiner Mutter. Sie fielen nieder und beteten das Kind an. Darauf schenkten sie ihm Gold, Weihrauch und Myrrhen. Gott befahl ihnen im Traume: „Gehet nicht wieder nach Jerusalem zu Herodes!“ Da gingen sie auf einem anderen Wege wieder in das Morgenland.

Für das achte Schuljahr:

Als Jesus zu Bethlehem geboren war, da kamen die Weisen vom Morgenlande nach Jerusalem und sprachen: „Wo ist der neugeborene König der Juden? Wir haben seinen Stern gesehen im Morgenlande und sind gekommen, ihn anzubeten.“ Da das der König Herodes hörte, erschrak er, und er liefs versammeln alle Hohenpriester und Schriftgelehrten und erforschte von ihnen, wo Christus geboren worden wäre. Diese sagten ihm: „Zu Bethlehem im jüdischen Lande (für besonders geförderte Schüler: denn der Prophet Micha schreibt: „Und du Bethlehem im jüdischen Lande, bist mit nichten die kleinste unter den Fürsten Judas; denn aus dir soll mir kommen der Herzog, der über mein Volk Israel ein Herr sei“). Da berief Herodes die Weisen heimlich und fragte, wann der Stern erschienen wäre, und er wies sie nach Bethlehem und sprach: „Gehet nach Bethlehem und forschet fleifsig nach dem Kinde. Wenn ihr es findet, so saget es mir, damit ich auch komme und es anbete.“

Als sie den König gehört hatten, zogen sie nach Bethlehem. Siehe, der Stern, den sie im Morgenlande gesehen hatten, leuchtete ihnen entgegen und stand über dem Hause, darin das Kindlein war. Da sie den Stern sahen, wurden sie hoch erfreut. Sie gingen nun in das Haus und fanden das Kindlein mit Maria, seiner Mutter. Sie fielen vor ihm nieder, beteten es an und schenkten ihm Gold, Weihrauch und Myrrhen. Gott befahl ihnen aber im Traume, dafs sie nicht wieder zu Herodes gehen sollten. Sie zogen daher auf einem anderen Wege wieder in das Morgenland.

γ. Was die Art und Weise der Erzählung anbetrifft, so ist folgendes zu beachten:

Der Lehrer erzähle zunächst die ganze Geschichte und wiederhole alsdann die einzelnen Abschnitte. Nur bei unbekannten, wie auch bei längeren Geschichten trage er die Geschichte abschnittweise vor. Um die Schüler zur Aufmerksamkeit zu zwingen, ist es empfehlenswert, mitten in der Erzählung einzelne Sätze wiederholen oder gewisse vom Lehrer begonnene und für die Kinder nicht zu schwierige Sätze ergänzen zu lassen oder hie und da eine Frage einzustreuen. Man mache öfter kleine Pausen während des Vortrages und gönne den Schülern Zeit, das Gesehene im Geiste zu rekapitulieren. Ohne Anwendung dieser Mittel kann es leicht geschehen, dafs die Zöglinge mit offenen Augen schlafen. An die Erzählung der einzelnen Abschnitte schliefst sich die Besprechung.

Die Erzählung sei lebendig und anschaulich. Von dem Volksschullehrer verlangt man, dafs er sich ganz in die Geschichte versenke, dafs sich der Inhalt des Dargestellten in seinem Tone, ja in seiner ganzen Haltung manifestiere, und Kehr fordert von ihm ausdrücklich: „Des Lehrers Gebärden und vor allem sein Auge, das bei dem einen Zuge der Geschichte voll Freude hell aufleuchtet, bei dem anderen in milder Wemut schimmert, bei einem dritten in edler Entrüstung funkelt etc., müssen mithelfen.“ Das alles hält man für notwendig, trotzdem die Vollsinnigen die Sprache des Lehrers der Hauptsache nach verstehen, trotzdem der Sprachton ein gewaltiges Mittel ist, auf das Herz der Kinder zu wirken. Man kann den Taubstummenlehrern nur zurufen: Gehet hin und thuet desgleichen! Auch Rousseau sagt: „Indem man die Zeichensprache hintansetzt, welche zur Einbildungskraft redet, verliert man die allerenergischte Sprache. Der Eindruck des Wortes ist immer schwach, und man spricht besser zum Herzen durch die Augen als die Ohren.“ Leider finden wir in den Taubstummenanstalten obige Forderung nur selten erfüllt. In der Sorge, Gebärden zu machen, wenn sie die Hände rühren, stehen die Taubstummenlehrer

meist unbeweglich vor den Schülern; sie verziehen keine Miene, und das Auge zeigt nichts von innerer Bewegung. Da sieht man nur das Auf- und Niedergehen der Lippen, höchstens schnellt von Zeit zu Zeit die Zunge über die Zähne hinaus, oder die Nase rümpft sich, und die Stirn legt sich in Falten, — „wenn man recht deutlich sein will.“ Ähnlich wie Kehr äufsert sich Gutzmann, indem er sagt: „Die Grenze (innerhalb welcher ‚Mimik und Aktion‘ angewendet werden sollen) werden wir ungefähr erkennen, wenn wir in die Volksschule gehen und dem Geschichtsunterrichte eines Kollegen beiwohnen, der die Geschichte lebendig zu erzählen weifs.[1]) Wir sehen ihn bei einer Drohung den Finger drohend erheben; bei einer Strafe Gottes blickt er ernst, bei einer glücklichen Wendung des Schicksales eines Menschen, einer Familie oder des Volkes Gottes leuchtet sein Auge freudig. Er wird die Geschichte von Christi Kreuzigung nicht nur in anderem Tone, sondern auch mit anderer Miene erzählen als die von Jesu Geburt. Dabei werden allerhand Gesten, bald mehr, bald weniger, die Erzählung von selbst begleiten. Ist das auch Gebärde? Ja, aber diejenige, die zu einer lebendigen und anschaulichen Erzählung gehört, eine angenehme, ästhetische Gebärde, nicht die häfsliche, im Taubstummenunterrichte gebräuchliche, nicht die, welche die Bedeutung und das Verständnis des gesprochenen Wortes schädigt, welche dasselbe verdrängt. Zwischen dieser und jener natürlichen Gebärde liegt ein weiter Raum, selbst wenn wir dieser im Taubstummenunterrichte ein weit gröfseres Feld einräumen, als es im Unterrichte bei Hörenden geschieht.“ Für unsere Kinder ist das Mienenspiel des Lehrers von besonderer Bedeutung. Es ist aber keineswegs eine so leichte Sache, die inneren Erregungen und Bewegungen äufserlich auszudrücken, und wie es für den Schauspieler jahrelangen Studiums bedarf, um Miene und Geste in harmonische Übereinstimmung mit dem Inhalte der Darstellung zu bringen, so hat sich auch der Taubstummenlehrer nach dieser Seite zu vervollkommnen. Den jüngeren Lehrern, die in der Regel die Gebärdensprache nicht erlernt haben, wird dies Studium besonders schwer fallen. Ihnen wird daher die gegebene Mahnung in erster Linie ans Herz gelegt.

Bei einem guten Recitator finden wir, dafs sich in dem Tone seiner Stimme nicht nur der Inhalt des Vorgetragenen widerspiegelt, sondern dafs er auch die sprechenden Personen, welche er vorführt,

---

[1]) Die Zahl dieser Lehrer wird freilich auch nicht eine sehr grofse sein.

durch den Wechsel des Sprachtones auseinanderhält. Einzelne vorzügliche Vorleser haben es so weit gebracht, dafs sie — z. B. bei dem Vortrage von Dramen — die Zuhörer in die Fiktion versetzen, als hörten dieselben eine ganze Reihe von Personen sprechen. Der Volksschullehrer wird in diesem Verfahren, das man ein anschauliches nennen mufs, eine Weisung für seinen Vortrag finden, wenn wir auch nicht wünschen möchten, dafs er in einen übermäfsig pathetischen oder wohl gar theatralischen Ton verfiele. Ein belebter Vortrag wird immer besser wirken als ein monotoner. Auch wir müssen die handelnden und sprechenden Personen in der Vorerzählung auseinander halten, und da wir dies in wirksamer Weise nicht durch die Sprache selbst können, so haben wir uns anderer Mittel zu bedienen, wenn wir anschaulich sein wollen. Hat der Taubstummenlehrer z. B. die Geschichte von der Segnung Jakobs zu erzählen, so mufs er die Schüler in die Hütte Isaaks versetzen. Zur linken Seite — nimmt er an — liegt der altersschwache Vater auf seinem Lager und rechts davon steht Jakob. Trägt er nun das Zwiegespräch, das zwischen beiden geführt wird, vor, so weist er nach links, wenn er Isaaks Worte anführt und nach rechts, wenn er Jakob sprechen läfst. Bei der Darstellung des Sündenfalles versetzt er die Schlange auf den verbotenen Baum, von dem sie zu Eva herabspricht; diese dagegen ist so vorzuführen, als richtete sie ihre Worte hinauf zu der auf dem Baume befindlichen Schlange. Die ganze Situation verändert sich mit dem Rufe Gottes: „Adam, wo bist du?“ Das Gespräch des Herrn mit Adam ist ebenfalls plastisch vorzuführen und zwar in der Weise, dafs man die beiden Sprechenden bestimmt unterscheidbar auseinander hält. Erzählt der Lehrer die Geschichte von der Taufe Jesu, und kommt er an die Stelle: „Dies ist mein lieber Sohn“ etc., so mufs sich sein Auge nach oben richten, als vernähme er die Stimme vom Himmel. Bei Darstellung der Versuchungsgeschichte hat der Lehrer bei den Worten des Teufels: „Lafs dich hinab“, durch eine Handbewegung, die jedoch nicht Gebärde für „springen“ sein darf, anzudeuten, dafs der Versucher Jesum veranlassen wollte, sich von der Zinne des Tempels in die Tiefe zu stürzen, und wenn erzählt wird, wie der Teufel dem Herrn von der Höhe des Berges die Herrlichkeit der Welt zeigte, mufs sich Auge und Hand des Lehrers in der Weise bewegen, als wiese der Vortragende thatsächlich auf diese Herrlichkeiten hin. Bei dieser Art der Erzählung liegt allerdings die Gefahr nahe, dafs die Kinder ihre Aufmerksamkeit von dem sprechenden Munde des

Lehrers ablenken. Der mündliche Vortrag mufs selbstverständlich stets die Hauptsache bleiben; eins darf jedoch nimmer aus dem Auge verloren werden: die Kinder müssen die Erzählung im wesentlichen verstehen, sonst ist das Vorerzählen nichts als Zeitverschwendung.

Wie auch das Bild zu benutzen ist, um die Anschaulichkeit der Erzählung zu unterstützen, haben wir an anderer Stelle dargethan.[1])

c) Besprechung. Die „Allgemeinen Bestimmungen" schreiben vor: „Der Lehrer hat die biblischen Geschichten . . . nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalte in einer Geist und Gemüt bildenden Weise zu entwickeln und fruchtbar zu machen."

*α.* Es ist dies nur möglich, wenn der geschichtliche Inhalt den Kindern zum Verständnisse gebracht wird. An die Erzählung jedes einzelnen Abschnittes hat sich daher eine Besprechung anzuschliefsen, die zunächst den Zweck verfolgt, die den Kindern unbekannten Ausdrücke und sachlichen Verhältnisse zu erklären. Hier hat der Lehrer das zu berücksichtigen, was über Wort- und Sacherklärung beim Leseunterrichte gesagt ist (s. S. 357), nur vergesse er nicht, dafs er Religions- und nicht Sprachunterricht treibt, und dafs durch eine vier- bis fünfmalige Wiederholung der biblischen Geschichten, wie sie im Laufe der Schulzeit erfolgt, manche Mängel der Erklärung ausgeglichen werden. Zu geeigneter Zeit (etwa vom fünften Schuljahre ab) ist eine Karte von Palästina zu benutzen, um die Kinder über den Schauplatz der heiligen Geschichte zu belehren. Nach dieser Seite können auch kleine Handzeichnungen förderlich sein.

*β.* Bei der Erklärung der biblischen Geschichte sind die handelnden Personen in kurzen Zügen zu charakterisieren und in ihren guten und bösen Eigenschaften den Taubstummen als nachahmenswerte Muster nahe zu bringen bezw. als verabscheuungswürdig zu schildern. „Der Lehrer lasse sich dabei in jedem Falle lediglich und allein von der Rücksicht der Wahrheit leiten und suche nicht etwa zu bemänteln und zu beschönigen, was die Bibel ohne Verhüllung und ohne Beschönigung erzählt. Er lobe bestimmt und rückhaltslos das Lobenswerte und tadele bestimmt und rückhaltslos das Tadelnswerte; er weise aber auch die Kinder

[1]) S. Seite 432.

darauf hin, dafs die Bibel uns zur Warnung zwar in aller Wahrheit von den Sünden frommer Männer erzählt, aber uns zum Troste auch von ihrer Besserung und Wiederaufrichtung berichtet.“ (Kehr.) Für die Taubstummen ist bezüglich ihres Verhaltens von klein auf das Beispiel mafsgebend gewesen, das Beispiel freilich, das sich ihrem leiblichen Auge gezeigt hat; aber auch das Beispiel, wie es ihnen aus der biblischen Geschichte entgegentritt, wird für ihre religiös-sittliche Erziehung in den meisten Fällen von mafsgebenderem Erfolge sein als viele Worte. Der Lehrer mufs es — wie schon früher angedeutet — nur verstehen, dafs „sich die Kinder selbst im Spiegel der Geschichte betrachten.“ Er wird besser als der Volksschullehrer die Tugenden, Neigungen, Bestrebungen und Fehler seiner Schüler kennen, und es wird sich ihm gar oft Gelegenheit bieten, durch die biblische Geschichte das Herz eines bestimmten Kindes zu treffen. Er scheue sich ja nicht, das zu thun; denn „nur ungeschickte Lehrer suchen bei den sogenannten Anwendungen der biblischen Geschichte alles zu verallgemeinern.“ (Kehr.) „Wie mache ich das, was das göttliche Wort hier sagt, zu einem Worte, das des Kindes eigenste Angelegenheit, Bedürfnis, Heil und Sünde behandelt, damit das Kind die Allgemeinheit immer vom Standpunkte seiner persönlichsten Verhältnisse aus betrachten und verstehen lerne?“ (Kalcher.) Das ist eine Frage, die sich der Lehrer immer vorzulegen hat.

*γ.* Zwar mufs der Religionsunterricht schon als erfolgreich bezeichnet werden, der die Schüler dahin führt, dafs sie sich in ihrem weltlichen Verhalten bemühen, den biblischen Personen, die ihnen als Vorbild des Guten und Wahren nahe gebracht sind, nachzueifern; die Sittlichkeit macht aber noch nicht den guten Christen aus. Der Pharisäer, der so gewissenhaft im Tempel betete, der da alle Vorschriften des jüdischen Gesetzes hielt, war noch lange kein Gottesmann; nur von dem Zöllner, der reumütig an seine Brust schlug, sagt Christus, dafs er gerechtfertigt die Stätte des Gebetes verliefs. Der Religionsunterricht soll die Kinder zu Gott hinziehen, aus den Menschenkindern Gottes Kinder machen und das Göttliche, das der Schöpfer in den Menschen hineingeschaffen hat, zur werkthätigen Erscheinung bringen. „Die Behandlung der biblischen Geschichte auch schon auf der untersten Stufe hat als Ziel die Erkenntnis des Heiles, darum mufs sie auch hier schon den Weg zu dieser Erkenntnis bahnen, mufs grundlegend sein und somit die in dem geoffenbarten Worte Gottes enthaltenen Heils-

wahrheiten, so weit es möglich ist, in den Erkenntniskreis des Kindes rücken, dasselbe mit ihnen bekannt machen.“ (Gutzmann.) Diese Wahrheiten sind aus der Geschichte zu entwickeln. Das, was die Kinder durch eigenes Nachdenken finden, ist für sie von grofsem Werte, prägt sich auch viel fester ein. Der Lehrer weise deshalb nicht blofs auf das Beispiel der heiligen Männer hin, sondern vermittele den Schülern auch Lehren, wie sie sich aus den einzelnen Geschichten ohne viel Kunst ergeben. Diese Lehren, in Gestalt von Bibelsprüchen, Katechismusstellen, Liederversen, Sprichwörtern, Reimversen etc. gegeben, sollen die Wegweiser an dem Pilgerpfade bilden, der zur ewigen Heimat führt. Entwickeln soll der Lehrer; die Frage wird daher bei Behandlung der biblischen Geschichte in der Taubstummenanstalt eine ebenso wichtige Stelle einnehmen wie in der Volksschule. Die an die Kinder zu richtenden Fragen lassen sich aber nicht vorschreiben, weder für die Behandlung, noch für die Zusammenfassung des geschichtlichen Inhaltes; sie werden immer der Eigenart des Lehrers entsprechend beschaffen sein müssen. Leider finden wir in den für die Taubstummenschulen bearbeiteten biblischen Geschichten dieselbe Bevormundung, wie auf anderen Gebieten: es sind ihnen die unvermeidlichen Fragen beigegeben. Zwar enthalten die „Biblischen Historien des Alten und Neuen Testaments“ von Gesenius, das erste biblische Geschichtsbuch (1658), schon Fragen; auch der alte Hübner gab seinen: „Zweimal 52 biblischen Historien“ „deutliche Fragen“ bei und zwar zu jeder Geschichte so viel Fragen, als diese Sätze enthielt.[1]) Wie stand es aber zu Anfang des vorigen Jahrhunderts mit der pädagogischen Bildung der Lehrer? War es nicht geradezu geboten, den im Fragen ungeschickten Lehrern einen Anhalt zu geben? Warum enthalten denn die jetzigen Historienbücher für die Volksschule keine Fragen mehr? Bedürfen denn die Taubstummenlehrer jetzt immer noch der bis ins kleinste hineingehenden Bevormundung?

δ. Da die biblische Geschichte die Grundlage für den konfessionellen Religionsunterricht bildet und diesen vorzubereiten hat, so mufs bei Behandlung des historischen Stoffes darauf Bedacht genommen werden, den Text des Katechismus in Beziehung

[1]) Die Hübner'schen Historien sind sehr einfach gehalten und würden sich für Taubstummenschulen ganz gut eignen. Beispiel: „1. Ein Mann hatte zween Söhne. 2. Der jüngste davon forderte sein Erbteil bei Lebzeiten des Vaters. 3. Da teilte der Vater das Gut und gab dem jüngsten Sohne, was ihm gehörte“ etc.

zur biblischen Geschichte zu bringen und aus dieser religiöse Begriffe, wie sie im Katechismusunterricht zur Vermittelung kommen müssen, zu entwickeln. Aus der Geschichte vom verlorenen Sohne lassen sich die Begriffe „Reue“, „Bufse“, „Vergebung“, aus der Geschichte vom Hauptmann zu Kapernaum „Glaube“, aus der Geschichte von Abraham und Lot „Friedfertigkeit“ herleiten, wie überhaupt die biblischen Geschichten in ihrer plastischen Darstellung ein ausgezeichnetes Mittel sind, ohne viel Kunst und ohne die religiöse Aufgabe zu versäumen, den Taubstummen Begriffe zuzuführen.

ε. Verstehen wir es, durch den Religionsunterricht den Verstand unserer Kinder mit der göttlichen Wahrheit zu erleuchten, in ihnen das Gefühl der Verbindung mit Gott zu erzeugen und den Willen zu sittlichem Thun zu kräftigen, verstehen wir es, auf den ganzen Menschen in allen seinen geistigen Kräften einzuwirken und in ihm das Gefühl der religiösen Wahrheit und sittlichen Befriedigung zu erwecken, so ist das, was wir endlich durch die Besprechung der biblischen Geschichte erstreben sollen, erreicht, nämlich die Erbauung unserer Schüler. Die Erbauung im religiösen Sinne ist das allseitige Befriedigtsein durch das Wort Gottes. Dafs es sehr schwer ist, unsere Schüler, die dauernd mit dem Verständnisse der Sprache zu kämpfen haben, zu erbauen, wird jeder Religionslehrer wissen. Leider kann es nicht in Abrede gestellt werden, dafs bei vielen Lehrern trotz dieser Erfahrung nicht einmal das Bestreben zu erkennen ist, die Religionsstunde zu einer Erbauungsstunde zu machen. „Beim Erziehen ist wie beim Ausbrüten der Küchlein Stille und Wärme nötig.“ (Harnisch.) Die Wärme darf vor allen Dingen im Religionsunterrichte nicht fehlen, wenn dieser seine erziehliche Kraft äufsern soll.

d) Anwendung. „Alle Schrift, von Gott eingegeben, ist nütze zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit.“ (2. Tim. 3, 16.) Die biblischen Geschichten sind in Beziehung zu dem Leben der Schüler in Gegenwart und Zukunft zu bringen. Wie das bei solchen Geschichten zu geschehen hat, in denen charakteristische Personen handelnd und redend auftreten, ist bereits dargethan. Es giebt aber auch eine Reihe von biblischen Geschichten, besonders in dem Neuen Testamente, die rein lehrhaften Inhaltes sind. Diese werden dadurch hervorragende Bedeutung gewinnen, dafs die in ihnen enthaltenen religiösen Lehren in den Kindern lebendig gemacht werden. Es darf das nicht in einer

Weise geschehen, die die Schüler niederdrückt, die wohl gar das Gefühl der Verworfenheit in ihnen erweckt. Auch der Ton des fortwährenden Moralisierens könnte in ihnen leicht das Gegenteil von dem erwecken, was bezweckt ist. Man lasse die Geschichten unmittelbar auf die Kinder wirken, fasse das wichtigste daraus in eine kurze Lehre zusammen und gebe diese den Zöglingen mit auf den Lebensweg.

e) Befestigung. Nachdem ein Abschnitt der biblischen Geschichte vorerzählt und in erbaulich-belehrender Weise besprochen worden ist, schliefst der Lehrer eine Reihe von Fragen an, welche den Zweck verfolgen, das Verständnis der Schüler für den behandelten Abschnitt zu ermitteln und den Stoff zusammen zu fassen und zu befestigen; nunmehr sind die Kinder zu veranlassen, den Geschichtsabschnitt nachzuerzählen. Es wird dies den Schülern grofse Schwierigkeiten bereiten. Der Lehrer stelle nicht zu hohe Anforderungen und verliere bei mangelhaften Leistungen die Geduld nicht. Er helfe durch Vorsprechen und Fragen ein. Anhaltende Übung im Nacherzählen (auch im Lese-, Geschichtsunterricht etc.) wird nach dieser Seite recht erfreuliche Erfolge zeitigen.

Die Hauptstellen der Geschichte, wie auch die wichtigsten direkten Reden sind auswendig zu lernen. Eine Reihe für die Kinder besonders wichtiger Geschichten, z. B. die Geburt Jesu, der zwölfjährige Jesus, die Heilung des Taubstummen, Jesus der Kinderfreund, mufs ebenfalls memoriert werden. Gutzmann war ursprünglich der Meinung, die besprochenen Geschichten auswendig lernen zu lassen, weil er davon für die Entwickelung der Sprache bei den Taubstummen und für die sichere Befestigung des Stoffes viel erhoffte. „Ich mufs gestehen," äufsert er sich weiterhin, „dafs ich damit auf dieser Stufe (Unterstufe) keine erfreulichen Erfahrungen gemacht habe. Die Kinder lernten die Geschichte genau nach dem Buchstaben, und ihre Aufmerksamkeit wurde dadurch von dem Inhalte abgelenkt .... War ihrem Gedächtnisse auch nur ein einziges Titelchen des Textes der Geschichte entfallen, so stockten sie und kamen so lange auch nicht von der Stelle, als ihnen dies nicht wieder einfiel. Diese Erscheinung hat ihren Grund unzweifelhaft darin, dafs die Kinder hier die Sprache noch zu wenig beherrschen; sie klammern sich darum bei der gedächtnismäfsigen Aneignung eines Stoffes noch ganz und gar an die äufsere Form. Ich bin darum später auf dieser ersten Stufe des biblischen Geschichts-

unterrichtes von dieser Forderung abgegangen und habe nur von den Schülern verlangt, sich die Geschichte wiederholt durchzulesen und dabei zu denken, so dafs sie nur in der nächsten Stunde daraus antworten konnten. Das ging besser. Ich hatte hierbei die Freude, dafs die Kinder sich viel mehr mit dem Inhalte der Geschichte beschäftigten und schliefslich die Form auch soweit beherrschten, dafs sie sich darin ausdrücken konnten." Was hier für die Unterstufe als das Richtige erkannt worden ist, empfiehlt sich auch für den weiteren Unterricht.

Schriftliche Fragen sind nur ausnahmsweise zu geben.

Was in der ersten Stunde behandelt ist, wird in der zweiten wiederholt. Um den Zusammenhang der biblischen Geschichten zu vermitteln, sind bei Vorführung einer neuen Geschichte die vorhandenen Beziehungen dieser zu den vorangegangenen Erzählungen darzulegen.

Die Stellung des Historienbuches wird, wenn die Behandlung von der Vorerzählung ausgeht, eine wesentlich andere sein müssen, als wenn man das gedruckte Buch zur Grundlage der Besprechung macht, Satz für Satz durchlesen läfst und nun die erforderlichen Erörterungen anschliefst. Das biblische Geschichtsbuch darf in der Schule keine Verwendung finden — weder seitens des Lehrers, noch seitens der Schüler, höchstens kann es einmal zum Nachschlagen benutzt werden. Es ist von den Kindern in der Weise zu gebrauchen, dafs sie die behandelten Geschichten zu Hause durchlesen. Ferner wird das Buch bei der Wiederholung gute Dienste leisten. Endlich ist darauf hinzuweisen, dafs den taubstummen Schülern nicht oft genug ans Herz gelegt werden kann, zu allen Zeiten recht fleifsig in dem Historienbuche zu lesen, denn dieses hat ihnen die Bibel zu ersetzen.

Litteratur:

Für die Behandlung der biblischen Geschichte in der Taubstummenschule bestehen nur wenige, zum Teil veraltete Weisungen. Es seien hier erwähnt: Gutzmann, Der erste biblische Geschichtsunterricht in der Taubstummenschule. Berlin, 1880. — Schöttle, Lehrbuch der Taubstummenbildung. Efslingen, 1874, S. 219—276.

Von Historienbüchern, welche die Verhältnisse der evangelischen Taubstummenanstalten berücksichtigen, sind zu nennen:

Arnold, Biblische Geschichten. Ein Lesebuch für Unmündige, zunächst für Taubstumme. 2. Aufl. Basel, 1857. — Hill, Biblische Geschichten des Alten und Neuen Testamentes für Volksschulen. Neu bearbeitet von Fr. Köbrich. 6. Aufl. Leipzig, 1890. — Jäger, Die biblischen Geschichten für taubstumme

Kinder. Stuttgart, 1834. — Köbrich, Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testamente. 4. Aufl. Gotha, 1889. — Körting, Biblische Geschichten des Alten und Neuen Testamentes. (Für Oberklassen.) Oppeln, 1886. — Matthias, Religionsbuch für evangelische Taubstumme. 1. Teil. Geschichtsbuch. Friedberg, 1863. — Neumann, Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes für den ersten Religionsunterricht der Taubstummen. Herausgegeben von Saegert. Magdeburg, 1840. — Schöttle, Einfache Erzählungen der biblischen Geschichte für Taubstumme. Tübingen, 1857. — Schlott, Illustrierte biblische Geschichte. 2. Aufl., Braunschweig und Leipzig, 1893. — Streich und Vatter, Achtzehn biblische Geschichten in einfachster Form für das dritte Schuljahr in Taubstummenanstalten. Mit 16 Bildern. Bönnigheim, 1892. — Streich und Vatter, Ausgewählte biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testamente. 2. Aufl., Calw und Stuttgart, 1892. — Streich und Vatter, Biblische Geschichten in Fragen. Eſslingen, 1892.

### 3. Das Bibellesen.

Die „Allgemeinen Bestimmungen“ führen Bibellesen und Perikopenerklärung gesondert auf. In Beziehung auf das erstere sagen sie, daſs sich in den biblischen Geschichtsunterricht der Oberstufe die Erklärung zusammenhängender Schriftabschnitte aus den prophetischen und den poetischen Büchern des Alten Testamentes, besonders den Psalmen, und aus den Schriften des Neuen Testamentes einfügen soll. Damit ist dem Bibellesen in der Volksschule sein Verhältnis zur Behandlung der biblischen Geschichte angewiesen: es soll ein integrierender Teil des biblischen Geschichtsunterrichtes sein. Die Perikopenerklärung dagegen ist in der Weise zu betreiben, daſs der Lehrer an jedem Sonnabend die Perikope des nächstfolgenden Sonntages den Kindern vorliest und kurz auslegt.

(1. Notwendigkeit des Bibellesens.) Es ist zunächst in Erwägung zu ziehen, ob wir mit den Taubstummen in der Bibel lesen sollen.

Schon die äuſsere Form der Bibelsprache ist eine ungewöhnliche und nicht nur dem Verständnisse der Taubstummen, sondern auch dem der Vollsinnigen schwer zugängliche. Die durch diese Sprache dargestellten Gedanken sind oft so tief und erhaben zugleich, daſs sie der schärfste Verstand nicht zu erfassen vermag; nichtsdestoweniger dürfen wir es nicht versäumen, auch unsere Kinder an die Quelle zu führen, aus der wir das lautere Wort Gottes schöpfen; auch sie sollen die heilige Schrift in ihrer wirklichen Gestalt kennen lernen. Zudem enthält die Bibel ja so viel, was das Historienbuch gar nicht berührt oder nur andeutet, so in ihren

poetischen, prophetischen und Lehrbüchern, was „nütze ist zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit.“

(2. Der Umfang des Bibellesens) ist durch die Form der Bibelsprache bestimmt. Bei einem sechsjährigen Kursus ist weder die Zeit, noch die Möglichkeit vorhanden, mit den Taubstummen erfolgreich in der Bibel zu lesen. Erst wenn die Schüler die Sprache einigermafsen beherrschen, also vom siebenten Schuljahre ab, kann die Bibel als Gegenstand der unterrichtlichen Behandlung in der Taubstummenschule benutzt werden. Es dürfte jedoch durchaus nicht schaden, wenn das Bibellesen als Unterrichtsgegenstand erst im achten Schuljahre aufträte und lediglich Perikopenerklärung vorgenommen würde. Da das biblische Geschichtsbuch das für die Kinder Wissenswerteste enthält und nach früheren Andeutungen die Aufgabe hat, die Bibel zu ersetzen, da bei der Spracharmut unserer Zöglinge und der geringen geistigen Beweglichkeit vieler Kinder von dem Lesen in der Bibel ein hervortretender Gewinn nicht zu erwarten steht, so genügt für den hier in Frage kommenden Unterrichtsgegenstand eine Stunde in der Woche.

Die Perikopenerklärung wird mit dem Bibellesen verbunden. Wenn ein zweijähriger Bibellesekursus eingerichtet wird, so ist es geraten, mit der ersteren zu beginnen, jedoch von den Episteln wegen der Schwierigkeit derselben abzusehen und nur die Sonntagsevangelien lesen zu lassen. Diese enthalten zum grofsen Teile einen den Kindern bekannten Stoff, und so lehnt sich der Lehrer an Bekanntes an und führt die Schüler allmählich in die ihnen fremde und schwierige Sprache ein. Wird in der Schule jeden Sonnabend das Evangelium des nächstfolgenden Sonntages gelesen, so erhalten die Schüler dadurch zugleich eine unmittelbare Vorbereitung auf die Sonntagsandacht, welcher wohl in den meisten Anstalten das Sonntagsevangelium zu Grunde gelegt wird. Es ist nicht ausgeschlossen, dafs, falls das Sonntagsevangelium den Kindern vollständig bekannt sein sollte, auf das Lesen desselben nur kurze Zeit zur Verwendung kommt, und dafs mit Rücksicht auf die wünschenswerte Verbindung des Bibellesens mit dem gesamten Religionsunterrichte Bibelabschnitte gelesen werden, die den im Historienbuche gegebenen Stoff ergänzen oder den Text des Katechismus erläutern.

Wenn im siebenten Schuljahre die Sonntagsevangelien gelesen worden sind,[1]) so wird für das letzte Schuljahr ein Stoff ausgewählt,

[1]) Ist dies nicht geschehen, so bilden die Sonntagsevangelien den Stoff für das Bibellesen im achten Schuljahre.

der aufserhalb des Gebietes der den Kindern bekannten biblischen Geschichten liegt. Bei dem Suchen nach diesem Stoffe wird der Lehrer allerdings oft ratlos seine Bibel durchblättern. Er möchte für seine Schüler ebenso wie der Volksschullehrer „das für ihre Erkenntnis und Seelenverfassung Zugängliche und Musterhafte“ wählen; er möchte ihnen etwas bieten, was von ihrem Geiste und Herzen erfafst wird, was sie erhebt, erwärmt, zu Gott hinzieht, und immer ist es die Unfähigkeit und die Spracharmut seiner Schüler, die ihm die Auswahl des Stoffes erschwert. Einige Psalmen (1, 23, 51, 90, 103, 121, 139), Gleichnisse (Matth. 5—7), eine Auswahl dessen, was uns die Apostelgeschichte über das Pfingstfest, die erste christliche Gemeinde und die Thätigkeit des Paulus sagt, sowie einiges aus den Briefen des Neuen Testamentes (1. Korinth. 13) dürften sich zum Lesen eignen.

(3. Behandlung.) Was die Behandlung des Bibellesens betrifft, so hat der Lehrer die Schüler zunächst mit der äufseren Gestalt und Einrichtung der Bibel bekannt zu machen. Dem Lesen geht also eine kurze „Bibelkunde“ voraus, welche die erforderlichen Belehrungen über Einteilung der Schrift, die Verfasser, die den Kindern unbekannten Ausdrücke (Sankt, Evangelium, Epistel, Kapitel etc.) giebt, und wenn es auch nicht notwendig ist, dafs die Schüler die biblischen Bücher der Reihe nach anzusagen vermögen, so müssen sie doch in der Bibel soweit orientiert sein, dafs sie beliebige Bibelstellen, besonders aus dem Neuen Testamente, aufschlagen können.

Der Unterricht im Bibellesen geht vom Lesen der zu behandelnden Bibelabschnitte aus, und der äufsere Gang desselben wird sich von dem des Leseunterrichtes wenig unterscheiden; nur ist, wie immer beim Religionsunterrichte, in Betracht zu ziehen, dafs es sich hier um etwas Hohes und Heiliges handelt.

Wie einst Philippus den Kämmerer aus dem Mohrenlande fragte: „Verstehest du auch, was du liesest,“ so wird uns diese Frage auch bei unserem Unterrichte ernstlich beschäftigen müssen, denn ohne Verständnis des Gelesenen hat das Bibellesen keinen Wert, ist es eine Profanation des göttlichen Wortes. Wie schwierig es aber ist, den spracharmen Schülern ein einigermafsen genügendes Verständnis zu vermitteln, und wie leicht man bei der Erklärung des Bibeltextes auf Abwege geraten kann, wird der erfahren haben, der eine Bibellesestunde in einer Taubstummenanstalt erteilt hat. Kehr warnt besonders vor unnötigen Erklärungen. „Zu diesen unnötigen Erklärungen gehören teils solche, die etwas erklären, was man nicht zu

erklären braucht, teils solche, die etwas erklären, was man nicht erklären kann.“ Unsere Thätigkeit mufs sich zunächst darauf richten, die oft schwierige und verwickelte Sprache der heiligen Schrift in eine einfache, unseren Kindern zugängliche Form zu bringen, für jene Ausdrücke zu verwenden, die den Taubstummen verständlich sind. Aufserdem haben wir durch Beispiele aus der heiligen Schrift, dem Erfahrungskreise der Kinder etc., durch Vergleiche, durch Substitution bekannter synonymer Ausdrücke und andere, schon beim Leseunterrichte angeführte Mittel den Sinn des Gelesenen zu entwickeln.

Besondere Schwierigkeiten treten uns beim Erklären entgegen, wenn es sich um einen poetischen oder lehrhaften Stoff handelt. Nehmen wir an, wir lesen mit unseren Schülern den 1. Psalm.[1]) Hier dürfte sich folgendes Verfahren empfehlen: 1. „Wohl dem, der nicht wandelt im Rate der Gottlosen“. = Wohl dem Menschen, der den Gottlosen (Bösen) nicht folgt. Wem sollen wir folgen? Eva folgte der Schlange. Jesus folgte dem Versucher nicht. „Noch tritt auf den Weg der Sünder“ = keine Sünde thut. Vervollständigung: Wohl dem Menschen, der keine Sünde thut. „Noch sitzet, da die Spötter sitzen“ = seine Nächsten nicht verspottet. Vervollständigung. Wem wird es wohlgehen? Wem nicht? 2. „Sondern hat Lust zum Gesetz des Herrn“ = hält die Gebote Gottes. Vervollständigung. „Und redet von seinem Gesetz Tag und Nacht“ = und trägt die Gebote Gottes in seinem Herzen. Vervollständigung. Wem wird es auch wohl gehen? 3. Der ist wie ein Baum — — Wasserbächen.“ Wie wächst der Baum in trockener Erde? Wie wächst er in feuchter (fruchtbarer) Erde? in der Nähe des Baches? Was für Früchte trägt er? Womit vergleicht der Psalmist die guten Menschen? Was für Früchte bringen die guten Menschen? Glaube, Liebe etc. Die Blätter des Baumes am Bache vertrocknen nicht. Wie sieht also dieser Baum immer aus? Wie gefällt euch der grüne Baum? Wem gefallen die guten Menschen? etc. etc.

Geschichtliche Stoffe sind zusammenzufassen und unter Umständen von den Schülern kurz wiederzugeben, wobei der Lehrer helfend eintritt. Es würde für unsere Kinder als zu weit gehend bezeichnet werden müssen, wollten wir den Inhalt eines Psalmen,

---

[1]) Der Behandlung der Psalmen würde eine kurze Belehrung über Inhalt und Bedeutung dieser vorangehen, wie überhaupt da eine Vorbereitung des Stoffes notwendig ist, wo den Schülern etwas ganz Neues entgegentritt. Geschichtliches, Geographisches, Völkerkundliches bedarf der Erklärung. Diese sei jedoch immer kurz.

eines Teiles aus einer Epistel — also eines mehr abstrakten Stoffes — gruppieren und zusammenfassen. Wir könnten dadurch leicht von unserer Aufgabe abgelenkt werden und uns ins Ungewisse verlieren. Da, wo sich der Inhalt eines gröfseren Abschnittes ohne viel Mühe in gedrängter Form finden läfst, wird man ihn auch angeben lassen können. Die Hauptsache ist und bleibt das erbauliche Lesen, die unmittelbare Einwirkung des Schriftwortes auf Herz und Willen der Kinder.

### 4. Die evangelische Religionslehre.

(Katechismusunterricht.)

(1. Beginn.) Nach den „Allgemeinen Bestimmungen“ soll in der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern, d. h. also in der einfachen Volksschule, die der Taubstummenschule als Muster dienen kann, der Katechismusunterricht in der Regel auf der oberen Stufe innerhalb besonderer Stunden beginnen.

Der Katechismus ist nicht unmittelbar für die Schule geschrieben, sondern vielmehr für das Volk, für die Familie; der Hausvater sollte mit den Kindern und dem Gesinde die Hauptstücke der christlichen Lehre treiben. Sein Inhalt ist abstrakt und die Form seiner Darstellung schwierig — Gründe genug, um seine Behandlung möglichst weit hinaus zu schieben. Wir haben wiederholt nachgewiesen, dafs unser Unterricht ausnahmslos einer anschaulichen Grundlage bedarf, dafs wir von Thatsächlichem, von Handgreiflichem ausgehen müssen, wenn unsere Arbeit nicht in der Luft schweben soll. „Erst Geschichte, dann Lehre!“ Das ist der Weg, der im Religionsunterrichte festgehalten werden mufs. Erst wenn die Taubstummen die hervorragendsten biblischen Geschichten ihrem Inhalte und ihrer Bedeutung für das christliche Leben nach kennen gelernt haben und ihnen somit die Quelle unseres Glaubens erschlossen ist, kann die Zusammenfassung des Lehrinhaltes, wie er in dem Katechismus gegeben, erfolgen. Bei einem sechsjährigen Unterrichtskursus wird die Religionslehre nicht vor dem fünften Schuljahre eintreten dürfen, während bei einem achtjährigen Kursus der Katechismusunterricht mit dem sechsten Schuljahre in wöchentlich zwei Stunden beginnen kann. Gegen die angedeutete Beschränkung dieses Unterrichtes liegen insofern gewichtige Bedenken vor, als die Taubstummenschule mit wenigen Ausnahmen auch den sogenannten Konfirmandenunterricht

und die Einführung der Zöglinge in das Verständnis der gottesdienstlichen Handlungen zu übernehmen, also innerhalb einer verhältnismäfsig beschränkten Zeit einen umfangreichen und schwierigen Stoff zu behandeln hat. Bei Eintritt der Religionslehre ist jedoch der Katechismus nach verschiedenen Seiten hin vorbereitet, denn wir haben ausdrücklich die Forderung aufgestellt, dafs bei Behandlung der biblischen Geschichte der Katechismustext in Beziehung zum Geschichtsstoffe zu bringen sei und als Frucht aus der Geschichte herauswachsen solle. Die Schüler kennen also diesen Text dem gröfsten Teile nach im Wortlaute und haben auch schon eine Vorstellung von seinem Inhalte. Mit Rücksicht auf die Notwendigkeit einer sorgfältigen Vorbereitung der Kinder auf die Konfirmation empfiehlt es sich, der Religionslehre im letzten halben Jahre drei Stunden zuzuweisen.

(2. Stoff.) Nach den „Allgemeinen Bestimmungen" gehören nur die drei ersten Hauptstücke zum Pensum der Volksschule. Allerdings hat das preufsische Kultusministerium unter dem 24. Juli 1884 angeordnet, dafs überall da, wo es die Verhältnisse der Schule ermöglichen, „den Kindern ein Wort- und Sachverständnis der sämtlichen Hauptstücke des kleinen Luther'schen Katechismus zu geben" sei.

Die Taubstummenschule mit achtjährigem Kursus behandelt im sechsten Schuljahre die drei ersten Hauptstücke mit den Luther'schen Erklärungen. Im folgenden Schuljahre tritt eine eingehende Wiederholung dieser Hauptstücke ein, und das vierte und fünfte Hauptstück finden flüchtige Behandlung. Im letzten Schuljahre wird das im Anschlusse an die drei ersten Hauptstücke Gelehrte nochmals kurz zusammengefafst. Der Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit liegt in dieser Zeit in der Besprechung des vierten und fünften Hauptstückes. Hieran schliefst sich eine sorgfältige Belehrung über Taufe, Konfirmation, Beichte und Abendmahl, und zugleich sind die Schüler in den Gang und in das Verständnis des sonntäglichen Gottesdienstes, sowie der Trauung und des Begräbnisses einzuführen.

Wenn die „Allgemeinen Bestimmungen" ursprünglich das vierte und fünfte Hauptstück dem Konfirmandenunterrichte zugewiesen wissen wollten, so ist damit jedenfalls einem Wunsche der Kirche entgegengekommen,[1]) einem Wunsche, der seine volle Berechtigung

[1]) Die preufsische Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 bestimmt im § 24 u. a.: „Den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften." Letzteren ist jedoch bis jetzt kein aktuelles Recht eingeräumt worden.

hat. „Der Stoff des Konfirmandenunterrichtes ist zunächst durch die letzten Hauptstücke des Katechismus gezeichnet, und der Unterricht kann nach ihnen in der That passend und kurz der Sakramentsunterricht heifsen. Die immer allgemeinere Rückkehr zu diesem echt kirchlichen Verständnisse der pfarramtlichen Bereitung der Katechumenen gehört zu den erfreulichsten Erscheinungen der neueren Zeit.“ (Zezschwitz.) Die Kirche hat ein Recht, auch den Taubstummen den Konfirmandenunterricht zu erteilen, um diese auf die Teilnahme an dem kirchlichen Leben vorzubereiten. Allerdings hat sie nur in seltenen Fällen von diesem Rechte Gebrauch gemacht, da bisher die mafsgebenden Organe, d. h. die Geistlichen, nicht bestrebt waren, sich die genügende Befähigung für eine erfolgreiche Erteilung des abschliefsenden Religionsunterrichtes in der Taubstummenschule zu erwerben. In den meisten Taubstummenanstalten ist daher die Einrichtung getroffen worden, dafs der Anstaltsvorsteher oder ein geeigneter Lehrer den Konfirmandenunterricht übernommen hat, dem zuständigen Geistlichen anheimstellend, diesem Unterrichte beizuwohnen, selbst Fragen zu geben oder durch eine Prüfung die Reife der Schüler festzustellen. In anderen Fällen hat der Geistliche die Konfirmanden in einer gröfseren oder geringeren Anzahl von Stunden selbst unterrichtet, um sich von den Leistungen der Konfirmanden zu überzeugen, sich im Verkehre mit Taubstummen zu üben und den künftigen Beichtkindern persönlich nahe zu treten. Diese Einrichtungen haben im allgemeinen ihren Zweck erfüllt.

In neuerer Zeit ist innerhalb des preufsischen Kultusministeriums das Bestreben hervorgetreten, die Geistlichen zur seelsorgerischen Leitung der Taubstummen in umfangreicherem Mafse, als dies bisher geschehen, heranzuziehen. Der Minister von Gofsler sagte schon in der bei Gelegenheit der Jubelfeier der Königlichen Taubstummenanstalt zu Berlin gehaltenen Rede[1]): „Schon schweben Verhandlungen mit kirchlichen Behörden, um Geistliche in die Eigenart des Taubstummenunterrichtes einzuführen.“ Diese Verhandlungen haben zu dem Ergebnisse geführt, dafs an verschiedenen Taubstummenanstalten Kurse eingerichtet worden sind, in denen Geistliche den Unterricht der Taubstummen kennen lernen und für den Verkehr mit den Gehörlosen ausgebildet werden sollen. So steht wohl auch zu erwarten, dafs es in der Absicht der Behörde liegt, Geistlichen den Konfirmandenunterricht der Taubstummen zuzuweisen.

---

[1]) S. Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 472.

Die deutschen Taubstummenlehrer, die mit wenigen Ausnahmen seminarisch gebildet und somit nicht berechtigt sind, die Konfirmation ihrer Schüler vorzunehmen, sind gern bereit, den Geistlichen auch den Konfirmandenunterricht zu überlassen. Die Erteilung desselben bietet jedoch sehr erhebliche Schwierigkeiten, die im wesentlichen darin bestehen, dafs das Absehen der Sprache ein sehr schwieriges und unsicheres Geschäft für die Taubstummen ist und daher zu vielen Mifsverständnissen führt, dafs das abstrakte Denken unserer Schüler in der Regel zu wenig entwickelt ist und den religiösen Stoff nicht leicht zu durchdringen vermag, dafs die Taubstummen eine materiell und formell beschränkte Sprache besitzen, aus welchem Grunde einer Belehrung durch die Lautsprache viele Hindernisse im Wege stehen, und dafs verschiedene Zöglinge, die das Ziel der Taubstummenschule nicht erreichen, ebenfalls zum Konfirmandenunterrichte zugelassen werden müssen. Wenn die Geistlichen die Taubstummen mit Erfolg auf die Konfirmation vorbereiten sollen, so mufs man bei ihnen eine gründliche Kenntnis des Wesens der Gehörlosen, eine genaue Bekanntschaft mit der sprachlichen Grundlage dieser, die Befähigung, anschaulich, konkret zu unterrichten und ins Herz der Kinder zu sprechen, um in diesen das Wort Gottes lebendig zu machen und sie zu verständnisvollen Teilnehmern am kirchlichen Leben zu befähigen, voraussetzen. Es wird sich alles dies jeder Geistliche, der überhaupt Geschick zum Unterrichten besitzt, aneignen können; er mufs nur Interesse am Taubstummenunterrichte haben, den letzteren auf allen seinen Stufen kennen lernen, elementar zu unterrichten sich bemühen und sich auf den niederen sprachlichen und geistigen Standpunkt der Taubstummen hinabversetzen können.

Die Taubstummenschule wird immer wohl thun, selbst wenn ein Geistlicher, der nicht Taubstummenlehrer ist, den Konfirmandenunterricht erteilt, ihren Schülern eine allseitige religiöse Bildung zu gewähren, also auch das vierte und fünfte Hauptstück in den Bereich der Belehrung zu ziehen, eine Bildung, welche die Kinder befähigt, werkthätige Mitglieder der Kirche zu werden und mit Verständnis und Erfolg an dem teil zu nehmen, was die Kirche bietet.

Was soll nun von den Kindern gedächtnismäfsig angeeignet werden? Auf alle Fälle der gesamte Katechismustext. Ob es auch empfehlenswert ist, die Luther'schen Erklärungen auswendig lernen zu lassen, mag dahin gestellt sein. Die Erklärungen

zum ersten und zweiten Hauptstücke können sich die Kinder jedenfalls aneignen.

Wir haben wiederholt darauf hingewiesen, dafs es unseren Schülern sehr schwer wird, sich einen bestimmten Memorierstoff als sicheres Eigentum zu bewahren. Es ist dieser Stoff daher eng zu begrenzen, um die Möglichkeit einer zuverlässigen Befestigung zu gewinnen. 50 Kernsprüche als weiterer Memorierstoff dürften ebenfalls ausreichen; denn eine Beschränkung der Gedächtnislektion „bringt tausendmal mehr Segen für christlichen Sinn, Frömmigkeit und Leben als die leider gewöhnliche Überladung.“ (Gräfe.)

(3. Behandlung.) Darüber herrscht auf dem Gebiete der Methodik des Religionsunterrichtes allseitige Einigkeit, dafs der Katechismus nur in Verbindung mit der biblischen Geschichte behandelt werden darf. „Ein Katechismusunterricht ohne biblische Geschichte gleicht einem Baum ohne Wurzel.“ (Kehr.) Nur in betreff der Stellung dieser zu jenem bestehen die verschiedensten Ansichten. Einige Methodiker stellen, die allgemeine Forderung berücksichtigend, dafs von der Anschauung auszugehen sei, die biblische Geschichte an die Spitze der Behandlung[1]). Jaspis war einer der ersten, welche diesen Gedanken konsequent durchführten.[2]) Diesem schlossen sich u. a. Voelker[3]), Kahle[4]) und Schaarschmidt[5]) an. Letzterer geht so weit, nicht etwa biblische Geschichten auszuwählen und nach der Anordnung des Katechismus zu verwenden, sondern er ordnet den Katechismus der Reihenfolge der biblischen Geschichten unter. Andere, wie Schütze[6]),

---

[1]) Es ist dies auch von der Herbart'schen Schule geschehen, so von Thrändorf (Kunstkatechese) und Staude. Letzterer sagt (S. Reins Achtes Schuljahr, S. 1): „Wir betrachten den Katechismus nicht als Ausgangspunkt und Grundlage, sondern als Ziel und Resultat des Katechismusunterrichtes. Ausgangspunkt und Grundlage ist uns vielmehr die biblische Geschichte, aus deren Bearbeitung im Laufe sämtlicher Schuljahre durch und für die Schüler allmählich das zu erwerben und gewinnen ist, was man Katechismus nennt.“ Staude will allerdings einen gesonderten Katechismusunterricht nicht erteilt wissen, diesen vielmehr als „ein organisches Glied des biblischen Geschichtsunterrichtes“ behandeln.

[2]) Der kleine Katechismus Luthers, aus sich selbst erklärt, wie aus der heiligen Schrift, namentlich ihren Geschichten erläutert. 40. Aufl. Köln, 1889.

[3]) Präparationen für den Katechismusunterricht in der evangelischen Volksschule. 2. Aufl. Berlin, 1884.

[4]) Der kleine Katechismus Luthers, anschaulich, kurz und einfach erklärt. 11. Aufl. Breslau, 1893.

[5]) Der kleine Katechismus auf der Mittelstufe der Volksschule. Leipzig, 1887.

[6]) Entwürfe und Katechesen über Luthers kleinen Katechismus, 3 Bände. Leipzig, 1881—1894.

Schumann,[1]) Kehr[2]) und Maafs wollen nur die abstrakten Sätze des Katechismus an Beispielen aus der biblischen Geschichte veranschaulicht wissen, wie man auch Bibelsprüche und Liederverse zum Belegen der Katechismussätze heranzieht. Dieses Verfahren ist wohl gegenwärtig das herrschende. Die „Allgemeinen Bestimmungen“ stehen auf ähnlichem Standpunkte, indem sie anordnen, dafs die Erklärung des Katechismus „unter Heranziehung von biblischen Geschichten“ etc. vermittelt werden soll. Noch eine dritte Richtung wäre zu verzeichnen, vertreten durch Crüger,[3]) der von einem Bibelspruche ausgeht, um aus diesem die betreffende Katechismuslehre zu entwickeln.

Wie für die Volksschule, so fordern wir auch für die Taubstummenschule einen selbständigen Katechismusunterricht, einen Unterricht, mag er eine Stellung zur biblischen Geschichte einnehmen, welche er wolle, dessen Fortgang durch die Anordnung des kleinen Katechismus Luthers bestimmt ist. Diesem selbständigen Unterrichte geht ein vorbereitender voraus, der mit dem Unterrichte in der biblischen Geschichte zusammenfällt. Wie dieser zu pflegen ist, haben wir bereits an anderer Stelle hervorgehoben und im besonderen darauf hingewiesen, dafs aus den biblischen Geschichten Lehren und Weisungen zu entwickeln seien, wie sie uns in der Gestalt des Katechismustextes entgegentreten, dafs also dieser Text so früh wie möglich in innige Beziehung zu dem historischen Stoffe gebracht werden müsse. „Die Textworte des Luther'schen Katechismus sind gleichsam nur Überschriften zur biblischen Behandlung, der ganze Katechismus aber ein auf dem Grunde der Heiligen Schrift auferbautes Dispositionsbüchlein.“ (Kehr.) Bei sorgfältiger Beachtung dieser Weisungen wird es der Lehrer ermöglichen, innerhalb der ersten fünf Schuljahre nach und nach den wesentlichen Inhalt der drei ersten Hauptstücke vorzuführen, wie auch den Text derselben zu befestigen. Trotz der vorbereitenden Erklärung des Katechismus werden wir, sobald wir den planmäfsigen Katechismusunterricht beginnen, auf ungeahnte Schwierigkeiten stofsen, Schwierigkeiten, die teils im Inhalte und in der Form des Katechismus, teils in unseren Schülern begründet sind. Für uns giebt es bei der erstmaligen Behandlung des Katechismus, soll dieselbe fruchtbringend für die Taubstummen werden, nur ein Mittel,

[1]) Lehrbuch der Pädagogik. 2. Teil. 8. Aufl. Hannover, 1890.
[2]) Praxis der Volksschule. 10. Aufl. Gotha, 1894.
[3]) Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre. 5. Aufl. Erfurt, 1869.

das ist die biblische Geschichte als Ausgang der Besprechung. Für das sechste Schuljahr fordern wir daher, dafs jedem Katechismusstücke eine biblische Geschichte oder das betreffende Stück einer solchen zu Grunde gelegt werde. „Aus der anschaulichen Betrachtung und dem Verständnisse der heiligen Geschichte mufs der Katechismus allmählich und naturgemäfs als reife Frucht erwachsen; er ist die Quintessenz der in der heiligen Geschichte niedergelegten Heilswahrheit.“ (G. von Rohden.) Kehr hält diesen Grundsatz nur für die Mittelklasse fest; er sagt: „Hier ist der Grundsatz zu berücksichtigen, dafs sich der betreffende Unterricht an die biblische Geschichte anlehnt und von ihr seine Auslegung erhalten mufs, sodafs die Kinder erkennen lernen, wie der Katechismus aus der Schrift herausgewachsen ist.“ Für die Erläuterung der drei ersten Hauptstücke lassen sich folgende Geschichten verwenden:

Die Abgötterei des Volkes Israel: 1. Gebot.
Die falschen Zeugen Ahabs: 2. Gebot.
Schöpfung (Einsetzung des Ruhetages): 3. Gebot.
Der zwölfjährige Jesus — Elis Söhne: 4. Gebot.
Kain und Abel — Saul und David — Jesus und die Juden — Der barmherzige Samariter: 5. Gebot.
Joseph: 6. Gebot.
Die Zöllner — Judas Ischarioth: 7. Gebot.
Die falschen Zeugen vor dem Hohenpriester: 8. Gebot.
Naboths Weinberg: 9. Gebot.
Eva — Ahab — Potiphars Weib: 10. Gebot.
Zacharias und Elisabeth: Schlufs der Gebote.
Schöpfungsgeschichte: Schöpfung.
Noah — Lot: Erhaltung.
Geschichte Josephs: Regierung.
Sündenfall — Jesu Tod: Erlösung.
Verheifsung und Geburt Jesu: Ich glaube an Jesum — Jungfrau Maria.
Jesus unter Pontius Pilatus: Gelitten — Pilato.
Kreuzigung Jesu: Gekreuzigt.
Tod und Begräbnis Jesu: Gestorben — Hölle.
Auferstehung Jesu: Am dritten Tage — Toten.
Himmelfahrt Jesu: Aufgefahren gen Himmel.
Jüngstes Gericht: Sitzet — Toten.
Ausgiefsung des heiligen Geistes: Ich glaube an den heiligen Geist.
Sendung der Jünger: Eine heilige — Kirche.
Heilung des Gichtbrüchigen: Vergebung der Sünden.
Die Auferweckungen: Auferstehung des Fleisches.
Die Bergpredigt: Das Gebet.
Versuchung Jesu — Das goldene Kalb: 1. Bitte.

Jesus, der Kinderfreund: 2. Bitte.
Jesus in Gethsemane: 3. Bitte.
Jesus speist 5000 Mann: 4. Bitte.
Saul und David — Der verlorene Sohn: 5. Bitte.
Versuchung Jesu — Eva — Abraham: 6. Bitte.
Heilung des Gichtbrüchigen — Aussätzigen — Taubstummen: 7. Bitte.

Die „Heranziehung von biblischen Geschichten“ etc. darf also — wenigstens gilt das für den ersten Katechismusunterricht — nicht in der Weise erfolgen, dafs erst der betreffende Katechismussatz begrifflich erklärt und dann durch die biblische Geschichte etc. belegt wird. „Ein nachträglicher Veranschaulichungsversuch kann doch wahrlich nicht zur inneren Aneignung der in ihrer Abstraktheit schon dargebotenen Begriffe führen!“ Bei der Wiederholung in den folgenden Schuljahren liegen die Verhältnisse wesentlich anders, denn die Kinder kennen dann den Urgrund der im Katechismus zusammengefafsten Christenlehre, und auch den Inhalt dieser haben sie im allgemeinen erkannt.

Es haben sich allerdings nicht zu unterschätzende Stimmen gegen die „atomistische Benutzung der heiligen Schrift“ geltend gemacht (Kahle), und es ist empfohlen worden, bei Verwendung der heiligen Geschichte zwecks Erläuterung des Katechismus möglichst „aus dem Vollen heraus zu schöpfen“; denn die heilige Schrift sei nicht ein Konglomerat von einzelnen schönen Geschichten und Sprüchen. Das Herausgreifen einzelner biblischen Geschichten oder gewisser Geschichtspartieen scheint uns jedoch aus dem Grunde gänzlich unbedenklich, weil die Einzelgeschichte für unsere Kinder die Hauptsache ist, und weil dem biblischen Geschichtsunterrichte — nicht dem Katechismusunterrichte — die Aufgabe zufällt, da, wo es überhaupt erforderlich erscheint, die Heilsgeschichte als Ganzes zu behandeln, also den geschichtlichen Zusammenhang herzustellen.

Was nun die Erklärung des Katechismustextes selbst anbetrifft, so können wir auch für unseren Unterricht an dem festhalten, was nach dieser Seite Schumann für die Mittelstufe empfiehlt, auf der er die vorgeschriebenen Stücke sicher eingeprägt wissen will, wozu der häusliche Fleifs mit zu benutzen sei. Er fordert zunächst gutes, d. h. richtig betontes Sprechen, und fährt dann fort: „Die Auslegung geschieht durch Veranschaulichung an biblischen Geschichten und durch Entfaltung des Katechismustextes mit Hilfe von Luthers Erklärung, welche allerdings

a) sprachlich durch Umschreibung fremder Ausdrücke, Ab-

leitung, Aufzeigung der Satzbeziehungen etc. (und durch gutes Sprechen) den Kindern verständlich gemacht,

b) durch biblische Geschichten beleuchtet, dann aber

c) zur Entfaltung und Gliederung des Katechismustextes benutzt werden mufs. ‚Erkläre den Text nach Luthers Erklärung!‘ “

Letztere darf also nicht als etwas Selbständiges neben dem Texte auftreten, sondern sie mufs als das, was sie sein soll, als Erklärung des Textes behandelt werden. Freilich bietet sie als solche für unsere Schüler gar viele Schwierigkeiten. Nun, dazu ist eben der Lehrer da, diese Schwierigkeiten zu überwinden.

Davor möchten wir noch warnen, unseren Kindern Definitionen religiöser Begriffe oder womöglich theologisch formulierte Erklärungen zu geben. Es ist ja ein bequemes Verfahren, für religiös-sittliche Begriffe Definitionen aufzustellen und diese auswendig lernen zu lassen, ein Verfahren, das in seinen Ergebnissen sogar bestechend wirken kann. Wer der Sache jedoch auf den Grund geht, der wird finden, dafs darin keine Bürgschaft für das rechte Verständnis der Begriffe, selbst wenn die Erklärung dieser auf dem Wege der Entwickelung erfolgt ist, liegt, dafs vor allem dabei das Herz leer ausgeht. Gleich verwerflich ist das Dogmatisieren, wie das Bestreben, die Schüler in die Geheimnisse und feinen Unterschiede der kirchlichen Dogmen einzuführen. Die Ansichten Nissens verdienen Nachachtung; er sagt: „Ich habe mich bemüht, ganz vorzüglich den Luther'schen Text anzusehen und den Inhalt desselben den Kindern hinzulegen.“

Da die meisten Taubstummenanstalten simultanen Charakters sind, da also dieselbe Anstalt Kinder der verschiedensten Konfessionen besuchen, so ist alles zu vermeiden, was zur Unduldsamkeit und zu Gehässigkeiten führen könnte. Besonders bei Betrachtung der Unterscheidungslehren, wenn eine solche überhaupt für notwendig erachtet werden sollte, ist von einer kritischen Beleuchtung der Lehren der verschiedenen Kirchen abzusehen. Die Unterschiede, so weit sie für unsere Schüler verständlich sind, werden nur in aller Kürze und Objektivität vorgeführt.

Von besonderer Bedeutung für unsere Schüler ist es, wenn sie in den Stand gesetzt werden, sich mit Erfolg am sonntäglichen Gottesdienste, an der Spendung der Sakramente und an sonstigen gottesdienstlichen Handlungen zu beteiligen. Die meisten der aus den Anstalten entlassenen Zöglinge leben in Orten, an denen sich

nicht Gelegenheit bietet, das religiöse Bedürfnis in ähnlicher Weise zu befriedigen, wie das den Vollsinnigen möglich ist. Besuchen sie am Sonntage die Kirche, beteiligen sie sich an dem heiligen Abendmahle, so werden sie in der Regel leer ausgehen, da die Worte des Geistlichen nicht für sie berechnet sind und somit nicht in ihr Herz eindringen können. Haben nun auch die Taubstummen nur erst in dem Falle den rechten Gewinn von dem Besuche der Kirche, dafs der Gottesdienst speziell für sie berechnet ist, so kann doch mancherlei geschehen, um ihnen diesen Besuch in etwas fruchtbar zu machen. Vor allen Dingen ist es notwendig, dafs sie die Ordnung und die Bedeutung der verschiedenen gottesdienstlichen Handlungen kennen lernen. Es geschieht das am besten dadurch, dafs man ihnen einen kurzen, in einfacher Sprache verfafsten Auszug aus der Kirchenagende giebt und diesen Auszug in der Schule bespricht. Da für die Taufe, die Konfirmation, die Beichte, das heilige Abendmahl etc. gewisse äufsere Formen vorgeschrieben sind, so darf sich der Lehrer nicht scheuen, in der Schule alles das anschaulich vorzuführen, was die Gemeindeglieder in der Kirche zu befolgen haben. Man befürchte nicht, dafs dadurch das Heilige profaniert werde. Sobald der Lehrer allezeit den rechten Ernst zeigt, wird sich dieser auch auf die Kinder übertragen. Ja wir haben gefunden, dafs bei Vorführung der gottesdienstlichen Handlungen in der Schule die Zöglinge nicht minder tief innerlich ergriffen waren, als später in der Kirche. Der Agendenauszug bleibt bei der Entlassung aus der Schule in den Händen der Zöglinge, und diese sind dahin zu belehren, dafs sie vor Besuch des Gotteshauses den Abschnitt in ihrem Auszuge durchlesen, der sich auf die gottesdienstliche Handlung bezieht, an der sie sich beteiligen wollen. Es dürfte auch unbedenklich sein, wenn sie ihr Heft mit nach der Kirche nehmen, um in demselben etwa während der Predigt, von der sie doch nichts verstehen, zu lesen. Dadurch wird ihnen der Kirchenbesuch doch einigermafsen fruchtbar gemacht. Wenn sie daneben das biblische Geschichtsbuch, das ihnen die Schule mitgegeben hat, fleifsig benutzen, so läfst sich erwarten, dafs in ihnen nicht nur kirchlicher Sinn und ein inniges Verlangen nach geistlichem Beistande geweckt wird, sondern dafs sie auch lebendigen und verständigen Anteil an den Segnungen unserer Kirche nehmen. Findet sich dazu ein Geistlicher, der sich der armen Taubstummen in besonderer Liebe annimmt, so brauchen wir um ihr Seelenheil nicht bange zu sein; auch sie werden eine Stätte in den himmlischen Wohnungen finden.

Litteratur:

a) Besondere Anleitungen für die religiöse Unterweisung der Taubstummen sind nicht vorhanden. Als Mittel für die allgemeine Orientierung des Lehrers auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes ist zu nennen:

Stolte, Über die Erziehung der Taubstummen zur Religiosität und Sittlichkeit. Soest, 1891.

b) Für die Hand der Schüler ist eine gröfsere Anzahl von Religionsbüchern geschrieben, die den Zweck verfolgen, das im Unterrichte Gelehrte zusammenzufassen und damit ein Mittel für die Befestigung und Wiederholung des vom Lehrer Gebotenen zu gewähren. Werden diese Bücher nicht im Unterrichte, sondern nur für die häusliche Beschäftigung benutzt, und bereitet der Lehrer den in den Religionsbüchern enthaltenen Stoff in der rechten Weise vor, dann werden dieselben ein schätzenswertes Hilfsmittel sein.

Hilfsbücher für evangelische Taubstumme sind: Danger, Christliche Religionslehre für evangelische Taubstumme. Braunschweig, 1874. — Hollenweger, Evangelisch-lutherische Christenlehre für Schüler in Taubstummenanstalten. 2. Aufl. Marienburg, 1893. — Köbrich, Religionsbüchlein für evangelische Taubstumme. Leipzig, 1878. — Köbrich, Christenlehre nach Dr. Martin Luthers Katechismus für Oberklassen. Leipzig, 1884. — Körting, Religionsbuch nach dem Luther'schen Katechismus für Volksschulen einschliefslich der Taubstummenschule. Leipzig, 1876. — Matthias, Religionsbuch für evangelische Taubstumme. II. Erbauungsbuch (Lehr- und Gebetbüchlein). Friedberg, 1861. — Radau, Religionsbuch nach Luthers Katechismus für taubstumme Kinder. Angerburg, 1876. — Schöttle, Religionsbuch für evangelische Taubstumme. Bern, 1854. — Vatter, Evangelisches Religionsbuch für einfache Schulverhältnisse. Frankfurt a. M., 1893. — Wodäge, Katechismus für evangelische Taubstumme. Friedberg, 1887.

## 5. Das Kirchenlied.

Die Bedeutung des Kirchenliedes in der evangelischen Kirche und Schule ist eine hervorragende. Die Dichtkunst, die das Wort Gottes in eine edele Form gefafst hat, und die Musik, die dasselbe auf den Flügeln hehrer Melodieen trägt, sind es gewesen, welche das Kirchenlied zu einer unbezwinglichen Macht emporgehoben haben, zu einer Macht, der sich im besonderen der gemütstiefe und gesangliebende Deutsche gern unterwirft.

Dem armen Taubstummen ist das Gebiet der Musik gänzlich verschlossen, und für die Reize der poetischen Darstellung hat er nur ein bescheidenes Verständnis. Während dem vollsinnigen Schüler „in seinem Gemüte die Lieder wie Glocken der Heimat klingen, deren Ton von keinem anderen Geläute an Wohlklang erreicht wird“ (Schneider), dringt dem Taubstummen das Lied um so weniger ins Herz, als jenes einen abstrakten Stoff in einer Form darstellt, die unseren spracharmen Schülern schwer verständlich ist.

So sind wir gezwungen, so schwer es uns auch ankommen mag, uns in betreff der Verwendung des Kirchenliedes auf ein bescheidenes Mafs zu beschränken. Die Forderung ist aber mit aller Bestimmtheit aufrecht zu erhalten, dafs auch in der Taubstummenschule das geistliche Lied Gegenstand der Behandlung und gedächtnismäfsigen Aneignung sein mufs.

Bei der Beschränkung, in welcher das Kirchenlied Berücksichtigung finden kann, genügt eine gelegentliche Behandlung desselben und zwar im Anschlusse an die biblische Geschichte und den Katechismus, sowie im Hinblicke auf seine Verwendung als Gebet. „Auf allen Stufen des Religionsunterrichtes ist Beziehung auf das Kirchenlied zu nehmen.“ Dieser Forderung der „Allgemeinen Bestimmungen“ können auch wir unter Ausschlufs der ersten vier Schuljahre nachkommen.

Zur gedächtnismäfsigen Aneignung sind solche Lieder zu wählen, welche besonders wertvoll und „nach Inhalt und Form dem Verständnisse der Kinder angemessen sind.“ Hier stehen wir allerdings vor einer schweren Aufgabe. Wir werden davon absehen müssen, ganze Lieder lernen zu lassen, und uns auf eine Auswahl einzelner Liederstrophen beschränken. Für einen achtjährigen Unterrichtskursus sind etwa folgende Lieder (S. auch „Gebete“) lernen zu lassen:

Festlieder.

„Gelobet seist du, Jesu Christ“ — Str. 1. (Geburt Jesu.)
„O Haupt voll Blut und Wunden“ — Str. 1. (Tod Jesu — Heiliges Abendmahl.)
„O Lamm Gottes unschuldig“ — Str. 1. (Wie vorher.)
„Jesus, meine Zuversicht“ — Str. 1. (Auferstehung Jesu.)
„O heil'ger Geist, kehr' bei uns ein“ — Str. 1. (Pfingsten — Taufe — Konfirmation.)

Lieder als Gebete.

„Gott des Himmels und der Erden“ — Str. 1. 2. (Morgengebet.)
„Mein erst Gefühl sei Preis und Dank“ — Str. 1. 6. 7. (Morgengebet.)
„Ach bleib' mit deiner Gnade“ — Str. 1—6. (Schulgebet.)
„Liebster Jesu, wir sind hier“ — Str. 1. (Schulgebet.)
„Nun danket alle Gott“ — Str. 1—3. (Dankgebet.)
„Was Gott thut, das ist wohlgethan“ — Str. 1. (Trostlied.)
„Wer nur den lieben Gott läfst walten“ — Str. 1. (Trostlied.)

Wenn die Kirchenlieder ihren Zweck in der rechten Weise erfüllen, d. h. wenn sie das Sinnen und Denken auf Gott hinlenken, wenn wir durch sie ihn loben und ihm danken, wenn sie im Glauben stärken und in der Trübsal trösten, wenn sie die Zöglinge in allen Wandlungen des Lebens begleiten sollen, so dürfen dieselben nicht geschäftsmäfsig

vorgeführt werden, sondern sie haben sich an bestimmte, die Schüler innerlich beschäftigende Thatsachen anzulehnen. Spricht der Lehrer vom Leiden und Sterben Jesu, so läfst er „O Lamm Gottes“ — oder „O Haupt voll Blut und Wunden“ — lernen; hat er darauf hingewiesen, dafs man Gott jeden Morgen für den während der Nacht gewährten Schutz zu danken habe, so wird das Lied: „Mein erst Gefühl“ — besprochen und memoriert; ist ein Kind aus Lebensgefahr gerettet worden, von einer schweren Krankheit genesen, so schliefst sich „Nun danket alle Gott“ — an; hat die Familie eines Lehrers, eines Schülers etc. schweres Leid betroffen, so tröstet man mit dem Liede: „Was Gott thut“ —. Bei dieser Art der Verwendung des geistlichen Liedes wird für die Behandlung ein anschaulicher Hintergrund gewonnen und diese selbst dadurch nicht unwesentlich gefördert.

In der Volksschule geht man bei der Behandlung des Kirchenliedes in der Regel von dem Verfasser desselben bezw. der Veranlassung aus, aus welcher das Lied hervorgegangen ist. Wir werden davon absehen können, unter Umständen müssen. Halten wir nur an dem eben ausgesprochenen Grundsatze fest, das Lied in inniger Verbindung mit dem christlichen Leben einzuführen und verwerten zu lassen, so wird in den Schülern auch die rechte Stimmung für dasselbe und ein leichteres Verständnis angebahnt. Der Umfang der Erklärung hat sich nach dem sprachlichen und geistigen Standpunkte der Taubstummen zu richten. Die ersten Liederstrophen, die auf der Mittelstufe zur Einübung kommen sollen, können nur ganz flüchtig erläutert werden. Der Lehrer mufs sich begnügen, wenn die Schüler den allgemeinen Sinn des Textes erfassen und die Art seiner Anwendung begreifen. Da es schon um der Befestigung des Memorierstoffes willen geboten ist, früher Gelerntes immer wieder vorzuführen und lernen zu lassen, so wird sich auch Gelegenheit zu erneuter Erklärung bieten. Es läfst sich somit erwarten, dafs durch wiederholte Erläuterung die Schüler in das volle Verständnis des hier in Frage kommenden Stoffes eingeführt werden. Auf der Oberstufe sind dieselben soweit gefördert, dafs durch eine sorgfältige Wort- und Sacherklärung, durch Zusammenfassung des Inhaltes und durch Wiederholungsfragen auch neue Liederstrophen zu einem befriedigenden Verständnisse gebracht werden können. Doch auch hier vermeide man weite und breite Erörterungen und richte die Aufmerksamkeit immer auf den Kern der Sache, den Grundgedanken. Ein Zurückgehen auf den biblischen Grund ist

da, wo sich derselbe ungesucht ergiebt, immer empfehlenswert. „Vor allem aber ist es notwendig, dafs der Lehrer in den Stunden der Weihe und Andacht das Herz des Kindes zum Aufnehmen des Göttlichen empfänglich macht“ (Kehr), dafs er also bei seinen Betrachtungen erbaulich wirkt.

Über die Befestigung des Memorierstoffes haben wir uns wiederholt geäufsert. Das früher Gesagte ist wohl zu beherzigen. Um die einzuprägenden Lieder nicht nur zum unverlierbaren Eigentume der Schüler zu machen, sondern dieses in den Kindern auch lebendig zu erhalten, damit es sie in Freud' und Leid auf ihrem Lebenswege begleite, empfiehlt es sich, die Lieder alljährlich wiederholen, sie — soweit es angänglich ist — recht oft in der Schule als Gebete sprechen, bei passenden Gelegenheiten ansagen und nach Bedürfnis in den sonntäglichen Andachten, in denen wir ja leider auf den Gesang von Kirchenliedern verzichten müssen, im Chore sprechen zu lassen.

## 6. Das Gebet.

Wie die Jünger einst zu Jesu sprachen: „Herr, lehre uns beten, wie auch Johannes seine Jünger lehrte!“ (Luk. 11, 1) und damit das Bedürfnis zum Ausdrucke brachten, in innigen Verkehr mit Gott zu treten, so liegt in jedem Menschen — er müfste sich denn ganz abgewendet haben von seinem Gott — die Neigung, das Herz dem auszuschütten, der unser aller Tröster und Helfer ist, und sollte ihn auch nur die Not dazu drängen. Auch in dem Taubstummen, der sich in der Regel ein einfach-kindlich Gemüt bewahrt, der meist vereinsamt unter seinen hörenden Mitmenschen steht, und an den nicht selten die Not des Lebens tritt, schlummert der natürliche Trieb, in innige Gemeinschaft des Herzens mit Gott zu treten. Wie ihm die Schule alles geben mufs, so hat sie auch diesen Trieb zu beleben, und wenn auch die Mutter sich über sein Bett gebeugt, ihm die Händchen gefaltet und in frommer Rührung betend die Lippen bewegt hat — für ihn ist das weiter nichts als eine äufsere Form ohne fafslichen Inhalt gewesen. „Herr, lehre uns beten!“ Dieser Wunsch des gehörlosen Kindes, wenn auch unausgesprochen, tritt täglich an uns heran. Selbst mit den kleinen Taubstummen, deren Mund noch verschlossen ist, sollen wir am Anfange und Schlusse der Schule beten. Die gefalteten Hände, der sprechende Mund, die ernste Haltung, die nach oben gerichteten Augen des Lehrers — alles

dies wird in den Kindern eine Vorahnung von der Bedeutung des Gebetes erwecken. Sobald die Schüler „Gott“ sprechen können, wird ihnen dieses Wort unter ernstem Hinweise auf den, der im Himmel wohnt, gegeben. Im weiteren Fortgange des Unterrichtes lernen die Kinder sprechen: „Gott ist gut!“ oder: „Du bist gut. Ich danke dir.“ Diese Sätzchen kommen als Schulgebete zur Verwendung. Mit der fortschreitenden geistigen und sprachlichen Entwickelung werden nach und nach auch schwierigere Gebete gelehrt. Es empfehlen sich:

„Mach' mich gut, mach' mich fromm,
dafs ich in den Himmel komm'!“

„Ich bin klein, mein Herz ist rein,
soll niemand drin wohnen als Jesus allein.“

Ferner sind die Tageszeiten zu berücksichtigen.

a) Morgengebete:

„Wie fröhlich bin ich aufgewacht“ — (S. Walther, Lesebuch, S. 2.)
Von dem Liede: „Gott des Himmels“:
Str. 2: „Gott, ich danke dir von Herzen“ —
Str. 5: „Führe mich, o Herr“ —
Von dem Liede: „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank“:
Str. 6: „Gelobet seist du, Gott der Macht“ —
Str. 7: „Lafs deinen Segen auf mir ruh'n“ —
Morgensegen: „Das walte Gott Vater“ — (S. Katechismus.)

b) Tischgebete:

„Komm, Herr Jesu, sei unser Gast,
und segne, was du uns bescheret hast!“
„Segne, Vater, diese Speise
uns zum Heil und dir zum Preise!“
„Aller Augen warten auf dich“ — (Ps. 145, 15. 16.)
„Danket dem Herrn“ — (Ps. 118, 1.)

c) Abendgebete:

„Guter Vater im Himmel du“ — (S. Walther, Lesebuch, S. 8.)
„Müde bin ich, geh' zur Ruh'“ Str. 1. 2. (Ebenda, S. 7.)

d) Gebete zum Schulschlusse:

„Wir gehen aus der Schule fort.
Herr, bleib' bei uns mit deinem Wort,
mit deinem Schutz und Segen
auf allen unsern Wegen!“
„Ach bleib' mit deiner Gnade“ — etc.

e) Allgemeine Gebete:

„Schaffe in mir, Gott“ — (Ps. 51, 12. 13.)
„Lehre uns bedenken“ — (Ps. 90, 12.)
„Befiehl dem Herrn“ — (Ps. 37, 5.)
„Lobe den Herrn“ — (Ps. 103, 1. 2.)

„Lehre mich thun“ — (Ps. 143, 10.)
„Also hat Gott die Welt“ — (Joh. 3, 16.)
„Das Blut Jesu Christi“ — (1. Joh. 1, 7.)

Es können auch die gelernten Kirchenlieder Verwendung finden.

Bezüglich der Erklärung der zu lernenden Gebete gilt im allgemeinen das, was bezüglich der Erläuterung der geistlichen Lieder gesagt ist. Wie aber das Bestreben einer frommen Mutter dahin geht, dafs auch schon das kleine Kind, ehe es die Äuglein schliefst, und wenn es vom Schlummer erwacht, die Händchen faltet und mit stammelndem Munde ein Gebet spricht, unbekümmert darum, ob dieses verstanden ist oder nicht, so wird auch der Taubstummenlehrer bemüht sein, seinen kleinen Schüler sobald wie möglich beten zu lehren, wenn dieser auch nicht vollständig in den Sinn des Gebetes eingedrungen ist. „Das Gebet ist gerichtet an Gott, und der versteht es. Schon ein Blick, ein Seufzer kann ihm genügen, ist ihm verständlich.“ (Hill.) Mit der Zeit mufs natürlich das rechte Verständnis für das, was die Schüler beten sollen, angebahnt werden. Es kann dies geschehen, ohne dafs der Lehrer so in die Breite geht, dafs dem Ganzen die Weihe genommen wird.

Da die Taubstummenschule ihren Schülern das Leben nach allen Seiten ersetzen mufs, so hat sie es als eine besondere Aufgabe anzusehen, den Taubstummen nicht nur Gebete zu geben, sondern die Kinder auch zur rechten Verwendung dieser Gebete anzuleiten. Es geschieht dies zunächst dadurch, dafs der Lehrer in der rechten Weise betet. „Es ist mit dem Betenlernen nicht anders als mit irgend einer Wissenschaft oder Kunst. Das Kind kann von einem Manne, der nicht rechnen kann, das Rechnen nicht lernen. Nur von einem betenden Lehrer kann das Kind beten lernen.“ (Schüren.) Vor allen Dingen darf das Beten nicht geschäftsmäfsig abgewickelt werden, wie es leider zu oft in der Schule geschieht. Jedenfalls dürfen bestimmte Gebete nicht regelmäfsig zum Schulanfange und Schulschlusse wiederkehren. Jede besondere Gelegenheit, die zum Beten, Loben und Danken veranlafst, ist zu berücksichtigen: die Krankheit oder die Genesung eines Schülers, eine Feuers- oder Wassersnot, irgend ein Unglück, das einem Anverwandten oder Freunde geschehen, der Geburtstag des Landesfürsten, das Scheiden eines Schülers, eine besondere Gnade Gottes — kurz, alle die Wechselfälle des Lebens, die zum Aufblicke zu Gott Veranlassung geben, sind zu berücksichtigen, und der Lehrer wird daher auch oft frei beten müssen. Die Kinder sollen

aber auch selbst beten — für sich, für ihre Mitschüler, ihre Eltern und Geschwister, in Glück und Schmerz. Nur werden sie vom Lehrer zunächst angeleitet werden müssen. Unbewufst gelangen sie allmählich dahin, dafs sie an der rechten Stelle das rechte Gebet sprechen.

Das Wort Hills: „Die Schüler sollen beten, sei es in feststehender Form, aber nach Auswahl, sei es frei nach ihrer Erfindung," mag etwas befremdlich klingen, immerhin hat es seine Berechtigung. Man darf von ihnen bei ihren Gebeten nur nicht ein langes, wohl stilisiertes Gebet verlangen. Warum sollen sie aber nicht dahin gelangen, dafs sie bei der Krankheit der Mutter sprechen: Lieber Gott, mache meine Mutter gesund! und bei einem Gewitter: Herr, behüte mich! etc. „Euer Vater weifs, was ihr bedürfet, ehe denn ihr ihn bittet." (Matth. 6, 8.)

Litteratur:

Hill, Das Gebet in der Taubstummenanstalt. (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 108.)

# III. Der katholische Religionsunterricht.

Von Augustin Bludau,
Lehrer der Königlichen Taubstummen- und Taubstummenlehrer-Bildungs-Anstalt zu Berlin.

Je schwerer es ist, den Taubstummen, diesen „Waisen der Natur", hinreichende Kenntnisse von den übernatürlichen Wahrheiten der Religion beizubringen und sie dadurch für die Segnungen des Christentums empfänglich zu machen, desto gröfser ist das Verdienst derjenigen Männer, welche sich dieses edle Werk zur Lebensaufgabe gemacht haben. Deshalb begrüfse ich die vorliegende Arbeit des Taubstummenlehrers Herrn Bludau über den katholischen Religionsunterricht bei Taubstummen mit Freuden, zumal dieselbe mit ebenso grofser Wärme und Begeisterung für den Gegenstand, wie mit inniger Teilnahme für die zu Unterrichtenden geschrieben ist. Möge mit Gottes Hilfe für die bemitleidenswerten Taubstummen recht viel Segen aus dieser Arbeit erwachsen!

Berlin, den 28. Februar 1895. **Dr. Jahnel,**
Fürstbischöfl. Delegat und Propst bei St. Hedwig.

In der Sendung, welche den Aposteln von Christo zu teil wurde, ist der Kirche die Aufgabe zugewiesen, die Völker zu lehren. Helfend und vorbereitend stehen ihr hierbei die christliche Familie und Schule zur Seite. „Wachen Sie ganz besonders an allen Orten über den Unterricht der Jugend in den täglichen Katechesen, und halten Sie darauf, dafs die mit dieser wichtigen Arbeit betrauten Lehrer eifrig ihre Pflicht erfüllen, damit in allen Flecken und Dörfern der Küste (Vorderindiens) die Kinder in den Anfangsgründen der christlichen Religion unterrichtet werden." [1]) In unseren Volksschulen ist stets auf die Erteilung des Religionsunterrichtes besonderer Wert gelegt worden. Da auch die Taubstummenanstalt bestrebt ist, in den einzelnen Lehrgegenständen das Ziel der einfachen Volksschule zu erreichen, so dürfte die Aufgabe des Religionsunterrichtes in ersterer sein, „die Kinder so zu lehren und zu gewöhnen, dafs sie sich als lebendige Glieder ihrer Kirche erweisen und auch nach dem Austritte aus der Schule mit Überzeugung, Bereitwilligkeit und Treue ihrer Leitung sich an-

[1]) So schrieb der hl. Franz Xaver i. J. 1545 an seinen Mitarbeiter *P.* Mansilla.

vertrauen, d. h. ihre Lehre glauben, ihre Gnadenmittel gebrauchen und ihre Gebote beachten.“ [1]) Zur Aufgabe der religiösen Erziehung des Katholiken gehört es, dafs er seine Kirche ehren und lieben lerne. Dies ist aber nur möglich, wenn er sie selbst nach ihrem Wesen, ihrer Aufgabe und Thätigkeit kennt. Die Einheit und Kraft des kirchlichen Lebens hängt in erster Reihe von einem gediegenen Religionsunterrichte ab. Auch das taubstumme Kind soll nach Mafsgabe seines Erkenntnisvermögens Gott im Geiste anschauen, ihn lieben, ihm vertrauen und dienen lernen, um trotz des harten Schicksales, das nach Gottes unerforschlichem Ratschlusse über dasselbe verhängt ist, sich im Troste der Religion schon der irdischen Glückseligkeit zu erfreuen und durch einen religiös-sittlichen Lebenswandel den Himmel zu verdienen. Nicht nur zur Beglückung des Taubstummen als Einzelwesen ist der Religionsunterricht von Wichtigkeit, seine Wirksamkeit ist ebenso auch voll Bedeutung für das familiäre und staatliche Leben. Aus dem religiös erzogenen Taubstummen wird ein gutes Familienglied, das seine Pflichten gegenüber Eltern und Erziehern erfüllt, sich ihnen stets dankbar erweist und seinen Wohlthätern Freude und Ehre bereitet. Soll in der Taubstummenschule die rechte Zucht herrschen, welche sich in edlem Betragen, treuem Pflichteifer und in der Pietät der Schüler gegen die Lehrer zeigt, und soll letztere auch über die Schuljahre hinaus reichen, dann mufs der Religionslehre ein Ehrenplatz unter den anderen Fächern eingeräumt werden. Wird sie stiefmütterlich behandelt, so ist ihre Wirksamkeit lahm gelegt, weil die Kinder ihr die nötige Hochachtung nicht entgegenbringen. Das thätige Bewufstsein als Staatsbürger kann nur Wurzel schlagen und gedeihen auf der Grundlage einer soliden Religiosität. In Gottesfurcht aufgewachsene und gebildete Bürger sind von Liebe und Treue gegen das von Gott eingesetzte Oberhaupt des Staates erfüllt, haben das wahre Wohl des Gemeinwesens stets im Auge und sind zu Opfern für dasselbe gern bereit.

Der Glaube ohne gute Werke ist tot. Diese ausüben zu können, mufs der Mensch durch die religiöse Erziehung befähigt werden. Es genügt also nicht, wenn das Kind lernt, das Gute zu erkennen, es mufs vielmehr gewöhnt werden, gern und mit Eifer den heilsamen Lehren nachzuleben. „Bevor nicht bei den Kindern auf die Ausübung der Religion derselbe, ja noch mehr Eifer verwendet wird, als auf das Wissen derselben, können wir uns nicht

[1]) Ohler, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes. 7. Aufl. S. 174.

schmeicheln, dafs unsere jungen Geschlechter christlichere Gesinnungen hegen werden, als wir sie bisher zum Unheile der Welt erlebt haben. Auch ein Ungläubiger, ein Heide, kann die gediegensten wissenschaftlichen Kenntnisse der christlichen Religion besitzen; er wird aber hierdurch allein noch kein Christ," so schreibt ein Kirchenfürst. „Die Gewöhnung der Kinder an ein religiöses Leben, welches der Grund- und Schlufsstein alles Religionsunterrichtes sein mufs, ist vielfach gar nicht beachtet, vielfach falsch aufgefafst worden. Zwei Abwege mufs der gewissenhafte Lehrer vermeiden: er darf den Kindern nicht ein totes Wissen der Religion beibringen, ebensowenig darf er sich mit blofsen äufseren Übungen begnügen; er soll weder die Lehre noch die Gewöhnung der Kinder an ein religiöses Leben vernachlässigen." Wer jenen Grundstein der frommen Übung und Gewöhnung zu legen in erster Reihe berufen ist, darüber dürfte gewifs kein Zweifel bestehen. Es ist die fromme Mutter, die erste Lehrerin der Religion, welche ihrem hörenden Kinde die ersten religiösen Gefühle einflöfst, Begriffe vermittelt und es zuerst zum religiösen Leben anleitet. Und gerade diese mütterlichen Unterweisungen, später vereint mit der väterlichen Zucht, zeigen sich in ihren Wirkungen für das ganze Leben am nachhaltigsten; sie erhalten vor allem das Herz empfänglich für die Religionslehre in der Schule, sodafs der hier ausgestreute gute Samen nicht unter die Dornen oder auf felsigen, sondern auf guten Boden fällt und vortrefflich gedeiht. Eine in ihren Folgen so segensreiche Einwirkung auf ihr gehörloses Kind dürfte den Eltern beim besten Willen nicht möglich sein. Es liegt dies in der Natur des Gebrechens dieses unglücklichen Kindes begründet und bedarf an dieser Stelle keiner weiteren Erörterung. Auch werden solche Kinder, wenn sie einer Taubstummenanstalt übergeben werden, oft schon früh der elterlichen Obhut entzogen. Ferner sei darauf hingewiesen, dafs für religiöse Unterweisungen die tauben Schüler schwerer zugänglich, derselben gewissermafsen aber mehr bedürftig sind, als hörende. Daraus folgt wiederum, dafs die Aufgabe des Religionslehrers taubstummer Zöglinge eine umfassendere und schwieriger zu lösende ist, als desjenigen vollsinniger Schüler. Mit Rücksicht darauf dürfte wohl eine kurze Darlegung des katholischen Religionsunterrichtes hier am Platze sein. Der an ihn ergangenen Aufforderung folgt der Verfasser daher gern in dem Bestreben, der guten Sache nach Kräften zu dienen. Möge Gottes Segen auf der Arbeit ruhen! Fern ist ihm das Bewufstsein, diese Angelegenheit ohne jeglichen Mangel und

erschöpfend erörtert zu haben. Es ist vielmehr nach dem hl. Augustinus von grofsem Nutzen, wenn verschiedene Männer nach ihrer verschiedenen Weise über denselben Gegenstand schreiben. Sollte hierzu durch diese Zeilen Anregung gegeben werden, so würde das der schönste Lohn für die bei Anfertigung dieser Arbeit entstandene Mühe sein.

Dem Grundsatze folgend: zuerst die Erfahrung und dann die Lehre, sollen zunächst die religiösen Übungen im privaten Leben und beim öffentlichen Gottesdienste, also die Liturgik, und im zweiten Teile die eigentliche Religionslehre in ihrer geschichtlichen und systematischen Darstellung in Betracht gezogen werden.

## 1. Liturgik.

„In einer gewissen Familie befand sich unter den Geschwistern ein Knabe, der von Geburt taubstumm war. Die Mutter dieser Kinder war eine kluge, gottergebene Frau, welche dieses Unglück mit Geduld ertrug; ja sie äufserte sich öfters während der Kinderjahre dieses unglücklichen Knaben, dafs sie weniger um sein künftiges Wohl und Heil bekümmert sei, als wie um jenes ihrer vollsinnigen Kinder. Durch Gebärden wirkte sie zeitlich auf seinen Geist ein und lehrte ihn, seine Empfindungen und Wünsche in Gebärden auszudrücken. Wenn die anderen Kinder ihr Gebet verrichteten, nahm sie ihn auf ihren Schofs und lehrte ihn seine Händchen zusammenfalten, seine Augen gegen den Himmel erheben, seinen Mund bewegen und auf diese Art mit den übrigen Geschwistern, wenn auch nur äufserlich, mitbeten.“ [1]) Wir möchten nur wünschen, dafs jedem taubstummen Kinde solche Sorgfalt und Liebe im Elternhause zu teil werde. Es ist schön und löblich, dafs diese Mutter ihren unglücklichen Sohn von den anderen Geschwistern nicht absonderte, ihn vielmehr gemeinsam mit den hörenden zur Gottesfurcht zu erziehen bemüht war; dabei heifst es aber an einer anderen Stelle der bezeichneten Katechetik, wo von den ohne besonderen Unterricht aufgewachsenen Taubstummen die Rede ist: „Sie haben keine Kenntnis von Gott, sie leben ohne Glauben an Gott, sie leben ohne Hoffnung einer Unsterblichkeit. Wenn sie auch so manche Religionsübungen mit anderen mitmachen, so sind dieselben bei ihnen doch nur etwas

[1]) Ostrawsky, Katechetik für Religionslehrer der Taubstummen. Lemberg, 1846, S. 3 u. 14.

Äufserliches. Sie verrichten jenes, was Unterrichtete mit Kenntnis und aus überzeugenden Beweggründen ausüben, nur mechanisch und ohne alle Absicht auf Gott und das Heil ihrer Seele.“ Die Mutter jenes taubstummen Knaben war eine gottergebene Frau, welche ihr Unglück mit Geduld ertrug, hebt genannter Katechet mit Recht hervor. Gewifs, nur im Vertrauen auf Gottes Beistand und mit Geduld wird der Religionslehrer Taubstummer die ihm gestellte schwierige Aufgabe lösen können. Beides aber vermag er sich nur durch inständiges Gebet um den Beistand des heiligen Geistes zu verschaffen. Deshalb beginnen und schliefsen wir den Unterricht stets mit einem gemeinschaftlichen Gebete.

(1. Das Gebet in der Taubstummenschule.) Wer recht zu beten weifs, der weifs auch recht zu leben.[1]) Mehr wie jede andere Schule haben wir unsere Schüler fürs Leben vorzubereiten. Die Taubstummenschule hat nicht allein die Aufgabe, den Unterricht durch Gebet einzuleiten, zu weihen und zu heiligen, sondern ihr fällt es auch zu, die vorgeschriebenen Gebetsformeln, die der katholische Christ beim privaten und öffentlichen Gottesdienste anzuwenden hat, nach richtiger Auswahl und entsprechender Erklärung einzuüben und den Zögling in den rechten Gebetsgeist einzuführen. Das Gebet beginnt die Mutter mit dem heiligen Kreuzzeichen. So soll es auch bei den taubstummen Schülern geschehen, indem der Lehrer auf das Kruzifix, das in der Schulstube nicht fehlen darf, hinweist.

Vorerst wird sich der Taubstummenlehrer nach der Sprachkraft seiner Schüler richten müssen, um einige kleine Gebete aus bereitliegenden Sätzchen zu formen. Er warte damit nicht zu lange. Schon der Anschauungsunterricht und später der vorbereitende biblische Geschichtsunterricht werden ihm Gelegenheit genug dazu bieten. Der Gegenstand ist es wert, die gehörige Zeit darauf zu verwenden. Christus gab seinen Jüngern eine bestimmte Gebetsformel. Daraus geht hervor, dafs letztere, obgleich etwas Äufserliches, doch immer sehr wohl zu beachten ist. Die Kirche folgt dem Beispiele des Herrn und schreibt uns die gehörigen Gebete, wie selbige in jedem Diözesan-Katechismus zu finden sind, vor. Ist das taubstumme Kind sprachlich genügend gefördert, so steht es dem Lehrer nicht mehr zu, selbst besondere Gebete für dasselbe zu bilden, sondern er hat sich an die kirchliche Vorschrift zu halten

[1]) Der hl. Augustinus.

und die richtige Auswahl zu treffen. Dem Inhalte nach sollen die Gebete kirchlich und kernig, der Form nach edel und für die Taubstummen möglichst kurz sein. Dem Gebete des Herrn gebührt gewifs vor allem der Vorzug. Durch eine kindliche Erklärung wird das Verständnis der darin enthaltenen Bitten und damit die innere Teilnahme am Gebete vorbereitet. So lange das Gebet des Herrn unberücksichtigt zu lassen, bis die taubstummen Kinder die geistige Befähigung zum tieferen Erfassen desselben erlangt haben, geht füglich nicht an. Die Schule würde dabei auch nicht dem Bestreben und Verlangen der Familie und dem Willen der Kirche entsprechen. Es ist ja wahr, dafs das rechte Gebet den Verstand, den Willen und das Gemüt in Anspruch nehmen soll, und dies zu erreichen, mufs auch das Ziel des Lehrers sein. Damit ist jedoch nicht gesagt, dafs diese Seelenkräfte gleichmäfsig und gleichzeitig thätig sein müssen. Bei unseren kleinen unwissenden Taubstummen wollen wir uns zunächst begnügen, auf das Gemüt einzuwirken; es ist und bleibt dies für sie die Hauptsache, beim Gebete. Wir lassen also die dunkle Ahnung vorherrschen, um später auf Verstand und Willen um so erfolgreicher einwirken zu können.

Frühzeitig übt der Taubstummenlehrer ein entsprechendes Morgen-, Abend- und Tischgebet ein, läfst dieselben öfters in der Schule vorbeten und sucht sich die Überzeugung zu verschaffen, dafs die Kinder die Gebete auch zu Hause sprechen. Die Eltern bezw. Pfleger werden, soweit es nur angänglich ist, veranlafst, die taubstummen Kinder regelmäfsig zum lauten Vorbeten heranzuziehen. Man achte dabei stets auf lautreines, betontes und langsames, aber nicht schleppendes, auf lautes, aber nicht schreiendes Sprechen, auf ein ausdruckvolles und frommes Beten.

Die Kinder sollen sich bewufst sein, dafs das Gebet eine innige Unterhaltung mit dem himmlischen Vater ist. Demnach mufs ihre Haltung beim Händefalten, Stehen und Knieen eine wohlanständige und würdevolle sein, die im Äufseren schon die gehörige Sammlung und Andacht verrät. So sehr hierauf auch bei den taubstummen Kindern zu achten ist, so hüte man sich doch vor Übertreibung. „Der Lehrer bewahre die Kinder bei dem Gebete vor Überspannung sowohl bezüglich ihrer äufseren Haltung, als ihrer inneren Stimmung. Nirgendswo rächt sich ein unnatürliches und gezwungenes Wesen mehr als bei frommen Übungen. Kopfhängen, Verdrehen der Augen, Seufzen, Schwärmerei sind nicht zu loben, sondern als gefährliche Ausschweifungen zu tadeln. Wie in allem, so sei auch ganz be-

sonders zur Weckung des rechten Gebetsgeistes in den Kindern das Beispiel des Lehrers die beste Anleitung. Ist er selbst ein Mann des Gebetes, versteht er mit Eifer und Würde zu beten, so wird er damit mehr ausrichten, als mit langen Ermahnungen und Lehren.“ [1])

Die Durchnahme der Weihnachtsgeschichte wird den Taubstummenlehrer veranlassen, den englischen Gruſs einzuüben, um denselben alsbald zum Engel des Herrn zu ergänzen. Dann folgen etwa Gebete für Eltern und Lehrer, für die geistlichen und weltlichen Oberen, ein solches zum Schutzengel, zum Namenspatron und den beiden Schutzheiligen der Taubstummen, nämlich der hl. Jungfrau Maria und dem hl. Franz von Sales, welche sie in Krankheit und bei besonderen Schicksalsschlägen im Leben um ihre Fürbitte anflehen mögen. Überhaupt werden die Taubstummen dahin belehrt, bei traurigen Vorkommnissen im Kreise ihrer Angehörigen, bei auſserordentlichen Naturereignissen ihre Zuflucht durch inständiges Gebet beim himmlischen Vater zu suchen.

Auf der Oberstufe sind die taubstummen Schüler sprachlich so weit gefördert, daſs sie mit Nutzen zum Gebrauche des Gebetbuches angeleitet werden können. Sie sollen die darin enthaltenen Gebete nicht bloſs lesen, sondern auch im rechten Geiste verstehen lernen. Es ist ratsam, wenn die taubstummen Kinder das Gebetbuch, welches sie im späteren Leben benutzen sollen, schon während ihrer letzten Schuljahre in die Hand bekommen. Der Religionslehrer treffe die richtige Auswahl. Den Vorzug verdient ein solches, welches in der Darstellung klar und leicht faſslich ist, damit der Taubstumme gern darin lese. In der Religionsstunde unterlasse es der Lehrer nicht, bei jeglicher Gelegenheit seine Schüler in das Verständnis desselben einzuführen. Der Taubstumme fühle sich heimisch in seinem Gebetbuche; es werde sein religiöser Ratgeber, eine Quelle des Trostes im Leben, sowie ein Führer beim Gottesdienste und durch das Kirchenjahr. Dem Rosenkranz,[2]) dem Kreuzweg, den Litaneien und dergleichen Andachtsübungen der Gemeinde werde besondere Auf-

[1]) Ohler, Lehrbuch, S. 189.

[2]) Wie nötig es ist, daſs der Taubstummenlehrer solche Gebete berücksichtige, die sonst gewöhnlich in der Familie gelehrt werden, möge folgendes Beispiel zeigen: Der Verfasser dieses erteilte einer fähigen taubstummen Schülerin aus wohlhabender Familie Religionsunterricht. Als Belohnung für ihren Fleiſs schenkte er ihr zum Namenstage ein kleines Bild ihrer Namenspatronin und einen Rosenkranz, um Belehrungen daran anzuschlieſsen. Das Mädchen errötete und wollte letzteren nicht annehmen, indem es sagte, es wäre nicht arm, und in seiner Heimat beteten nur die Armen den Rosenkranz.

merksamkeit zugewendet. Diese schönen Gebetsübungen der katholischen Kirche geben dem umsichtigen Taubstummenlehrer treffliche Gelegenheit, auch seine Schüler zum frommen, innigen Betrachten, wie es von bewährten Katecheten so dringlich empfohlen wird, anzuleiten.

Von der frühsten Zeit des Christentumes an ist dem Kirchengesange hohe Bedeutung beigelegt und besondere Pflege darauf verwendet worden. Das Erhebende, welches für die Andächtigen im Gemeindegesange liegt, geht dem Taubstummen verloren. In einzelnen katholischen Gebetbüchern besteht die Anordnung, den Mefsgesang durch eine entsprechende Gebetsmeinung zu unterbrechen. Es findet sich im Gebetbuche zuweilen ein Anhang der gebräuchlichsten Festeslieder Aus naheliegenden Gründen wäre es vielleicht zweckmäfsig, in den für Taubstumme eigens bearbeiteten Gebetbüchern den Andachtsübungen passende Liederstrophen zur Beherzigung anzufügen. Sind letztere in der Schule erklärt und memoriert, so werden sie auf diese Weise dem Gedächtnisse um so treuer verbleiben und auch dem Taubstummen in den verschiedenen Lebenslagen zur Erbauung dienen.

(2. Im Gotteshause.) Wie in der christlichen Kirche von jeher besonderer Wert darauf gelegt worden ist, durch begeisternde Gesänge auf das Gehör der gläubig Versammelten einzuwirken, so ist auch die christliche Kunst in ihren Darstellungen für das Auge stets bestrebt gewesen, die Kirchenbesucher zu erbauen. Besonders ist es in der katholischen Kirche frommer Brauch, das Gotteshaus in sinnreicher Weise einzurichten und auszuschmücken. Das Verweilen in einer schönen Kirche wird auf die Andachtsstimmung des Gehörlosen um so mehr fördernd wirken, als der Taubstumme bei dem Mangel des Gehöres empfänglicher für Gesichtseindrücke ist. Legen wir doch besonderen Wert auf die Verwendung biblischer Bilder beim religiösen Unterrichte; sollten da die Statuen und Bilder des Herrn und der Heiligen, wie sie der Taubstumme in der Kirche oft in der herrlichsten Ausführung findet, für ihn nicht stumme, sondern lebendige Prediger des Wortes Gottes sein und ihn anregen, in seinem Lebenswandel diesen Helden des Christentumes nachzueifern! Bei welchem katholischen Christen bleiben nicht bis ins späte Alter die Erinnerungen an die Weihnachts- und Osterzeit lebhaft im Gedächtnisse, da er an der Hand der Mutter die „Geburt“ bezw. das „Grab“ Christi besuchte! Die elterlichen Belehrungen, die wir hierbei erhielten, bereiteten segensreich

den biblischen Geschichtsunterricht in der Schule vor. Was hat das vollsinnige Kind nicht alles zu fragen, wenn es mit der Mutter in der Kirche gewesen ist! Wer giebt dem gehörlosen Kinde Aufschlufs über Gesehenes und Empfundenes im Gotteshause? Sein Religionslehrer soll nachholen, was in den Jahren der ersten Jugend nicht besorgt werden konnte; es ist gewifs der Mühe wert, dessen sei sich der Taubstummenlehrer sehr wohl bewufst. Wie er diese Aufgabe zu lösen hat, darüber ist eine eingehende Anweisung hier nicht erforderlich. Es geschieht am besten auf dem Wege des Anschauungsunterrichtes in des Wortes edelster Bedeutung bei gemeinschaftlichem Besuche der heiligen Stätte aufser der Zeit des Gottesdienstes durch Hinweisung, passende Erklärung und Anregung zum Selbstfragen und Erkundigen. Danach könnten alle diese Belehrungen als religiöser Anschauungsunterricht bezeichnet werden. „Man führt sie z. B. in die Kirche, leitet sie an, darauf zu merken, dafs es hier einen Altar giebt, auf dem der liebe Heiland wohnt (Hauptaltar), dafs auf dem Altare Kreuz, Leuchter mit Kerzen, Tücher, ein Altarbild etc. zu sehen sind, dafs es Seitenaltäre giebt; man führt sie zur Erkenntnis, wo die Kanzel, die Beichtstühle, der Taufstein, der Kreuzweg etc. sich befinden. Zu diesem Behufe und auch um den Kindern frühzeitig eine angemessene Haltung in der Kirche zu lehren, unternehme der Lehrer öfter mit denselben Besuchungen des Gotteshauses. Wer es bereits versucht hat, die Kinder aufser der Zeit des Gottesdienstes in die Kirche zu führen, wird wahrgenommen haben, mit welch heiliger Sehnsucht sich die Kleinen darauf freuen, und mit welcher Aufmerksamkeit und Sammlung sie während des Gottesdienstes diese kleine Mühe lohnen. Möge daher dieses vortreffliche Hilfsmittel des erziehlichen Religionsunterrichtes fleifsig benützt werden!“[1]) Dadurch erst lernen die taubstummen Schüler ihre Kirche kennen; sie gewinnen Interesse für dieselbe und werden infolgedessen gern dorthin gehen und mit Vorliebe darin verweilen.

(3. Der Gottesdienst.) „Es ist wahrhaft beklagenswert, dafs man bei der Erziehung die Teilnahme der Kinder am Gottesdienste, ein Bildungsmittel, welches die katholische Religion allein in so grofsartigem Mafsstabe besitzt, viel zu wenig berücksichtigt hat. Was vermag einen tieferen Eindruck im Herzen jedes Menschen, auch des Kindes, zurückzulassen, als unser Gottesdienst, wenn man

---

[1]) Benda, Der katholische Religionsunterricht in der Volksschule, S. 37.

sich nur im Geiste und in der Wahrheit an demselben beteiligt!"[1]) „Ich bin bereit," sagte die hl. Theresia, „für die geringste Zeremonie der katholischen Kirche mein Leben hinzugeben." Noch tieferen Eindruck als auf den Vollsinnigen wird das Zeremonielle auf den Taubstummen machen, der von der äufseren Erscheinung, von allem, was sein Auge reizt, zu leicht überwältigt wird. Die innere Teilnahme am Gottesdienste ist bei ihm wesentlich von dem Verständnisse desselben bedingt. Mangel an letzterem führt zur Verachtung und Vernachlässigung der heiligen Handlungen; unwürdige Ausführung derselben bewirkt Gespött und Ärgernis. Zu dieser Einsicht kann das taubstumme Kind jedoch nur gelangen, wenn es sein Religionslehrer versteht, ihm in geeigneter Weise die erforderlichen Erklärungen darüber zu vermitteln. Von einem systematischen Unterrichte in der Zeremonieenlehre kann und darf in der Taubstummenanstalt ebensowenig wie in der Volksschule die Rede sein. Diese Unterweisung zieht sich gelegentlich wie ein belebender Faden durch den gesamten Religionsunterricht. So benutze der Religionslehrer jede sich ergebende Gelegenheit, um diese Belehrung zu pflegen; schon gemachte Beobachtungen seitens der Schüler rufe er ihnen ins Gedächtnis zurück, um letztere wiederum zu neuen Wahrnehmungen anzuleiten. Selbst eine aufserordentliche Mühe für eine Unterweisung, welche so erfreuliche Früchte trägt und so herrlichen Lohn bringt, wird der Katechet gewifs nicht scheuen; denn er wird hierbei in den Taubstummen recht dankbare Schüler finden, die sein Wort äufserst willig aufnehmen, gern beherzigen und darauf achten werden.

Durch das Gebot der Kirche: „Du sollst alle Sonn- und Feiertage eine heilige Messe mit Andacht hören!" ist die Mefsandacht in den Mittelpunkt des öffentlichen Gottesdienstes gestellt. Sie ist die erhabenste heilige Handlung und mit einer Reihe bedeutungsvoller Zeremonieen umgeben. Schon früh werden die taubstummen Zöglinge zum regelmäfsigen und pünktlichen Besuche der heiligen Messe angehalten und an äufsere Andacht und Ehrfurcht während derselben gewöhnt. Die Kinder, welche im Internate wohnen, sind vom Lehrer gemeinschaftlich nach der Kirche zu führen. Die Andacht ist bedingt durch die Ordnung, welche während des Gottesdienstes herrschen soll. Die taubstummen Kinder erhalten ihre

---

[1]) Ohler, Lehrbuch, S. 190.

bestimmten Plätze angewiesen, welche so gewählt werden müssen, dafs sie den Altar übersehen und den heiligen Handlungen leicht folgen können. Die innere Andacht wird angestrebt durch Einführung der Kinder in die Mefsgebete, die sich in ihren Gebetbüchern befinden. Als ein Erfordernis erscheint es, dafs diese Gebete für die Taubstummen entsprechend illustriert werden. Es wird ihnen durch eine solche Einrichtung sehr erleichtert, dem Priester am Altare zu folgen. Bei der Behandlung des heiligen Mefsopfers in der Religionsstunde erhalten die Kinder Belehrung über das Wesen und über die Bedeutung der drei Hauptteile desselben und die damit verbundenen Zeremonieen.

Die Absehkraft der Taubstummen reicht nicht zu, um der Predigt und Christenlehre in der Gemeinde folgen zu können. Keineswegs sollen sie jedoch in dieser Zeit gedankenlos und stumpf dasitzen oder sich gar mit anderen Dingen beschäftigen, die sie vom Gottesdienste ableiten. Sie müssen daher während des letzten Jahres ihres Schulbesuches darin geübt werden, den Sonn- und Festtagen entsprechende Andachtsübungen im Gebetbuche oder stille Betrachtungen der religiösen Darstellungen im Gotteshause vorzunehmen. „Am Schlusse dieser Belehrung über die Teilnahme am Gottesdienste müssen wir noch vor zwei Abwegen warnen. Die ganze Übung darf nicht in eine leere Spielerei und Tändelei, noch weniger in Übertreibung oder gar in einen strengen Rigorismus ausarten, sodafs man die Kinder durch Züchtigungen und beständiges Rügen dazu zwingen wollte. Die Teilnahme mufs vielmehr eine ernste, aber freie und freudige sein.“ [1]) Sind diese Worte zunächst auch für die vollsinnige Schuljugend vielleicht infolge berechtigter Veranlassung geschrieben, so dürfte es gewifs unter allgemeiner Beistimmung der Fachgenossen geschehen, wenn wir unsere praktische Erfahrung hier dahin kund thun, dafs die taubstummen Zöglinge bei entsprechender Anleitung und Gewöhnung willige, ja begeisterte Teilnehmer am öffentlichen Gottesdienste werden und für ihr ferneres Leben bleiben. Möge hierin jeder Religionslehrer Taubstummer sein Entgelt finden für die Mühwaltung, welche ihm bei dem edlen Bestreben entstanden ist, diese „Waisen der Natur“ der christlichen Gemeinde zuzuführen.

Zum wahren religiösen Leben in der Gemeinde gehört der öftere und regelmäfsige Empfang der heiligen Sakramente der Bufse

---

[1]) Ohler, Lehrbuch, S. 204.

und des Altars. Bei der heiligen Beichte tritt der Taubstumme in nahe Beziehung zu seinem Seelsorger, dessen sich der Lehrer bei Behandlung des bezüglichen Abschnittes im Religionsunterrichte bewufst sein mufs. Die Kirche hat die Anordnung getroffen, dafs die Katechumenen noch während der Zeit ihres Schulbesuches, gewöhnlich ein Jahr vor der Zulassung zum Empfange des allerheiligsten Sakramentes, zur ersten Beichte gehen. „Ein der christlichen Religion allein eigenes Mittel, die Kleinen auf den Weg zu bringen, der zu Christo führt, ist die Beichte. Man mag hiervon denken, was man will, ich gebe in der Einfalt meines Herzens das Urteil ab, dafs die Beichte (allerdings nur, wenn sie gut verrichtet wird) das wirksamste Mittel ist, die Kinder zu Christo zu führen.“

Da die taubstummen Zöglinge ihre Erziehungsstätte bei achtjährigem Unterrichtskursus in der Regel erst in vorgeschrittenem Lebensalter verlassen, so mufs es in Rücksicht auf jene kirchliche Einrichtung als eine besondere Pflicht der Katecheten bezeichnet werden, wachsam und thätig zu sein, um die Katechumenen praktisch zur Teilnahme an dem Gnadenmittel zu befähigen, welches uns die Kirche im Sakramente der Bufse bietet. Bei den Taubstummen ist ein Vertrautwerden mit ihrem Beichtvater nicht immer so leicht zu erreichen. Es mufs dies bereits während ihrer Schulzeit erstrebt werden; geschieht es nicht, bleiben sie sich dabei selbst überlassen, so dürfte der Erfolg oft ein zweifelhafter sein. Die Lehre vermag hier viel, die Übung aber mehr, und nur beide vereint werden zu einem schönen Ziele führen. Der Taubstumme bedarf aber der persönlichen Einwirkungen im Beichtstuhle in besonderem Mafse, da er auf die Ermahnungen durch die Predigt verzichten mufs. Vor jedem Beicht- und Kommuniontage sollten an ihn einige väterliche Worte der Belehrung ergehen. „Besonders wichtig ist die Vorbereitung auf die erste heilige Kommunion, ja oft entscheidend für das ganze Leben. Daher ist ihr die höchste Sorgfalt zuzuwenden.“

Endlich müssen den Taubstummen auch die in ihrer Gemeinde bestehenden besonderen Andachten und Weihungen, Bruderschaften und kirchlichen Vereine zum richtigen Verständnisse und dadurch zur rechten Wertschätzung gebracht werden. Das ganze religiöse Leben, wie es sich in der katholischen Kirche gestaltet hat, und wie es den Gehörlosen entgegentritt und ihrer Eigenheit so recht entspricht, mufs ihnen nach Inhalt und Form klar werden. Dann erst leben sie es gerne mit und gewinnen grofsen Nutzen für

ihr Seelenheil, Aufmunterung und Trost im redlichen Kampfe um das irdische Fortkommen.

(4. Das Kirchenjahr.) Der Christ lebt nicht nur im bürgerlichen, sondern auch im Kirchenjahre. „Mit seinen festlichen Zeiten ist es durch die damit zusammenhängenden heiligen Lehren, Handlungen und Symbole eine ewige Mahnung an das Göttliche, eine freundliche Einladung zu einem selig unsterblichen Dasein und Leben aufserhalb aller Zeit. — Wie der Heiland von seiner Kindheit an das Leben nach dem göttlichen Willen durchwanderte bis zu seiner höchsten Verklärung, so sollen wir auch ihm nachgehen von Schritt zu Schritt, soweit unser Leben durch seine Gnade dem seinigen gleichen kann.“[1]) Die Einführung in den Geist und das Leben des Kirchenjahres ist für das Kind eines der wichtigsten Erziehungsmittel. Die tägliche Erfahrung und gelegentliche Belehrung in der Familie thut hierbei sehr viel an der vollsinnigen Jugend; mehr aber als bei dieser bleibt der Schule bei der taubstummen zu besorgen übrig. Auch den Taubstummen soll diese Einsicht nicht entgehen, damit sie die heiligen Zeiten bei entsprechendem Verständnisse und ihrer innerlichen Überzeugung gemäfs zum Heile ihrer Seele getreu mitleben. Um den Zöglingen die erforderliche Anschauung zu bieten, wird der Taubstummenlehrer, dem Laufe des Jahres folgend, die vorzüglichsten Zeiten und Feste desselben, sowie die auf diese fallenden besonderen Zeremonieen besprechen und erklären. Dabei sei er stets bemüht, den ausgeprägten Gedanken des Festes oder der kirchlichen Zeit mit den bezüglichen Abschnitten der Religionslehre, soweit es angänglich erscheint, in Zusammenhang zu bringen.

(5. Die Legende.) Die katholische Kirche lehrt, dafs es recht und heilsam sei, die Heiligen zu verehren und anzurufen. Dem Täuflinge wird beim Empfange des heiligen Sakramentes der Name eines Heiligen beigelegt. Im Gebete wendet sich der Christ an seinen Namenspatron; dieser soll auch sein Vorbild für ein religiös-sittliches Leben sein. Die Namenstage werden in der Familie gefeiert. Beim Anblicke der Heiligenbilder in der Kirche und im elterlichen Hause werden die Kinder zum Nachdenken über die Bedeutung derselben veranlafst. Bei der Durchsicht des Kalenders finden wir Anregung zum Fragen nach dem Lebensgange der Träger der verzeichneten Namen. Aufschlufs hierüber bietet

[1]) Hungari, Weihnachtsglöcklein.

dem Taubstummen das Lesen in der Legende der Heiligen. Zu diesem Zwecke wird ihm eine einfach geschriebene, für die Hand der Schüler verfafste Ausgabe bei einiger Anleitung seitens des Religionslehrers eine sehr willkommene religiöse Lektüre sein. — —

Für die Unterweisungen in der Liturgik besondere Stunden anzusetzen und sie als selbständiges Lehrfach zu behandeln, wird nicht ratsam sein. Dieselben müssen teils mit der biblischen Geschichte, teils mit dem Katechismus verbunden werden. Anregung bieten dem Taubstummenlehrer genugsam die Vorkommnisse im kirchlichen Leben.

## 2. Die Religionslehre.

(1. Geschichtliches.) Jesus Christus kam auf die Erde, damit diese Welt von der Finsternis des Irrtumes und der Lüge erlöst und allen Völkern zu deren Erleuchtung und Beseligung die ewige Wahrheit verkündigt werde. — Das „Licht der Welt“ war nicht blofs ein Lehrer der Wahrheit, sondern auch der Methode. Wenn er lehrte, „wie Einer, der da Macht hat“, nicht „wie die Pharisäer und Schriftgelehrten“, wenn sich seine Jünger sagten: „Brannte nicht unser Herz in uns, als er mit uns redete und uns die Schrift aufschlofs?“ so fragen wir: Worin bestand das Geheimnis seiner Methode? Belehrte er das Volk in einem kunstvoll aufgebauten Systeme, in formvollendeten Definitionen und Beweisen, in wissenschaftlicher Sprache?

Nein, er lehrte nicht wie die Schriftgelehrten und Pharisäer. Er lehrte anschaulich in Gleichnissen, liefs die Thatsachen sprechen. Er hat der Menschheit zur Anschauung und Nachfolge sein ideales, heiliges Leben vorgeführt. Aus dem, was seine Jünger an ihm selbst gesehen, empfunden und gefühlt haben, erwuchs ihnen die Überzeugung: „Du bist Gottes Sohn,“ erstand die innige Seelengemeinschaft mit dem Herrn, die Paulus mit den Worten bezeichnet: „Nicht ich lebe, sondern Christus in mir.“

In den „Christlich-pädagogischen Blättern“ von Panholzer finden wir in einem vortrefflichen Artikel (XI. Jahrgang, No. 13) über „Christus, das Ideal des Lehrers“ folgende Stelle: „Christi Art zu lehren, war anziehend, fesselnd, verständlich, klar, anschaulich, lückenlos, genetisch, naturgemäfs. Er wandte stets die rechte Lehrform an. Er beobachtete stets in seiner Lehrweise den Satz: Vom Bekannten, Naheliegenden zum Unbekannten, Entfernten, vom Sinnlichen zum Übersinnlichen.

Jedem Lehrer müssen diese Grundsätze nicht nur bekannt sein, er mufs sie auch beachten."

Schöberl (Katechet) schreibt: „Der Unterricht Christi ist niemals blofs spekulativ und auf den Verstand allein gerichtet, sondern immer praktisch auf Herz und Willen wirkend. Immer war seine Lehrweise einfach, kurz und durch Gleichnisse, Parabeln und Sprichwörter, welche aus dem Volksleben entnommen waren, anschaulich gemacht."

Im Geiste des höchsten und heiligsten Lehrmeisters wirkten auch seine Apostel, die er durch dreijährige Weisung zu Lehrern der Völker herangebildet und, damit sie ihrer schweren Aufgabe voll und ganz gewachsen wären, durch wunderbare Gnadengaben des göttlichen Geistes ausgerüstet hatte. Dieser Sendung gemäfs traten die Apostel als Lehrer aller Nationen auf und lehrten die göttlichen Wahrheiten und Gesetze, deren Beobachtung zur Erlangung der Seligkeit und zur wahrhaften Beglückung des irdischen Lebens erforderlich ist.

In demselben Geiste wirkten auch ihre Nachfolger, die grofsen Lehrer der Kirche Christi. Überall wurde in dieser das Wort Gottes durch das Beispiel und die Lehre verkündigt. Bald erhoben sich die Katechumenenschulen, in welchen zunächst Erwachsene Unterricht in den Wahrheiten der Religion erhielten, während die Kinder mehr von ihren Eltern unterwiesen wurden. Doch finden wir frühe schon Beispiele, dafs auch Kinder die Katechumenenschulen besuchten. Origines (gest. 254 n. Chr.) war bereits mit neun Jahren Katechumen. Die vorzüglichste Aufgabe dieser Anstalten war Unterricht und Erziehung im Christentume. Bereits im Anfange des zweiten Jahrhunderts richtete die Kirche ihre Aufmerksamkeit darauf, für dieselben geeignete Lehrkräfte in den Katechetenschulen heranzubilden.

Nachdem das Christentum sich mehr und mehr ausgebreitet hatte, wurde auch dem Unterrichte der Kinder besondere Aufmerksamkeit geschenkt, zu welchem Behufe die Pfarrschulen ins Leben gerufen wurden. Als der Kampf gegen den heidnischen Unglauben in den christlichen Ländern nicht mehr bestand, konnte der Katechet seine Aufmerksamkeit ausschliefslich der Erklärung der religiösen Wahrheiten zuwenden. Die hervorragendsten Männer der christlichen Gemeinschaft wetteiferten in der Fürsorge für den religiösen Unterricht der christlichen Jugend. Eine grofse Reihe von Päpsten wufsten denselben durch ihre ganze Autorität zu fördern,

indem sie ihn den Bischöfen und Priestern aufs wärmste ans Herz legten und eindringlichst empfahlen.

Mit nachahmungswerter Hingabe und Selbstverleugnung widmeten sich viele Ordensmänner der christlichen Erziehung. Der hl. Basilius nahm in seinem Orden besondere Rücksicht auf den Jugendunterricht. Für das Abendland war in dieser Hinsicht der Orden des hl. Benediktus von hoher Bedeutung. Sehr einflufsreich wurden ferner die Franziskaner und Dominikaner, die sich zum Volke herablieſsen und ihre regelmäſsigen Besuche in den Familien auch zu religiöser Einwirkung benutzten. Es entstanden die Klosterschulen, in welchen keine Mühe gescheut wurde, um die Völker im christlichen Geiste immer neu zu beleben. Aus der Verallgemeinerung der Pfarr- und Klosterschulen ist im Laufe der Zeit die Volksschule hervorgegangen, über welche geistliche und weltliche Behörden mit sorgsamem Auge wachen, daſs sie in christlichem Geiste weitergeführt werde. Wie in der Volksschule, so hat auch in ihrer Schwesteranstalt, der Taubstummenschule, stets das Bestreben obgewaltet, dem religiösen Bedürfnisse der Zöglinge nach Kräften zu entsprechen. Diesem edlen Bestreben verdanken wir überhaupt die ersten Anfänge der Taubstummenbildung. In dem spanischen Benediktiner-Ordenspriester Pedro de Ponce (gest. 1584) „verehren wir den Begründer des Taubstummenunterrichtes.“[1]) Der menschenfreundliche Abbé de l'Épée begründete (etwa im Jahre 1770) die erste Taubstummenanstalt in Paris, zu deren Unterhaltung er bei eigener Entbehrung sein bedeutendes Privatvermögen verwendete, wobei er sich zur Lebensaufgabe machte, armen taubstummen Kindern durch Unterricht zum Gebrauche ihrer Vernunft und zur Teilnahme an den Segnungen der Religion zu verhelfen. „Die Klagen der Mutter zweier taubstummer Töchter, deren Lehrer gestorben war, die stumme Bitte der Kinder, besonders aber die Gewiſsheit, daſs diese armen Wesen ohne religiöse Erkenntnis leben und sterben würden, wenn sich niemand ihrer erbarmte, trieben ihn zu dem Entschlusse, die Erziehung der taubstummen Mädchen zu übernehmen.“[2]) „Der an der Wiener Taubstummen-Lehranstalt durch viele Jahre thätig gewesene Religionslehrer Franz Hermann Czech (gest. 1846), Priester des Ordens der frommen Schulen, hat nicht nur durch seinen an jener Anstalt erteilten Unterricht, sondern auch durch sein über den Taubstummenunter-

[1]) Walther, Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, S. 13.
[2]) Ebenda, S. 81.

richt verfafstes und an viele Regenten und ihre Minister, auch an viele geistliche Oberhirten und ihre Konsistorien verschicktes Werk: ‚Versinnlichte Denk- und Sprachlehre‘, in der letzten Zeit sehr viel zur gröfseren Verbreitung des Taubstummenunterrichtes beigetragen. Seit dieser Zeit wird die Methodik und Katechetik über den Unterricht der Taubstummen in den österreichischen Staaten nicht blofs an den Taubstummeninstituten, sondern auch an vielen theologischen Lehranstalten jener Orte vorgetragen, in welchen kein Taubstumminstitut besteht.“ [1])

Die Entwickelungsgeschichte der Methode des Religionsunterrichtes nimmt bereits ihren Anfang in der Zeit der Katechumenenschulen. Der hl. Augustinus (gest. 430) erteilte dem Diakon Deogratias Anleitung zum Unterrichte. In seiner Schrift über den „Religionsunterricht der Ungebildeten“ (de catechisandis rudibus) spricht er in 27 Kapiteln mehr über das „Wie“ als über das „Was“ des katechetischen Unterrichtes. „Man müsse die Katechumenen alles lehren, was ihnen zur Seligkeit notwendig ist; und dies erlernen sie am einfachsten an der Hand der biblischen Geschichte. Er soll sich hierbei zur Fassungskraft der Schüler herablassen und das Verständnis des zu Lehrenden anstreben. Dieser Schrift ist auch eine Musterkatechese beigefügt. Der Lehrweg des hl. Augustinus ist in unserer Zeit allgemein zur Geltung gelangt.“ [2])

„Vom hl. Cyrillus von Jerusalem (gest. 386) besitzen wir 23 Katechesen; 18 derselben sind für die Katechumenen und 5 für die Gläubigen bestimmt. Sein Unterricht bewegt sich im Gegensatze zu dem des hl. Augustinus um die Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses. Er beobachtet einen Lehrgang, der bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts allgemein in Übung war.“ [3])

Der Wichtigkeit des Religionsunterrichtes entspricht es, dafs der Ausbau der Methode desselben, indem man bei Feststellung der Grundsätze der Katechisierkunst den Apparat der Pädagogik und Seelenlehre zu Rate zog, eine Arbeit der Forschung vieler berufenen Männer von jeher gewesen ist und es auch noch bleibt. Es mufs hervorgehoben werden, dafs bei diesen Untersuchungen neben dem Unterrichtsobjekt vielfach auch das -subjekt hinsichtlich seiner geistigen Vorbildung die gehörige Beachtung gefunden hat. Was

[1]) Ostrawsky, Katechetik, S. 12.
[2]) Benda, Der katholische Religionsunterricht, S. 118.
[3]) Ebenda, S. 119.

den Gegenstand des Unterrichtes anbetrifft, so handelt es sich dabei besonders um folgende drei Punkte:

1. den Unterricht in der biblischen Geschichte,
2. die Lehre des Katechismus und
3. das gegenseitige Verhältnis beider zu einander.

Danach stehen wir nun vor den Fragen: Was kann in dieser Beziehung der Taubstummenschule zugemutet werden? Welches ist die geeignetste Methode? Wer hat darüber zu entscheiden? Zur Erledigung der dritten Frage sei vorweg bemerkt, dafs auch für die Taubstummen nur jenes Unterrichtsverfahren als richtig bezeichnet werden kann, welches bei individueller Berücksichtigung des Unterrichtssubjektes die von der Kirche gestellte und aus dem Zwecke des Religionsunterrichtes sich ergebende Anforderung in befriedigender Weise erfüllt.

(2. Die biblische Geschichte. a) Bedeutung.) Schon im ersten Teile dieser Arbeit konnte die Einführung des taubstummen Kindes ins Gotteshaus als religiöser Anschauungsunterricht bezeichnet werden. Sind unsere Schüler sprachlich genügend vorbereitet, so beginnt mit ihnen gar bald der Unterricht in der biblischen Geschichte. Es wird zunächst an der Hand biblischer Bilder und später nach Mafsgabe eines Handbuches bei geeigneter Unterstützung durch genannte Bilder bis zum Schlusse der Schulzeit erteilt. Durch diese Geschichte sollen die taubstummen Schüler die christliche Religion der göttlichen Offenbarung nach kennen lernen. Ihrem eigentlichsten Zwecke und ihrer wahren Bedeutung entsprechend, mufs die heilige Geschichte im Gefüge des Religionsunterrichtes als „ein göttlicher Anschauungsunterricht“[1]) bezeichnet werden. Die biblische Erzählung wendet sich unmittelbar an das Anschauungsvermögen der Schüler, indem sie diesen, was sie erkennen sollen, in lebendigen Gestalten vorführt. Die Religionswahrheiten treten bei diesem Unterrichte konkret, in anschaulichen Bildern, vor Augen und können daher leicht erfafst werden. Die Geschichte spricht zudem unmittelbarer zum Herzen und wirkt unwiderstehlich auf den Willen. So ist sie das passendste Veranschaulichungsmittel für die Lehren des Katechismus und dient zur Belebung des gesamten Religionsunterrichtes in der Taubstummenschule. „Die biblischen Beispiele oder Geschichten liefern die Erkenntnis-, Beweis- oder Beweggründe für die einzelnen Glaubens- und Sittenlehren;

[1]) Benda, Der katholische Religionsunterricht, S. 27.

sie sind auch für die Taubstummen leicht fafslich und interessant, reizen als Beispiele mächtig zur Nachahmung, werden im Gedächtnisse leichter behalten und üben auf das Leben den wohlthätigsten Einflufs."[1]) Der mit Sorgfalt betriebene biblische Geschichtsunterricht regt alle Seelenkräfte fördernd an; Anschauungsvermögen, Gedächtnis und Phantasie, Verstand und Vernunft, Gefühl und Willen erhalten ihre Pflege. Auch die dem Fache eigentümliche Sprachfertigkeit und das Sprachverständnis gewinnen durch ihn in entsprechender Weise, was dem taubstummen Schüler beim Katechismusunterrichte von besonderem Vorteile ist.

(b. Stoffauswahl.) Um auf diesen Gegenstand die nötige Sorgfalt verwenden zu können, ist zum ersprieſslichen Betriebe desselben neben dem Fleifse und Geschicke des Lehrers eine dem gegebenen Zeitmafse und dem eigentlichen Zwecke des Lehrfaches entsprechende Auswahl des Unterrichtsstoffes erforderlich. „Die biblischen Erzählungen werden in der Regel nicht um ihrer selbst willen in der Schule vorgetragen; sie sollen vielmehr dazu dienen, die religiöse Erkenntnis bezüglich der Glaubens- und Sittenlehre zu entwickeln und zu fördern, das Herz zur Frömmigkeit zu bilden, den Willen zu heilsamen Entschliefsungen zu bewegen und in denselben zu befestigen."[2]) Das sind Worte, welche sich zunächst auf die Volksschule beziehen. Mehr als der Lehrer vollsinniger Schüler, denen bei ihrem schnelleren geistigen Entwickelungsgange auch eine reichere Lebenserfahrung zu gute kommt, die als Beispiel beim Religionsunterrichte herangezogen werden soll, ist bei diesem Unterrichte der Taubstummenlehrer auf die biblische Geschichte angewiesen. „Der biblische Geschichtsunterricht ist sich nicht Selbstzweck, sondern hat sich durchweg in den Dienst der Glaubens- und Sittenlehre zu stellen."[3]) Demnach ist auch die Auswahl der biblischen Erzählungen in erster Reihe nach Mafsgabe des Zweckes zu treffen, dem sie dienen sollen. Weil wir christlichen Religionsunterricht lehren, so ist es selbstverständlich, dafs bei dieser Unterweisung zunächst auf das Leben Jesu Christi besonderer Nachdruck gelegt werden mufs. Von den Thatsachen des Alten Testamentes sollen neben den Geschichten von der Erschaffung der Welt, dem Sündenfalle der ersten Menschen und der Verheifsung des Erlösers vorerst nur noch die wichtigsten

[1]) Ostrawsky, Katechetik, S. 32.
[2]) Alleker, Die Volksschule, 2. Aufl., S. 278.
[3]) Knecht, Praktischer Kommentar der biblischen Geschichte, 3. Aufl., S. 3.

Erzählungen aus der Zeit der Patriarchen herangezogen werden, soweit diese das Verständnis der tiefsinnigen Geschichten des Neuen Testamentes bedingen. Sie sind meist dem Familienleben entnommen und dem Verständnisse der Kinder leichter zuzuführen. Der katholische Religionslehrer sei sich sehr wohl bewufst, dafs die Kirche durch den Schulunterricht keine Einführung in das Ganze der heiligen Schrift bezweckt.

Wird bei günstigen Verhältnissen auf der Oberstufe der Taubstummenschule dennoch angestrebt, dem Schüler die Entwickelung des Reiches Gottes auf Erden und den Zusammenhang zwischen dem alten und neuen Bunde klar zu machen, so darf bei diesem Bestreben doch keine Begünstigung des Alten auf Unkosten des Neuen Testamentes stattfinden. Insonderheit ist zu beachten, dafs dabei, wie es leider in christlichen Schulen oft geschieht, die Apostelgeschichte nicht zu kurz wegkomme. Für die Kirchengeschichte können in der Taubstummenschule keine besonderen Stunden angesetzt werden; sie schliefst sich dem übrigen Religionsunterrichte an. Bei dieser gelegentlichen Behandlung bieten die Erzählungen der Apostelgeschichte eine gediegene Grundlage. Die Ausbreitung der Kirche Christi auf Erden hat für den christlichen Taubstummen gewifs mehr Bedeutung, liegt ihm näher und wird deshalb auch schon mehr Interesse bei ihm erwecken, als der Untergang des von Gott abtrünnig gewordenen und deshalb verkommenen Judentumes.

Noch ein Grund spricht für eine besondere Berücksichtigung des Neuen Testamentes. Es ist dies die Erklärung der Perikopen des Kirchenjahres den Sonntags-Evangelien nach, da die Taubstummen von den Belehrungen der Predigt ausgeschlossen bleiben. Die Episteln gehen über die Fassungskraft selbst der fähigen taubstummen Schüler hinaus.

Die Durchnahme der zur Begründung des Katechismusunterrichtes ausgewählten Geschichten sei eine gründliche und ihre Einprägung eine sichere, damit der Taubstummenlehrer in der Religionsstunde mit Zuversicht und Erfolg auf dieselben zurückgreifen kann. Bezüglich des „Wie?“ des zu behandelnden biblischen Stoffes müfste nach den dargelegten Gründen die Taubstummenanstalt der Schule Vollsinniger nichts nachgeben; was das „Wieviel?“ anbetrifft, mag der Lehrplan der ersteren dem der letzteren das Feld überlassen, um ihre Leistungsfähigkeit zu erproben. Bernhard Overberg, der „Lehrer der Lehrer“, der „Meister im Erzählen der biblischen Geschichten“, der „Meister aller Meister im Katechi-

sieren", sagt in dieser Hinsicht: „Überhäufet die Kinder mit Erzählungen nicht! Es ist besser, wenn sie zehn lernen und behalten, als wenn sie hundert hören und wieder vergessen."

(3. Der Katechismusunterricht. a. Bedeutung.) Was die göttliche Offenbarung in der heiligen Schrift und Tradition dem Christen zu glauben und zu thun gebietet, was die biblische Geschichte den Schülern in mannigfachen Thatsachen und auf die verschiedenste Weise zu ihrer Belehrung anschaulich mitteilt, das findet sich im Katechismus in wohl geordneter, logisch zusammenhängender Weise und in bestimmten Sätzen niedergelegt. Derselbe ist als eine kurze systematische Zusammenstellung der Religionswahrheiten in der von der kirchlichen Behörde genehmigten Fassung das eigentliche Religionsbuch der Schüler. Die im Katechismus enthaltenen Vorschriften regeln das ganze Glaubens- und Sittenleben des Christen. Sie sind ihm eine untrügliche Richtschnur im Leben, wenn er in Gefahr kommt, durch Lügen, Irrtümer und Wirrnisse von der rechten Bahn abgeleitet zu werden. Wer die in demselben enthaltenen Lehren recht erfafst hat und stets beherzigt, der erfreut sich einer seiner Lebensstellung angemessenen, wahren christlichen Bildung und Gesittung, und sein persönliches wie gesellschaftliches Leben wird ein zufriedenes sein und ihm zum ewigen Glücke gereichen.

(b. Aufgabe.) Aus der hohen Bedeutung dieses Unterrichtsstoffes geht für den Taubstummenlehrer die ebenso schwierige wie wichtige Aufgabe hervor,

α) seinen Schülern von den einzelnen religiösen Wahrheiten ein auf innere Anschauung begründetes, möglichst klares und wirksames Verständnis zu vermitteln,

β) wenigstens die wichtigsten dieser Wahrheiten dem Gedächtnisse der Kinder als bleibende Leitsterne fürs Leben einzuprägen,

γ) auf Gemüt und Willen der Schüler einzuwirken, dafs sie die heilsamen Mahnungen in Liebe aufnehmen, treu im Herzen bewahren und in allen Lebenslagen befolgen,

δ) den Katechumenen eine kräftige Einsicht in den inneren Zusammenhang der Glaubens- und Sittenlehren zu ermöglichen, damit auch die Taubstummen zu der Überzeugung gelangen, dafs die religiöse Wahrheit einheitlich und untrennbar sei, und die Leugnung einer Lehre das ganze Glaubensgebäude erschüttere; denn es liegt für den ohnehin willensschwachen Gehörlosen eine grofse Gefahr darin, dafs er in sittlicher Hinsicht ein schwankendes

Rohr ist und in Bethätigung seiner religiösen Überzeugung lau bleibt.

(c. Unterrichtsstufen.) Es ist einleuchtend, dafs der Lehrstoff für die taubstumme Jugend ein sorgfältig bemessener und begrenzter sein mufs, und dafs das Lehrziel nur stufenweise erreicht werden kann, weshalb den jeweiligen Anstaltsverhältnissen entsprechend für jede Abteilung eine bestimmte Aufgabe festzusetzen ist. Was die Behandlung des Religionsstoffes anbetrifft, so lassen sich zwei Unterrichtsstufen unterscheiden. Danach entfallen das dritte, vierte und fünfte Schuljahr bei achtjähriger Unterrichtsdauer auf die Unterstufe, während die Oberstufe die letzten drei Jahrgänge umfafst.

(d. Behandlung des Stoffes.) Auf der Unterstufe findet kein besonderer Katechismusunterricht statt; er schliefst sich vielmehr der biblischen Geschichte an. Er will den taubstummen Kindern die grundlegenden Wahrheiten der Religion und des religiösen Lebens veranschaulichen und sie in dieselben einführen. Dadurch sollen sie ihrem kindlichen Auffassungsvermögen nach ihre Pflichten gegen Gott, gegen den Nebenmenschen und sich selbst empfinden und üben lernen. Man beschränke sich auf das Notwendigste und führe zunächst nur die allerwichtigsten Wahrheiten der Glaubens- und Sittenlehre vor.

Der Lehrer knüpft an die biblische Geschichte an und leitet daraus auf synthetischem Lehrwege die Religionswahrheiten ab, welche, da sie das Ergebnis der stattgehabten Behandlung der biblischen Erzählung sind, meistens keiner weiteren Erläuterungen bedürfen. Weitschweifiges Moralisieren bleibt ausgeschlossen, da es die Wirkung abschwächt. Man leite die Kinder an, die Nutzanwendung selbst zu finden.

Die religiöse Wahrheit wird in einen Satz gefafst, dessen Form schon bei der häuslichen Vorbereitung festgestellt worden ist und möglichst dem Katechismustexte nach Frage und Antwort entspricht. Letzteres ist sehr wohl zu beachten; denn jede neue Form verursacht dem Schüler beim gedächtnismäfsigen Auffassen nicht nur neue Schwierigkeiten und raubt Zeit, sondern fordert beim taubstummen Kinde auch sprachliche Erklärung; dadurch läuft der Religionsunterricht Gefahr, Sprachunterricht zu werden, was von vornherein zu vermeiden ist. Die bestimmte Form wird bei gutem Nachsprechen seitens der Kinder fest eingeprägt. In der nächsten Stunde wird dieselbe wiederholt, wobei die Kinder zum

Selbstfragen und -antworten angehalten werden. Im fortschreitenden Unterrichte kommt der Lehrer öfters auf den früher behandelten Stoff zurück und verbindet ihn mit dem neuen, um das Gelernte stets aufzufrischen und zu verwerten. So gelangen die taubstummen Schüler nach und nach auf eine ihrem kindlichen Wesen zusagende und ihrer mäfsigen Sprachkraft entsprechende Weise in den inhaltlichen und formellen Besitz der wichtigsten religiösen Wahrheiten.

Ein Katechismus, nach welchem die Belehrungen zu erteilen wären, wird den taubstummen Kindern auf dieser Stufe nicht in die Hand gegeben.

Auf der Oberstufe wird neben dem Unterrichte in der biblischen Geschichte die Katechismuslehre in besonderen Stunden betrieben; denn die Kinder sollen hier zum Verständnisse und Auffassen des Katechismus gelangen, um sie zur praktischen Anwendung der Lehren im religiös-sittlichen Leben zu führen, damit das Endziel des gesamten Religionsunterrichtes an ihnen verwirklicht werde.

Für diese drei Jahrgänge ist mit Genehmigung des Pfarrgeistlichen ein gemeinsames Religionsbuch einzuführen. Der darin gebotene Unterrichtsstoff wird insgesamt einmal während eines zweijährigen Kursus im sechsten und siebenten Schuljahre durchgearbeitet. Die schwierigsten Stellen bleiben bei dieser Durchnahme noch ausgeschlossen. Sein Hauptaugenmerk hat der Katechet jetzt auf die gründliche Unterweisung der Zöglinge für die erste heilige Beichte zu legen. Es ist von besonderem Werte für die taubstummen Schüler, dafs bei ihrer geförderten geistigen Ausbildung während des letzten Schuljahres der ganze religiöse Unterrichtsstoff noch einmal im Zusammenhange beleuchtet wird, wobei die Vorbereitung auf den würdigen Empfang der ersten heiligen Kommunion zuvörderst berücksichtigt werden mufs.

Die Leistungsfähigkeit der einzelnen Jahreskurse im Vergleiche miteinander ist in der Taubstummenanstalt oft recht verschieden; denn bei der geringen Schülerzahl findet ein Ausgleich nicht in dem Mafse statt, wie es in den Schulen Vollsinniger der Fall zu sein pflegt. Hierin liegt die Mahnung, den Religionsunterricht nach der Natur des menschlichen Geistes überhaupt und nach der individuellen Fassungskraft der gehörlosen Lehrsubjekte mit steter Berücksichtigung der Erfahrung so einzurichten, wie es notwendig ist, um die Katechumenen religiös-sittlich zu erziehen.

Das starre Festhalten an den Lehrsätzen der Zahl nach wird nicht immer ein gutes Zeugnis des Katecheten taubstummer Zöglinge sein.

Der Lehrweg ist auf dieser Stufe der synthetisch-analytische. Des Lehrers Thätigkeit ist zunächst eine vorbereitende, indem er auf eine durchgenommene Erzählung der heiligen Geschichte, in welcher sich der neue Lehrsatz hinreichend veranschaulicht vorfindet, zurückgreift. In einzelnen Fällen wird er auch auf eine bekannte liturgische Handlung hinweisen müssen. Durch eine solche Vorbereitung wird das Interesse der Kinder erregt, die Aufmerksamkeit gespannt und dem Unterrichte ein günstiger Boden bereitet. Bei Anwendung der heuristischen Lehrform gelangt der Schüler von der biblischen Anschauung zum religiösen Begriffe; die sprachliche Form dafür bietet der gegebene Lehrsatz im Katechismus. So sei der Katechet bestrebt, den taubstummen Kindern einen engen Zusammenhang zwischen der Geschichte der göttlichen Offenbarung und dem Inhalte des Katechismus zu vermitteln, um dadurch eine tiefe religiös-sittliche Überzeugung zu wecken. Alsdann wird das Religionsbuch aufgeschlagen und der Satz durch Vorsprechen der Frage und Antwort seitens des Lehrers und Nachlesen seitens der Schüler sprachlich eingeübt, wobei sprachliche Schwierigkeiten gehoben werden müssen. Als Anknüpfungspunkte für den neuen Stoff im Geiste der Kinder frischt der Lehrer das früher Behandelte auf, und indem alsdann die zu lehrende Wahrheit mit Verwandtem in Verbindung gesetzt wird, gewinnt dieselbe in formeller und formaler Hinsicht an Sicherheit und Festigkeit.

Bei der nun folgenden weiteren Begründung und Beweisführung gelangt der analytische Lehrweg zur Anwendung. Hierbei kommt es nicht auf viele Gründe an, sondern auf zutreffende, die klar und deutlich, ohne besonderer Erklärung zu bedürfen, für die Wahrheit Zeugnis ablegen. Die taubstummen Kinder sollen von den Lehren ihrer Konfession über jeden Zweifel voll und ganz überzeugt werden. Einen apologetischen Zweck hat die Beweisführung für sie durchaus nicht; vielmehr belehre man die Taubstummen ernstlich, in Liebe und Eintracht mit Andersgläubigen zu leben, dabei ihre Überzeugung fest im Herzen zu bewahren, um stets treu danach zu handeln, und verwarne sie eindringlichst, jeden Streit über religiöse Dinge zu meiden, sowie jegliche Anregung hierzu kurzerhand abzuweisen.

Der Katechismusstoff mufs von den Schülern wörtlich memoriert werden, wozu der häusliche Fleifs in Anspruch zu nehmen ist.

Die Aufgabe soll gehörig vorbereitet sein, damit beim Einlernen die Aussprache nicht verschlechtert werde.

Aus den durchgenommenen Lehren ergeben sich praktische Folgerungen als Nutzanwendung für das Leben, wobei die Kinder zu guten Vorsätzen und Handlungen angeregt werden. Sie gehe ungezwungen aus dem Stoffe hervor, sei kurz, leicht fafslich und dem kindlichen Lebenskreise angemessen, sodafs ihre Verwirklichung auch alsbald eintreten kann.

„Die biblischen Beispiele oder Geschichten liefern die Erkenntnis-, Beweis- und Beweggründe für einzelne Glaubens- oder Sittenlehren. Bei dem Taubstummen darf nichts oder sehr wenig als bekannt vorausgesetzt werden; den Taubstummen mufs früher vom Katecheten vieles beigebracht werden, was bei vollsinnigen Kindern vorausgesetzt werden kann. Bei den Taubstummen mufs das Unbekannte an das Bekannte angereiht, ein Begriff aus dem andern entwickelt und mit strenger Folgerichtigkeit behandelt und erklärt werden. — Die Begriffe, Definitionen und Regeln sind, wie es schon früher erwähnt worden ist, aus anschaulichen Beispielen und Gegensätzen zu entwickeln, festzustellen und dem Verstande und Gedächtnisse der Schüler einzuprägen. Beim Unterrichte der Taubstummen mufs man meistenteils die synthetische Lehrart anwenden. — Durch die analytische Lehrart würden keineswegs die heiligen Religionslehren den Taubstummen zweckmäfsig und mit entsprechendem Erfolge beigebracht werden.“[1])

(4. Schulbücher.) Dem Unterrichte in der biblischen Geschichte liegt ein Handbuch zu Grunde, welches einen Auszug aus der heiligen Schrift darbietet, der dem religiösen Bedürfnisse unserer Zöglinge entsprechen, dabei aber die Grenzen ihrer geistigen Fassungskraft und ihres sprachlichen Darstellungsvermögens auf den einzelnen Unterrichtsstufen nicht überschreiten soll. Letztere Anforderung zu erfüllen, wird nicht leicht sein, indem dieser Unterrichtsgegenstand schon früh und zwar zu einer Zeit auftritt, in der die Sprache der taubstummen Kinder noch sehr arm ist. Dazu kommt ferner das gewifs anerkennenswerte Bestreben der Taubstummenschule, auch bei ihren Schülern den Wortlaut der biblischen Geschichte möglichst dem der heiligen Schrift in der von der Kirche anerkannten Ausgabe anzupassen. Dieselben etwa wie gewöhnliche Erzählungen behandeln und die sprachliche Form zu sehr profanisieren zu wollen, würde der Würde des Inhaltes nicht entsprechen.

---

[1]) Ostrawsky, Katechetik, S. 32.

Hierbei ist aber keineswegs die didaktische Maſsnahme auſser acht zu lassen, den Kindern von vornherein eine bestimmte Form zum Einlernen zu geben, damit diesen das Behalten der Erzählungen erleichtert werde und die an letztere geknüpften Lehren bei Wiederholungen sogleich vor die Seele treten.

Schon bei dem „vorbereitenden biblischen Geschichtsunterrichte“ hat der Lehrer auf die Darstellungsweise des für die höhere Unterrichtsstufe eingeführten Lernbuches der Schüler Rücksicht zu nehmen. Erscheint für die erste Zeit des biblischen Unterrichtes ein kleineres Handbuch wünschenswert, so sei dasselbe so eingerichtet, daſs es nach Form und Inhalt seine Ergänzung in dem Buche finde, das den Schülern auf der Oberstufe in die Hand gegeben wird. Solches dürfte jedoch nur zutreffen, wenn beide Bücher ein einheitliches, aus der Feder desselben Verfassers hervorgegangenes Werk bilden. Welche Nachteile es gerade für die taubstummen Schüler mit sich führt, wenn dieser Unterricht in den einzelnen Abteilungen nach Handbüchern von verschiedenen Verfassern betrieben wird, dürfte sehr wohl bekannt sein. Die später auftretende sprachliche Form verwischt dabei die früher gelernte, ohne sie gänzlich zu verdrängen. Dadurch tritt bei den Kindern leicht Verwirrung in der Anwendung sprachlicher Formen ein, und anstatt jene im mündlichen Ausdrucke zu fördern, wird ihr Sprachgefühl geschädigt.

Es ist ratsam, daſs in den aufsteigenden Klassen der biblische Unterrichtsstoff sich in konzentrischen Kreisen erweitere, worauf bei Einrichtung des Handbuches zu achten wäre. Auf diesem Wege schaffen wir uns für alle Stufen einen durchgehenden Memorierstoff und regen den Wissens- und Lesetrieb unserer Schüler an, indem sie schon im voraus die folgenden Abschnitte aus freiem Antriebe lesen und sich in den Inhalt hineinzudenken bemühen werden.

Dieses Schulbuch soll für den Taubstummen zugleich zur Mitnahme ins Leben geeignet sein. Es wird also noch weitere Erzählungen neben dem planmäſsigen Unterrichtsstoffe bieten müssen, welche sich in ergänzender Weise an diesen anlehnen und nur kursorisch zu behandeln oder als Lektüre vorzubereiten sein dürften.

Die Ausstattung der biblischen Geschichte mit passenden Bildern wird auch in der Taubstummenschule von Lehrern und Schülern als eine willkommene Beigabe begrüſst werden.

„Der Taubstumme hat als katholischer Christ offenbar alles das aus der Religion zu wissen notwendig, was jeder andere Christ wissen muſs. Man hat ihn demnach alles zu lehren, was man jedes

hörende Kind nach Mafsgabe seiner Fassungskraft und seiner gegenwärtigen und künftigen Verhältnisse lehrt. Daher pflegt man für die Taubstummen eben dieselben Katechismen zu gebrauchen, welche für den Unterricht der hörenden Kinder bestimmt sind." [1]) Bei dem Bestreben, ihre Schüler für das bürgerliche Leben vorzubereiten, betrachtet es die Taubstummenanstalt als eine Ehrensache, ihre Zöglinge wenigstens in ein „Lesebuch für Landschulen" einzuführen. Sollte es diesem Umstande entsprechend für den Katecheten nicht eine heilige Pflicht sein, dem Religionsunterrichte taubstummer Schüler ein Buch zu Grunde zu legen, das für einfache Schulverhältnisse der hörenden Jugend geschrieben ist? Wird es nicht für frommgläubige Eltern eine grofse Beruhigung sein, wenn sie sehen, ihr unglückliches Kind wird in der Religion nach einem und demselben Buche unterrichtet, das auch hörende Schüler benutzen? Der künftige Seelsorger wird sich dabei leichter zurechtfinden.

Fast auf keinem Gebiete der gesamten Pädagogik wird gegenwärtig so rührig gearbeitet, als es bei Erörterung der Katechismusfrage in der katholischen Volksschule geschieht; es sind dabei auch recht erfreuliche Erfolge in neuster Zeit zu verzeichnen. Die Gesichtspunkte, nach welchen eine Verbesserung des Katechismus erstrebt wird, sind in den bezüglichen pädagogischen Zeitschriften [2]) eingehend untersucht worden und müfsten auch für den Taubstummenunterricht mafsgebend sein. Wird angenommen, gewisse Religionslehren liefsen sich für Taubstumme nicht leicht in der Form von Fragen und Antworten aufstellen, so könnte man ja vielleicht beide Darstellungsweisen nebeneinander anwenden, ohne zu sehr vom Diözesan-Katechismus abzuweichen. Ein für Taubstumme bearbeitetes Religionsbuch darf nicht in die Richtung des Sprachunterrichtes verfallen. Alles, was zur Begriffsentwickelung gehört, ist Sache des Lehrers; ein Platz im Handbuche der Schüler gebührt jener nicht.

Es kann auf die erfreuliche Thatsache hingewiesen werden, dafs man sich in Deutschland der wünschenswerten Einheit im Katechismus der Volksschule um ein Bedeutendes genähert hat. Allgemein ist man bemüht, schwierige Definitionen zu umgehen und die Glaubenswahrheiten in einfacheren Sätzen zu geben. Aus diesem gemeinsamen Streben könnte die Taubstummenschule durch möglichst engen Anschlufs gewifs grofsen Nutzen ziehen. „Bei keinem anderen Lehr-

[1]) Ostrawsky, Katechetik, S. 30.

[2]) So z. B. sei auf die letzten Jahrgänge der „Katechetischen Monatsschrift", Münster i. W., hingewiesen.

buche für Volks- und Jugendunterricht ist mehr Stabilität zu wünschen, als beim Katechismus, welcher die ewigen Wahrheiten enthält.“ Es entspricht demnach nicht dem Ansehen der christlichen Religionswahrheiten, wenn etwa ein Lehrbuch darüber nach kurzer Frist in gänzlich umgearbeiteter Auflage erscheinen mufs.

Zur Herausgabe eines katholischen Religionsbuches mufs die kirchliche Genehmigung vom Verfasser eingeholt werden. Bei Einführung desselben in den Schulgebrauch bedarf es der Zustimmung der Aufsichtsbehörde.

(5. Religionslehrer.) Wegen seiner abstrakten Lehrstoffe stellt der Religionsunterricht besonders hohe Anforderungen an das Lehrgeschick des Lehrers. Dieser Umstand wird beim Taubstummenunterrichte noch erschwert durch die Überwindung der sprachlichen Schwierigkeit. Soweit es eben die Anstaltsverhältnisse gestatten, ist es förderlich, den Religionsunterricht dem Klassenlehrer zu überlassen, welcher zugleich den Sprachunterricht leitet. Er kennt die Zöglinge persönlich am besten nach ihren guten und schlechten Trieben, sodafs es ihm schon aus diesem Grunde am leichtesten gelingen dürfte, erziehlich auf dieselben einzuwirken. Ein unbedingt notwendiges Erfordernis ist es, dafs der Religionslehrer mit dem sprachlichen Standpunkte und mit dem Grade der Begriffsentwickelung der Klasse vertraut ist. Tritt eine andere Lehrperson ein, so wird sie sich diese Einsicht zunächst zu verschaffen haben. Ist der Katechet kein Taubstummenlehrer, so gelangt er zu dieser Einsicht am sichersten, wenn er sich einige Zeit praktisch im Sprachunterrichte Taubstummer bethätigt. Katecheten, welche über den Betrieb des Religionsunterrichtes in der Taubstummenschule geschrieben haben, legen einen sehr hohen Wert auf die Kunst, abstrakte Begriffe bei gehörlosen Schülern mit Geschick und Sicherheit zu entwickeln. Recht eingehend spricht sich hierüber Ostrawsky in seiner Katechetik aus. Er weist dabei im Schlufskapitel besonders auf die „Offenbarungsbegriffe“ hin, welche dem Religionsunterrichte eigen sind und von dem taubstummen Schüler schwer erfafst werden. Da diese Begriffe aus den anschaulichen Erzählungen der heiligen Schrift gewonnen werden sollen, so liegt wohl die Forderung sehr nahe, dafs der Unterricht in der biblischen Geschichte und dem Katechismus sich in der Hand desselben Lehrers befinde.

Wie die übrigen Lehrgegenstände, so wird auch der Religionsunterricht in der Lautsprache erteilt. Die Gebärdensprache bleibt

hierbei ausgeschlossen. An die Lebhaftigkeit des Lehrers beim Religionsunterrichte Taubstummer müssen jedoch besondere Anforderungen gestellt werden. In gewissem Mafse wird dieselbe ja auch in der Schule vollsinniger Kinder verlangt. „Bei dem Vortrage der biblischen Geschichte kam ihm seine aufserordentliche Gabe, Begebenheiten anschaulich darzustellen, vorzüglich zu statten. Jedes der wichtigen Ereignisse schilderte er mit solcher Lebhaftigkeit, dafs die Kinder mit eigenen Augen es anzuschauen glaubten. Wenn er ihnen zwei Stunden lang erzählt hatte, so war ihnen dabei die Zeit noch viel zu kurz geworden," so und in ähnlicher Weise wird über Overbergs Religionsunterricht, dem man die herrlichsten Erfolge nachrühmt, berichtet.

Aus diesem Grunde mufs beim Taubstummenunterrichte das Vorlesen durchaus unterbleiben und an seine Stelle das Erzählen treten; denn hierbei vermag der Lehrer die Kinder im Auge zu behalten, sie zu überwachen und durch den eigenen Blick in hohem Grade zu fesseln. Fénelon bezeichnet das Vorerzählen der heiligen Thatsachen als ein Grundgesetz; die Erzählung soll nach ihm lebhaft, freundlich, dramatisch sein.

Die taubstummen Kinder haben für ihren Lehrer ein sehr aufmerksames Auge. Sollen die hohen Religionswahrheiten bei ihnen wirksam sein und bleiben, so sorge der Religionslehrer insonderheit dafür, dafs die gegebenen Lehren in seinem guten Beispiele ihre Bestätigung finden.

(6. Seelsorge.) „Und er nahm ihn von dem Volke beiseits, steckte seine Finger in seine Ohren und berührte seine Zunge mit Speichel, sah gen Himmel auf, seufzte und sprach zu ihm: Epheta, das ist: Thu' dich auf! Und sogleich öffneten sich seine Ohren, und das Band seiner Zunge ward gelöst, und er redete recht."[1]) So wirkte der göttliche Heiland das zweifache Wunder und sorgte in seiner Allmacht für das geistige und leibliche Wohlergehen des armen Taubstummen. Dem Beispiele des Welterlösers wird der Seelsorger folgen, wenn er sich der Taubstummen seiner Gemeinde eigens annimmt, ihnen allein Belehrungen und Ermahnungen erteilt, welche sie durch die Predigt nicht erlangen können, ihnen mit religiösem Troste stets zur Seite steht, dessen sie als Unglückliche ohne eigenes Verschulden in erhöhtem Mafse bedürfen. Er soll daher für sie nicht blofs der Ausspender der heiligen Sakra-

[1]) Mark. 7, 33–35.

mente sein, sondern mufs sie auch über dieselben entsprechend unterweisen, um die Belehrungen aus der Schulzeit aufzufrischen und nach Mafsgabe der ihrerseits gewonnenen Lebenserfahrung und tieferen Einsicht zu ergänzen. Bei ihrem Gebrechen kann den Taubstummen nur durch besondere Teilnahme an ihrem Schicksale seelsorgerisch geholfen werden. Wendet sich aber der Ortsgeistliche dem Taubstummen in fürsorglicher Weise zu, so wird sein gutes Beispiel auch in dieser Hinsicht wohlthuend auf die Gemeindemitglieder wirken. Sie werden sich des armen Menschen in Liebe annehmen, wodurch ihm der Kampf ums Dasein sehr erleichtert werden kann. In Städten, wo sich Taubstumme in gröfserer Anzahl aufhalten, ist es gut, eine Vereinigung derselben zu bilden, wobei der Hauptzweck die Pflege eines religiös-sittlichen Lebenswandels sein mufs. Die Überwachung dieses Vereines steht dem Geistlichen zu, welcher mit der Seelsorge der Taubstummen des Ortes beauftragt ist.[1])

Um all diesen Anforderungen nachkommen zu können, ist, wie dieses in Fachschriften[2]) geistlicher Religionslehrer nachdrücklichst hervorgehoben wird, eine geeignete Anleitung für die Seelsorger Taubstummer erforderlich. Danach sollten die kirchlichen Behörden darauf Bedacht nehmen, dafs die Geistlichen bei der Vorbereitung auf ihr späteres Amt wenigstens einigermafsen auch mit dem Wesen der Taubstummen und der Art und Weise ihrer Ausbildung bekannt gemacht würden.[3])

Litteratur:

Biblische Geschichte des neuen Bundes zum Gebrauche der Zöglinge der Taubstummenanstalt zu Linz, 1845. — Biblische Geschichte des alten Bundes zum Gebrauche der Zöglinge der Taubstummenanstalt zu Linz, 1846. — Christlich-katholische Glaubens- und Sittenlehre zum Gebrauche der Zöglinge des Taubstummeninstituts zu Linz, 1846. — Cüppers, Lehr- und Gebetbüchlein. 3. Aufl., Bonn, 1877. — Cüppers, Handbüchlein der katholischen Religion für Taubstumme. Düsseldorf, 1891. — Czech, Kurzgefafstes Religions-Lesebuch für gebildete Taubstumme. Wien, 1821. — Dafner, Christlich-katholischer Religionsunterricht zur Belehrung der Taubstummen, 1845. — Dullinger, Gebet- und Belehrungsbuch für frommgläubige Katholiken, zunächst für unterrichtete Taubstumme. 2. Aufl., Linz, 1888. — Taubstummenanstalt zu

---

[1]) In Berlin und Breslau bestehen solche Vereine.

[2]) Czech, Versinnlichte Denk- und Sprachlehre, mit Anwendung auf die Religions- und Sittenlehre und auf das Leben. Wien, 1836.

[3]) In Posen ist die Einrichtung getroffen, dafs vom Direktor der Taubstummenanstalt den Klerikern des dortigen Priesterseminars neben theoretischer Anweisung auch Einblick in den Unterrichtsbetrieb der Anstalt geboten wird.

München-Freising (B. v. Ernsdorfer): Kurzer Inbegriff der christlichen Lehre für die katholischen Zöglinge. Freising, 1816. — Vollständiger Unterricht in der christlichen Lehre für katholische Zöglinge. Landshut, 1821. — Morgen-, Abend- und Tischgebete. Freising, 1820. — Geschichte Jesu für die katholischen Zöglinge. München, 1821. — Kleines Gebetbuch für katholische Taubstumme. München, 1829. — Über Religion und Religionsunterricht der Taubstummen. Freising, 1812. — Ettel, Lob und Anbetung Gottes aus dem Herzen der Taubstummen, 1842. — Flatz und Hummel, Biblische Geschichte, Katechismus und Gebete für katholische Taubstumme, 1837. — Frost, *P.*, Religionslehre zum Gebrauche für Zöglinge im Prager Taubstummeninstitut, 1849. — Graf, Gebetbuch für katholische Taubstumme. 3. Aufl., Regensburg, 1888. — Graf, Katholischer Katechismus, zunächst für Taubstumme. Landshut, 1864. — Hemmes, Katholisches Religionsbuch, zunächst für Taubstumme. 2. Aufl., Bensheim, 1891. — Hemmes, Gebetbüchlein für katholische Taubstumme. Bensheim. — Hummel, Biblische Geschichte, Religionslehre und Gebete für katholische Taubstumme. Würzburg, 1852. — Jarisch, Biblische Geschichte und Religionslehre für Gehörlose, 1851. — Katholischer Katechismus zum Gebrauche der Zöglinge des Taubstummeninstituts zu Linz, 1851. — Katholische Normalschule für die Taubstummen. (*P.* Knoll.) Augsburg, 1788. — Knoll, Eine Schutzschrift für die katholische Normalschule der Taubstummen. Augsburg, 1790. — Mücke, Gebetbuch für die Zöglinge des Prager Taubstummeninstituts. Prag, 1823. — Ostrawsky, Katechetik für Religionslehrer der Taubstummen. Lemberg, 1846. — Radomski, Religionsbüchlein, zunächst für katholische Taubstumme. Marienburg, 1876. — Radomski, Gebetbüchlein, zunächst für katholische Taubstumme. Marienburg, 1876. — Renn, Katholischer Religionsunterricht für seine taubstummen Zöglinge. München, 1857. — Stoffers, Der biblische Anschauungsunterricht und seine Anwendung. Paderborn, 1894. — Weifsweiler, Biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments für Kinder. 3. Aufl., Köln, 1893. — Erster Unterricht in der katholischen Religion für Taubstumme. (Weifsweiler.) Köln, 1888. — Wirsel, Katechismus der katholischen Religion, zunächst für katholische Taubstummenanstalten. Paderborn, 1860.

---

# IV. Der Rechenunterricht.

Von Friedrich Hilger,
Direktor der Provinzial-Taubstummenanstalt zu Guben.

(1. Geschichtliches.) Der Rechenunterricht ist unter den Lehrgegenständen der Volksschule einer der wichtigsten; denn er ist ganz besonders geeignet, das Anschauungs-, Denk- und Sprachvermögen zu wecken, zu üben und zu schärfen und den Menschen für das praktische Leben zu befähigen und geschickt zu machen.

Wegen der grofsen Wichtigkeit des Rechnens für das bürgerliche Verkehrsleben wurden die Anfänge desselben schon im 16. Jahrhunderte in einzelnen Schulen eingeführt, und seit dieser Zeit haben die hervorragendsten Pädagogen und Methodiker diesem Unterrichtsgegenstande dauernd ihr Interesse entgegengebracht und unablässig an seiner Entwickelung und Ausbildung in jeder Beziehung gearbeitet. Bereits im Jahre 1830 äufserte Diesterweg über den Rechenunterricht:[1]) „Wenn die neuere Pädagogik in einem Lehrzweige auf dem Reinen ist, so ist das auf dem Gebiete des Zahlunterrichtes der Fall. Darin kennt man die richtigen Wege und Stege.“ Diese von ihm in seinem „Wegweiser“ näher gekennzeichneten „Wege und Stege“ wurden in der Praxis immer weiter ausgebaut und immer mehr geebnet, sodafs später Dittes in seiner „Methode der Volksschule“ den Ausspruch thun konnte: „Eine grofse Anzahl ausgezeichneter Methodiker (wir nennen nur Scholz, Stubba, Strehl, Grube und besonders Hentschel) haben in den letzten Jahrzehnten den Rechenunterricht derart gefördert, dafs er jetzt wohl das bestbestellte Fach in der Volksschule ist.“

Trotz der Anerkennung, welche der Methode des Rechenunterrichtes aus dem Munde so bedeutender Autoren, wie Diesterweg und Dittes, gezollt wurde, war man doch weit entfernt davon, den Ausbau desselben als vollendet anzusehen, vielmehr ist man bis auf den gegenwärtigen Augenblick bestrebt, die mancherlei Schwierigkeiten, die sich einem erfolgreichen Betriebe des Rechenunterrichtes

[1]) Rheinische Blätter, II, S. 197.

entgegenstellen, zu heben und die Methode durch Beseitigung der ihr immer noch anhaftenden Mängel auf die Stufe möglichster Vollkommenheit zu bringen.[1])

Nicht also in der Taubstummenschule. Hier ist dem Rechenunterrichte nicht immer die Bedeutung beigelegt worden, deren er sich von jeher in der Volksschule zu erfreuen hatte; auch hat man ihm hier bis vor nicht gar zu langer Zeit die ihm gebührende Stellung vorenthalten, was notwendig zur Folge haben mufste, dafs er nicht die erforderliche Pflege fand und daher auch nicht die hohe Stufe der Ausbildung wie in der Volksschule erlangte. Woher kam das? Die Antwort darauf ist nicht schwer. Seit man überhaupt angefangen hat, Taubstumme zu unterrichten, haben sämtliche Autoren, die über den Unterricht dieser Viersinnigen geschrieben, ihr Augenmerk vorzugsweise auf den Sprachunterricht gerichtet, „weil sie durch die sorgfältige Pflege desselben die Bildung ihrer Zöglinge am sichersten zu fördern meinten.“ Diese Seite des Unterrichtes nahm ihr ganzes Interesse, ihre ganze Kraft in Anspruch, und so kam es, dafs ihnen nur wenig oder oft gar keine Zeit blieb, um sich eingehender mit dem Rechenunterrichte zu befassen. Dies ist der hauptsächlichste Grund, warum dieser so wichtige Unterrichtsgegenstand in den einschlägigen Schriften aus älterer Zeit eine so wenig bedeutende Rolle spielt. Und wie in der Theorie, so war es auch in der Praxis. Die damaligen Anstaltsleiter, die in dem Rechenunterrichte kaum etwas mehr als eine lästige Zugabe zu ihrem sonstigen Unterrichte erblickten, übernahmen denselben höchst selten selbst, sondern übertrugen ihn ihren Mitarbeitern; in der Regel waren es die jüngsten und unerfahrensten Kräfte, denen dieser gewifs nicht leichte und grofse Umsicht erfordernde Unterricht anvertraut wurde. Dafs dabei für die Ausbildung einer rationellen Methode nichts oder wenigstens nicht viel herauskommen konnte, liegt auf der Hand. Um einem etwaigen Verdachte zu entgehen, als ob wir hier in zu düsteren Farben gemalt oder gar unhaltbare Behauptungen aufgestellt hätten, möge es uns gestattet sein, die Richtigkeit unserer Darlegung an der Hand der Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens darzuthun.

Von Pedro de Ponce an bis in unser Jahrhundert hinein finden wir, dafs der Rechenunterricht eine mehr denn stiefmütter-

---

[1]) Vergl. unsere Ausführungen in den Blättern für Taubstummenbildung, III, S. 72.

liche Behandlung beim Taubstummenunterrichte erfahren hat. Entweder wurde er überhaupt nicht betrieben, oder er fand nur in höchst geringem Mafse Berücksichtigung. So wissen wir von Pedro de Ponce, Bonet, Wallis, Raphel, Arnoldi, Ernaud, Eschke und Reich nur so viel, dafs sie neben Sprechen, Lesen und Schreiben auch Rechnen übten; aber was daraus und wie es gelehrt wurde, darüber fehlen jegliche Nachrichten. Heinicke hat anscheinend dem Rechenunterrichte mehr Berücksichtigung zu teil werden lassen; denn von ihm berichtet sein Schüler Petschke in „Historische Nachricht" etc.: „Die Taubstummen berechneten ein ihnen vorgegebenes Exempel aus den 4 Rechnungsarten und aus der Regeldetri richtig." Aber auch Heinicke hat uns über die Art und Weise seines Unterrichtsverfahrens keinerlei Aufzeichnung hinterlassen. Immerhin dürfte aber die Annahme gerechtfertigt erscheinen, dafs er durch seine diesfallsigen Bestrebungen mancherlei Anregungen für eine etwas weitergehende Berücksichtigung des Rechnens bei Taubstummen gegeben hat, dafs er insbesondere die Aufmerksamkeit der Fachgenossen auf die Bedeutung des Rechnens für das praktische Leben der Taubstummen hinlenkte und dadurch gewissermafsen eine Verallgemeinerung des Rechenunterrichtes in den Taubstummenanstalten bewirkte.

In den nach Heinickes Tode erschienenen Schriften von Daniel, Graser, Schwarzer, Czech, Kruse, Riecke und Jarisch, die ja wie ähnliche frühere Werke über den Taubstummenunterricht vorwiegend den Sprachunterricht behandeln, finden wir denn auch Bemerkungen und zum Teil recht eingehende Betrachtungen über das Rechnen bei Taubstummen. Sind auch, wie Schöttle[1]) ganz richtig bemerkt, diese Auslassungen mit alleiniger Ausnahme dessen, was Riecke schrieb, nicht als wirkliche Anleitungen anzusehen, so kennzeichnen sie doch durch Angabe eines bestimmten Lehrstoffes, durch Darlegung des Lehrzieles, sowie durch einige ganz verständige Forderungen für die Behandlung[2]) des Stoffes immerhin

[1]) Lehrbuch der Taubstummenbildung, S. 277—287.

[2]) So finden sich darin u. a. folgende, noch heute Geltung habende Grundsätze: „Es ist beim Unterrichte stets anschaulich zu verfahren;" — „es mufs tüchtig geübt werden;" — „das Rechnen mit benannten Zahlen darf nicht zu spät erfolgen, da es anschaulicher und praktischer für das Kind ist als das Rechnen mit reinen Zahlen" etc. (Vergl. hierzu die Ausführungen von Daniel und Schwarzer.)

einen gewissen Fortschritt in der Entwickelung dieses Lehrgegenstandes bei der Unterweisung der Taubstummen überhaupt. Durch die Bestrebungen der vorgenannten Männer war also die Existenzberechtigung des Rechenunterrichtes auch in den Taubstummenanstalten anerkannt und ihm im Lehrplane derselben eine feste Stelle gesichert; man durfte daher billig erwarten, dafs ihm nun auch die nötige Sorgfalt und Pflege bezüglich seiner methodischen Weiterbildung und Ausgestaltung zu teil werden würde. Allein das war nicht der Fall, selbst dann noch nicht, nachdem durch die den gesamten Taubstummenunterricht umgestaltende Thätigkeit Hills dem Rechenunterrichte eine selbständige und mehr geachtete Stellung in der Taubstummenanstalt zugewiesen war.

Erst im Jahre 1866 nimmt Walther Veranlassung, in einer Arbeit: „Der Rechenunterricht in den Taubstummenanstalten“,[1]) in erster Linie auf die vielen noch herrschenden Mängel im Rechenunterrichte hinzuweisen und für denselben zu fordern, dafs er als ein Hauptfach neben dem Religions- und Sprachunterrichte behandelt und dafs ihm mehr Zeit, Kraft und Sorgfalt als bisher gewidmet werde. Von den Taubstummenlehrern verlangt er ein weitergehendes Interesse für dieses Lehrfach, sowie dafs dasselbe von erfahrenen Kräften erteilt werde. Auch hält er zur Abstellung der beregten Mängel eine Anleitung zum Rechenunterrichte und besondere Übungsbücher für die taubstummen Kinder für ein dringendes Bedürfnis.

Trotz dieser bestimmten Forderungen haben wir erst im Jahre 1874 den ersten nennenswerten Fortschritt, und zwar durch die ausführliche Darlegung des Rechenunterrichtes von Schöttle in seinem „Lehrbuch der Taubstummenbildung“, zu verzeichnen. Schöttle ist bis dahin der erste und einzige Autor, der eine wirkliche Anleitung zum Rechenunterrichte der Taubstummen auf allen Stufen verfafst hat. Aus der eingehenden Abhandlung sei nur hervorgehoben, dafs er 1. die Haupterfordernisse, die an den Rechenunterricht zu stellen sind, bezeichnet und 2. bestimmte Stufen aufstellt. Als Haupterfordernisse erachtet er „eine streng methodisch geordnete Stufenfolge und eine durch-

[1]) Organ, 1866, S. 85. In dieser Arbeit ist seit Begründung des „Organs“ etc. im Jahre 1854, welches einen „Sprechsaal“ zur Mitteilung von Ansichten und Erfahrungen zum Besten der Taubstummenbildung für jedermann bieten sollte, das erste Mal öffentlich für den Rechenunterricht das Wort ergriffen und für sein Interesse mit Wärme und Nachdruck eingetreten worden.

greifende zweckmäfsige Veranschaulichung der einzelnen Operationen.“ Er unterscheidet drei Hauptstufen. „Die erste Stufe hat es mit den Grundlagen der vier Spezies, die zweite mit der Durchführung dieser Spezies, die dritte mit der Verwendung derselben in Beispielen des praktischen Lebens zu thun.“ — Wenn wir auch den Schöttle'schen Ausführungen in vielen Punkten nicht zustimmen können,[1]) so gebührt ihm doch das Verdienst, für die Behandlung des Rechenunterrichtes die erste und — wir können sagen — für die damaligen Zeit- und Anstaltsverhältnisse eine immerhin geeignete Grundlage geschaffen zu haben, auf welcher ein zweckmäfsiger Unterrichtsbetrieb und eine Weiterförderung desselben möglich war. Diese Anerkennung gebührt ihm um so mehr, als er für seine diesfallsigen Darlegungen in der Fachlitteratur keinerlei Anhaltspunkte, an die er sich hätte anlehnen können, vorfand, sondern lediglich auf seine eigenen Erfahrungen und auf sein eigenes Wissen und Können angewiesen war. Kurz: Schöttle hat dem Rechenunterrichte zu der Stellung und zu der Würdigung verholfen, die ihm in der Taubstummenanstalt mit Recht gebührt. Damit war gewissermafsen der Stein ins Rollen gebracht.

Im Jahre 1875 veröffentlichte Walther im „Organ“[2]) einen speziellen Lehrgang für den Rechenunterricht im ersten Schuljahre zu dem Zwecke, „den jüngeren Kollegen, die meist den Rechenunterricht zu erteilen haben und noch nicht Erfahrung genug besitzen, um selbständige Wege zu gehen, eine leitende Richtschnur für ihre Arbeit zu geben.“ Ganz abgesehen davon,

---

[1]) Z. B. 1. Die Hauptstufen berücksichtigen zu wenig die einzelnen Zahlenkreise und dienen nur dem schriftlichen Rechnen. — 2. Die Veranschaulichung ist nicht immer ausreichend und die Veranschaulichungsmittel sind nicht immer zweckmäfsig gewählt. Ferner geht er in der Veranschaulichung zu weit; denn Aufgaben wie $5 \times 72$ dürfen grundsätzlich nicht mehr veranschaulicht werden; die Lösung mufs hier durch Zerlegen (Abstraktion) erfolgen. — 3. Die Verwendung der Finger zur ersten Bezeichnung der Zahlengröfsen kann aus bekannten Gründen nicht gut geheifsen werden. — 4. Schöttle geht zu schnell vorwärts und stellt zu hohe Anforderungen an die Sprach- und Sprechkraft der Kinder. — 5. Das Memorieren ist beim grundlegenden Unterrichte entschieden zu verwerfen. — 6. Mehrfach benannte Zahlen sind für das heutige Rechnungswesen überflüssig; ebenso haben verschiedene Aufgaben aus der Schlufsrechnung keinen praktischen Wert u. a. m. — Dahingegen verfährt er beim Einführen in das Verständnis der Stellenwerte (Numerieren) höchst anschaulich und praktisch.

[2]) „Für die Praxis“, 1875, S. 81.

dafs hier das Ziel, im genannten Zeitraume die 4 Spezies von 1—20 zu absolvieren, zu hoch gesteckt ist, kann auch dieser von Klarheit und Gründlichkeit in der Anlage und Behandlung zeugende „Lehrgang“ als eine zeitgemäfse Anleitung für den Lehrer nicht mehr angesehen werden, da derselbe, gleich wie die Schöttle'sche Arbeit, aus einer Zeit stammt, in welcher mit dem Rechenunterrichte gleich nach dem Eintritte der Kinder in die Schule begonnen und die Gebärde noch als Unterrichtsmittel benutzt wurde.

Wie wir aus dem Nachfolgenden ersehen werden, wurde von jetzt ab die Förderung des Rechenunterrichtes nicht mehr aus dem Auge gelassen; vielmehr wurde demselben, namentlich in jüngster Zeit, erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt, wie dies die Protokolle der Taubstummenlehrer-Versammlungen und die verschiedenen kleineren und gröfseren Aufsätze im „Organ“ zur Genüge beweisen[1]). Vor allem verdient eine Arbeit des Oberlehrers Krack zu Hildesheim: „Der Rechenunterricht in Taubstummenanstalten,“ abgedruckt im ersten Programm der Taubstummenanstalt zu Hildesheim vom Jahre 1879, besondere Erwähnung und zwar hauptsächlich deshalb, weil Krack der erste war, der einen speziellen Lehrgang nach deutscher Methode bearbeitet hat. Dem entsprechend beginnt er mit

[1]) Gutzmann, Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichtes. Altes und Neues. (Organ, 1882.) — Heidsiek, Allgemeine kritische Bemerkungen im Anschlufs an den Kampf um den Rechenunterricht und eine Frage. (Organ, 1885.) — Huschens, Stoff und Arten der angewandten Aufgaben in der Taubstummenschule im allgemeinen. (Blätter für Taubstummenbildung, VI, No. 3, 4 u. 5.) — Kerner, Die Zahl und der erste Rechenunterricht vom physio-psychologischen Standpunkte theoretisch und praktisch dargelegt mit besonderer Berücksichtigung der Taubstummen. (Organ, 1886 u. Forts.) — Meinhardt, Rechnen und Rechenbuch in der Taubstummenanstalt. Vortrag, gehalten auf der Taubstummenlehrer-Versammlung zu Weifsenfels 1883. (Organ, 1883.) — Reuschert, Aus der Praxis des Rechenunterrichtes. (Organ, 1887.) — Schlott, Pädagogische Blicke in den Rechenunterricht der Taubstummenanstalten. (Organ, 1883, 84 u. 85.) — Schöttle, Fragen über Einrichtung und Behandlung des Rechenunterrichtes in der Taubstummenschule. (Organ, 1883.) — Schwarz, Weshalb wird in den Taubstummenanstalten verhältnismäfsig wenig im Rechnen geleistet, und wodurch könnte wohl eine Besserung erzielt werden? Vortrag, gehalten auf der Taubstummenlehrer-Versammlung zu Breslau 1876. (Organ, 1878.) — Stahm, Lehrplan für die westfälischen Taubstummenanstalten. — Streich und Griesinger, Der Rechenunterricht in der Taubstummenschule nebst Thesen. Verhandelt auf der Taubstummenlehrer-Versammlung zu Efslingen 1883. (Organ, 1883.) — Töpler, Einige Bemerkungen zu den Thesen des Herrn Direktor Schwarz über den Rechenunterricht. (Organ, 1878.)

dem Rechenunterrichte erst zu Anfang des 2. Schuljahres, also zu einem Zeitpunkte, wo die Kinder im Sprechen bereits soweit gefördert sind, dafs der Unterricht in der Lautsprache erteilt werden kann. Dadurch also, dafs Krack das Prinzip des unmittelbaren Lautsprachunterrichtes auch auf das Rechnen übertrug, brachte er die Methode desselben in ein neues Stadium ihrer Entwickelung und kennzeichnete damit im grofsen und ganzen den Standpunkt, auf welchem wir noch heute stehen. Seine speziellen Ausführungen — er behandelt nur das Rechnen mit reinen Zahlen und die Bruchrechnung — geben allerdings zu manchen Ausstellungen Veranlassung, wovon wir nur anführen wollen, dafs der Stufengang der einzelnen Aufgaben zu lückenhaft, dafs die Art der Veranschaulichung, zumal die der Operationen, unklar, ja zuweilen absonderlich ist, dafs er zu schnell weiter geht und der gemeinen Bruchrechnung gegenüber den Dezimalbrüchen ein zu grofses Feld einräumt.

Ein neues, wichtiges Glied in der Kette der Weiterentwickelung des Rechenunterrichtes bringt das Jahr 1882 durch das Erscheinen des ersten Übungsbuches für Taubstummenanstalten von Hilger,[1]) welchem 2 Jahre später die Rechenbücher von Griesinger und Hirzel[2]) folgten. Dadurch wurde eine weitere, „längst fühlbar gewordene Lücke im Rechenunterrichte ausgefüllt;“ denn die für Volksschulen geschriebenen Rechenhefte tragen unseren Anstaltsverhältnissen keinerlei Rechnung. Es fehlt da bei den

---

[1]) Aufgabenbuch zum Gebrauche beim Rechenunterrichte, zunächst in Taubstummenanstalten, von Fr. Hilger. 5 Hefte.

I. Stufe: Zahlenkreis von 1—20.
II. „ : „ „ 1—100.
III. „ : „ „ 1—1000.
IV. „ : Der höhere Zahlenkreis und das Rechnen mit Münzen, Mafsen und Gewichten.
V. „ : Die Dezimal- und gemeine Bruchrechnung. Bürgerliche Rechnungsarten.

[2]) Rechenfibel und Rechenbuch für Volks- und Taubstummenschulen von Griesinger und Hirzel. 4 Hefte.

I. Teil: Rechenfibel I: Zahlenraum von 1—20 und 1—100.
II. „ : „ II: „ „ 1—1000 und 1000—1 000 000.
III. „ : Rechenbuch I: Das Rechnen mit ein- und mehrfach benannten Zahlen. Gemeine- und Dezimalbrüche.
IV. „ : „ II: Die Schlufsrechnung und ihre Anwendung auf die Fälle des praktischen Lebens.

Beide Rechenbücher haben im „Organ“, 1882, 83, 84, mehrfache und eingehende Beurteilungen erfahren.

meisten u. a. der lückenlose Fortschritt in den Übungen und der nötige Umfang derselben, und — was der Hauptübelstand ist — „sobald die Aufgaben in das Gebiet des Angewandten übergehen, also aus dem praktischen Leben genommen, mithin erst recht zweckentsprechend sind, werden sie für die Taubstummen in ihrer Fassung unverständlich.“ Diese Mängel sind durch die oben angeführten Rechenbücher beseitigt und zwar zunächst dadurch, dafs hier der Rechenstoff unter genauer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Taubstummenanstalten ausgewählt und auf das Notwendige und wirklich zu Erreichende beschränkt worden ist; zugleich sind die Übungen bis ins einzelne festgestellt; bei ihrer Aufeinanderfolge wird ein (streng) methodisch geordneter, lückenlos fortschreitender Stufengang innegehalten, und — was nicht minder hoch anzuschlagen ist — bei der Einkleidung der angewandten Aufgaben ist überall der jeweilige sprachliche Standpunkt der Kinder berücksichtigt, sodafs der Lehrer nicht mehr genötigt ist, aus einer Rechenstunde eine Sprachstunde zu machen. Dafs die Hefte — besonders die Hilger'schen — aufserdem reichliches Übungsmaterial, namentlich für die häusliche Beschäftigung enthalten, soll nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden.

Mit der Einführung der neuen Mafs-, Münz- und Gewichtsordnung, welche auf das Dezimalsystem begründet ist, wurde die Einreihung der Dezimalbruchrechnung in den Lehrstoff selbst der einfachsten Schulen ein unabweisbares Bedürfnis, und es mufste notwendig eine neue methodische Frage in den Vordergrund treten, nämlich die Frage nach der Bedeutung und dem Umfange der Dezimalbruchrechnung gegenüber der gemeinen Bruchrechnung, sowie nach der Einordnung der Dezimalbruchrechnung in den Lehrgang. Zu gleicher Zeit wurde in der Volksschule der Ruf laut nach „Vereinfachung“ des Rechenunterrichtes bezw. nach Beschränkung des Rechenstoffes auf das praktische Bedürfnis.

Bei den Bestrebungen der Taubstummenlehrer in der Neuzeit, die auf dem Gebiete der Volksschulmethodik gemachten Fortschritte genau zu beachten und möglichst auf den Taubstummenunterricht anzuwenden, war es natürlich, dafs diese Bewegung sich auch auf den Rechenunterricht übertrug; besonders fand hier der Ruf nach Beschränkung des Unterrichtsmateriales kräftigen Widerhall.

Im Jahre 1887 trat Hilger in den „Blättern für Taubstummen-

bildung"[1]) mit ganz bestimmten Vorschlägen betreffs des Umfanges des zu behandelnden Stoffes hervor. Die von ihm gestellten sechs Forderungen gipfeln in dem Satze: In der Taubstummenanstalt mufs der Rechenstoff auf das Allernotwendigste beschränkt werden. Die Frage nach der Bedeutung der Dezimalbruchrechnung und ihrer Einreihung in den Lehrplan wird dahin beantwortet: Die Dezimalbruchrechnung mufs in den Mittelpunkt des gesamten Rechnens gesetzt werden und wird am zweckmäfsigsten nach dem Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen in den Lehrgang eingestellt.

Dadurch nun, dafs für die Taubstummenanstalten besondere Rechenbücher verfafst worden sind, in denen ein bestimmter Lehrstoff gegeben und in zweckmäfsiger Weise geordnet ist, sowie ferner dadurch, dafs in den mancherlei Arbeiten über den Rechenunterricht auch schwierige methodische Fragen (wie z. B. die nach der Stellung der Dezimalbruchrechnung und dem Beginne des Rechenunterrichtes) ihre Erledigung gefunden haben, ist gewissermafsen eine feste Grundlage geschaffen, auf der das ganze Gebäude des Rechenunterrichtes sicher aufgebaut werden kann. Es handelt sich nun noch um den schwierigeren und schwierigsten Teil der Arbeit, nämlich um den inneren Ausbau des Gebäudes, um die Ausgestaltung und Vervollkommnung der Methode. Auch hierzu ist bereits ein kräftiger Anlauf genommen durch eine in den „Blättern für Taubstummenbildung" veröffentlichte, den schwierigsten Teil des Rechenunterrichtes umfassende Darstellung der Behandlung des Zahlenkreises von 1—20,[2]) und wenn die Bestrebungen zu seiner weiteren Vervollkommnung in dem Mafse lebendig bleiben, wie in den letzten Jahren, so wird das Gebäude seiner baldigen Vollendung entgegengehen. Es kann dann die Zeit nicht mehr fern liegen, in welcher man auch in der Taubstummenanstalt im Rechenunterrichte „auf dem Reinen" ist und „hier die richtigen Wege und Stege" kennt.

---

[1]) Aus dem Gebiete des Rechenunterrichtes: I. Umfang des Unterrichtsmateriales. II. Anordnung des Unterrichtsmateriales. Jahrg. I, No. 3, 4 und 24.

[2]) Aus der Praxis — für die Praxis. Die Behandlung des Zahlenkreises von 1—20 in der Taubstummenschule. Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichtes. Mit einleitenden Bemerkungen von Fr. Hilger. Jahrg. III., No. 5—7 und die Fortsetzungen davon in No. 8, 10, 11, 13—15 desselben Jahrganges, sowie in No. 10 und 16 des Jahrganges IV. Siehe auch den Aufsatz: Addieren im Zahlenkreise von 1—20 von Kroll in Jahrg. IV, No. 1. Desgleichen die Arbeit von Kroifs: Zum Rechenunterricht, im Organ, 1891, S. 322.

(2. Beziehung des Rechenunterrichtes zu den anderen Lehrgegenständen.) Die neuere Pädagogik fordert, dafs Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes in der Volksschule nach dem Gesetze der Konzentration zu erfolgen habe, wenn die Aufgabe des Unterrichtes: Bildung eines religiös-sittlichen Charakters, erreicht werden soll. Darnach ist der die Gesinnung bildende Stoff in den Mittelpunkt zu stellen, während alle anderen Lehrgegenstände zu ihm und untereinander in Beziehung zu bringen sind. Nur durch eine derartige Verknüpfung der Lehrfächer ist eine harmonische Entwickelung aller Kräfte möglich, wird Zeit und Kraft der Schüler gespart, ihre Selbstthätigkeit angeregt, ihr Interesse genährt.[1]) Diese Konzentration, wie sie Ziller will, läfst sich nicht einmal in der Volksschule, geschweige denn in der Taubstummenanstalt ohne Schädigung der Unterrichtserfolge ermöglichen; hier wie in der Volksschule ist vor allen Dingen nötig, dafs alle Lehrgegenstände gesondert behandelt werden und stufenmäfsig aufsteigen, damit ihr Zusammenhang nicht gestört werde bezw. nicht verloren gehe. Eine Konzentration des Unterrichtes kann daher in beiden Unterrichtsanstalten nur in der Weise stattfinden, dafs die verwandten Lehrgegenstände bei ihrer Darbietung in ungesuchter Weise miteinander in die mannigfachste Verbindung gebracht werden, sodafs sie sich durch diese Wechselbeziehungen gegenseitig stützen und ergänzen. Eine derartige Verbindung mufs aber für jeden geist- und gemütbildenden Unterricht geradezu verlangt werden, und kann sich daher die Taubstummenanstalt dieser Forderung nicht verschliefsen.[2])

Für den Zweck unserer Arbeit bedarf es daher der Erwägung, in welcher Weise der Rechenunterricht dem Konzentrationsprinzipe gerecht werden kann.

Beim Rechenunterrichte handelt es sich nicht allein um Zahlenbegriffe, Zahlenverhältnisse und Operationen mit denselben, sondern auch — und das ist die Hauptaufgabe desselben — darum, dafs die Zahlen in Verbindung mit Sachen gebracht und auf diese Weise in ihrer Anwendung auf die Praxis des Lebens angeschaut

---

[1]) Vergl. Ziller, Allgemeine Pädagogik und Grundlage zur Lehre vom erziehenden Unterrichte.

[2]) Vergl. hierzu die Schrift von F. Barthels, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht in Volks- und Bürgerschulen, und den Vortrag von Heinemann über die Bedeutung Herbarts für die Volksschule, gehalten auf der 59. Landeslehrer-Versammlung des Herzogtumes Braunschweig.

und verwertet werden, oder mit anderen Worten, dafs die Kinder angewandte Aufgaben mit Verständnis und Sicherheit rechnen lernen. Es ist hinlänglich bekannt, welche Hindernisse und welche Schwierigkeiten sich der Lösung derselben entgegenstellen, insbesondere wieviel Zeit der Lehrer häufig gebraucht, um die sachlichen Verhältnisse einer eingekleideten Aufgabe zu erklären, und dafs aus diesem Grunde die Klagen über die mangelhaften Leistungen unserer Kinder im angewandten Rechnen noch immer nicht aufhören wollen. Woher kommt das? Einfach daher, dafs der Rechenunterricht bis auf den heutigen Tag noch zu sehr isoliert, d. h. ohne Verbindung mit den übrigen Wissensfächern erteilt wird, und wo letzteres geschieht, da findet diese so wichtige Verknüpfung nicht zeitig genug statt und wird nicht in genügender Weise und nicht mit der nötigen Konsequenz durchgeführt. Das Ziel des Rechenunterrichtes, die Kinder zur Lösung von Aufgaben zu befähigen, wie sie das praktische Leben erfordert, kann nur dann mit Sicherheit erreicht werden, „wenn dieser Unterricht rechtzeitig an die kindliche Erfahrung anknüpft und in den Sachfächern Wurzel zu fassen sucht, wenn er sich überall da anschliefst, wo gezählt, gewogen und gemessen wird.“[1])

Neben besonderen Ereignissen und Erlebnissen der Kinder bietet der Anschauungsunterricht und der Unterricht in den Realien hierzu geeignete Anknüpfungspunkte, insbesondere bildet in der Taubstummenanstalt der das bürgerliche Leben berücksichtigende Anschauungsunterricht das „Sachgebiet“, an das sich der Rechenunterricht anzuschliefsen, dem er die Stoffe (Situationen) zu angewandten Aufgaben zu entlehnen hat.

Infolge der mangelhaften sprachlichen Entwickelung und der geringen Denkkraft unserer Schüler ist ja auf der Unterstufe der Anschlufs des Rechnens an konkrete Fälle nicht von Anfang an zu ermöglichen; hier steht vielmehr das Operieren mit reinen Zahlen im Vordergrunde. Trotzdem mufs darauf Bedacht genommen werden, dafs Aufgaben mit benannten Zahlen: z. B. 1 Griffel + 2 Griffel u. s. w., frühstens Berücksichtigung finden; denn aus ihnen hat sich das sprachliche Gewand, in welches die Zahlen später einzukleiden sind, zu entwickeln. Hierzu bieten in erster Linie die individuellen Erlebnisse der Kinder, Ereignisse und Vor-

[1]) Vergl. die instruktiven Ausführungen von Kroifs über: Zum Rechenunterricht. (Organ, 1891, S. 322.)

kommnisse in Schule und Haus etc. besonders günstige Gelegenheit; denn die hier für den rechnerischen Zweck gebotenen sachlichen Verhältnisse berühren unmittelbar das Interesse der Kinder und entsprechen daher ihrer geistigen Natur; sie liegen der Empfindung und Fassungskraft der Schüler näher als die Verhältnisse des geschäftlichen Lebens. So müssen die Geburtstage und das Alter der Lehrer und Schüler, der Beginn der Ferien, Einkäufe auf dem Jahrmarkte, im Kaufladen u. s. w. bei jeder Gelegenheit Gegenstand der Berechnung bilden.

Besondere und vielfache Unterstützung des angewandten Rechnens bietet der Anschauungsunterricht auf allen Stufen. Bei der Besprechung des Gartens auf der Unter- und Mittelstufe wird z. B. die Anzahl der Bäume mit der der Sträucher u. s. w. verglichen; die Preise für das Gemüse und Obst werden angegeben und Einkäufe von demselben beim Besuche des Wochenmarktes gemacht oder durch die Kinder selbst handelnd ausgeführt. Die Besprechung des Kaufladens, der Handwerker, der Haustiere, der Feldfrüchte u. s. w. giebt gleichfalls reichlichen Anlafs zum Berechnen, insbesondere zu Preisberechnungen, desgleichen der höhere Anschauungsunterricht bei Besprechung der Steuern, der Gewerbeordnung, der Lehr- und Mietsverhältnisse, der Versicherungen, der Telegraphie, der Post und Eisenbahn, der Krankenkassen, der Alters- und Invaliditätsversicherung u. s. w.

Bei der bescheidenen Stellung der Realien in der Taubstummenanstalt und den sich hieraus ergebenden geringen Zahlenangaben beim Geographie- und Geschichtsunterrichte kann eine Ausbeute derselben für den Rechenunterricht nicht in dem Mafse stattfinden wie in der Volksschule. Allein es bietet sich auch hier durch Angabe der Höhe verschiedener Berge, der Einwohnerzahl von Städten und Staaten, der Länge der Eisenbahnen und Flufsläufe, der Höhenlage verschiedener Ortschaften, der Zu- oder Abnahme der Bevölkerung einer Stadt, der Gröfse von Kriegsheeren, der Verluste des Feindes in einer Schlacht u. s. w. mannigfaches Zahlenmaterial, das im Rechenunterrichte fruchtbringende Verwendung finden kann.

Die Vorteile, welche eine derartige Verbindung des Rechenunterrichtes mit den Erlebnissen der Kinder u. s. w. und anderen Wissensfächern mit sich bringt, sind leicht ersichtlich. Die im Anschauungsunterrichte gewonnenen Sachvorstellungen werden durch die neuen Beziehungen zum Rechenunterrichte immer mehr

geklärt, befestigt und vertieft. Der Rechenunterricht aber schöpft aus der Fülle der Sachvorstellungen, die im Anschauungsunterrichte bereits ihre Erklärung und Befestigung gefunden haben, den geeignetsten Stoff für das sprachliche Gewand, in welches die Rechenbeispiele einzukleiden sind. Dadurch werden zeitraubende Wort- und Sacherklärungen bei Einführung in das Verständnis der angewandten Aufgaben vermieden; die Rechenstunde wird nicht zur Sprachstunde und das Rechnen selbst den Kindern nicht zur Qual gemacht. Haben dieselben beim Lösen einer eingekleideten Aufgabe wenig oder gar keine sprachlichen Schwierigkeiten zu überwinden, so erfassen sie die der Operation zu Grunde liegende Situation sehr bald, und die Resultate erfolgen mit Sicherheit und Schnelligkeit. Man sieht, wie in solchen Fällen die Kinder mit Lust und Eifer rechnen, wie sich ihre Selbstthätigkeit regt, ihre Selbständigkeit zunimmt und ihr Interesse für das Berechnen von Tag zu Tag wächst.[1])

Darum: dauernde Verknüpfung des Rechenunterrichtes mit den Erlebnissen der Kinder und dem allgemeinen Schulwissen!

(3. Bedeutung des Rechenunterrichtes.) Die Bedeutung des Rechenunterrichtes in der Taubstummenanstalt ist wie in der Volksschule eine pädagogische und eine praktische. In erster Beziehung hat dieser Unterricht erziehlich zu wirken und die Ausbildung der Geisteskräfte der Schüler ins Auge zu fassen; im Hinblicke auf den zweiten Punkt fällt ihm die Aufgabe zu, die Kinder für den selbständigen Verkehr im bürgerlichen Leben zu befähigen. Wenn die gröfsere oder geringere Bedeutung eines Lehrgegenstandes teils von dem erziehlichen und geistbildenden Werte, teils von dem Nutzen für das praktische Leben abhängig zu machen ist, so müssen wir sagen, dafs der erziehliche Wert des Rechenunterrichtes dem der religiösen und sprachlichen Unterrichtsfächer gegenüber erheblich zurücksteht, zumal da ihm die gemütbildende Seite fast ganz abgeht; denn die Rechenarbeit wendet sich ausschliefslich an den Verstand. Dahingegen kann ein gewisser Einflufs auf die Charakterbildung der Schüler durch den Rechenunterricht gewifs nicht in Abrede gestellt werden. Das Auffassen und die Lösung der Aufgaben erfordern dauernd die ange-

[1]) Vergl. hierzu den ersten Teil der ausführlichen Arbeit von Huschens in den Blättern für Taubstummenbildung, Jahrgang VI, No. 3: Stoff und Arten der angewandten Aufgaben in der Taubstummenschule im allgemeinen.

spannteste Aufmerksamkeit; jegliche Zerstreuung ist dabei ausgeschlossen, wenn der Schüler sicher zum Ziele kommen will. Dadurch wird die kindliche Energie entwickelt „und der Wille gekräftigt; denn das Rechnen nötigt bei einigermafsen schwierigen Aufgaben, die Lösung mit andauernder Anstrengung zu suchen.“ [1]) Die dem Rechenunterrichte eigene Gewöhnung an strenge Ordnung in der mündlichen und schriftlichen Darstellung der einzelnen Operationen und die sich an den Unterricht anschliefsenden straffen Übungen der Hausaufgaben führen zu einem sicheren und selbständigen Handeln; der Schüler wird durch das rechnerische Denken zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit angetrieben.

Von ungleich gröfserer Bedeutung ist jedoch der Rechenunterricht für die Ausbildung der intellektuellen Geisteskräfte, besonders des Verstandes. Beim Rechnen haben wir es mit abstrakten Vorstellungen und Begriffen zu thun. Soll der Schüler zum Verständnisse und zur Klarheit derselben gelangen, so mufs er zum abstrakten Denken geführt werden. Dadurch bringt der Rechenunterricht für die Taubstummen von Anfang an viele und besondere Schwierigkeiten mit sich, weil unsere Schüler zu wenig im Denken geübt sind, und letzteres den meisten unserer Zöglinge im allgemeinen recht schwer fällt. „Man hat täglich damit zu kämpfen, dafs die Taubstummen zu wenig denken, dafs sie oft nicht im stande sind, die einfachsten Verhältnisse zu beurteilen, die einfachsten Schlüsse zu ziehen.“ [2]) Zur Beseitigung dieser Mängel leistet gerade der Rechenunterricht ganz besonders gute Dienste. Die verschiedenen Arten von Rechenaufgaben mit den verschiedensten Verhältnissen erfordern beim Schüler gründliche Überlegung über den bei der Lösung einzuschlagenden Weg. Das Kind wird gezwungen, seine Gedanken auf einen Punkt zu sammeln; es mufs das Nebensächliche von der Hauptsache trennen, die Sach- und Zahlenverhältnisse genau unterscheiden, sachgemäfs ordnen und miteinander vergleichen. Es werden also bestimmte Urteile gefordert, die zu bestimmten Resultaten führen und aus denen die richtigen Schlüsse für die Lösung der jeweilig gestellten Aufgaben zu ziehen sind. Besonders wertvoll durch ihre Wirkung auf die geistige Kraft der Schüler sind die angewandten Aufgaben. „Während nämlich beim Rechnen mit reinen Zahlen die Beziehungsverhältnisse durch Operationszeichen gegeben sind, müssen diese Verhältnisse beim Rechnen

[1]) Siehe Schütze, Leitfaden für den Unterricht etc.
[2]) Walther, Der Rechenunterricht etc. (Organ, 1866.)

sogenannter eingekleideter Aufgaben erst durch denkende Beurteilung von Thatsachen aufgesucht werden.“ Das erfordert doppeltes Nachdenken: einmal mufs sich der Schüler der in der Aufgabe enthaltenen sachlichen Verhältnisse völlig bewufst werden, und zum zweiten hat er sich über die auszuführenden Zahlenoperationen vollständige Klarheit zu verschaffen, um zur richtigen Lösung der Aufgabe gelangen zu können. Er mufs sich bewufst werden, warum er so und nicht anders rechnet, und im stande sein, sich von seinem Verfahren und den Gründen desselben Rechenschaft zu geben. Dafs sich durch diese Operationen Gründlichkeit in der Überlegung, Schärfe im Urteil, wie Bestimmtheit im Denken überhaupt ausbilden, bedarf keiner weiteren Ausführung.

Von der gröfsten Wichtigkeit ist der Rechenunterricht für das praktische Leben. Kehr sagt: „Von jedem Menschen, der mit den Geschäften des gesellschaftlichen Lebens, mit Handel und Wandel zu thun hat, wird eine mehr oder weniger entwickelte Fertigkeit im Rechnen, Ausrechnen und Berechnen gefordert. Das ganze alltägliche Leben ist mit dem Rechnen so verwebt und verflochten, dafs selbst der niedrigste Beruf auf einen gewissen Grad von Rechenfertigkeit Anspruch macht.“ u. s. w.[1]) Daraus folgt, dafs auch der Taubstumme, der sich nach der Schulzeit als nützliches und brauchbares Glied in der menschlichen Gesellschaft bewegen soll, nach dieser Seite hin mit den nötigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet werden mufs und zwar in dem Mafse, dafs er möglichst selbständig, ohne Abhängigkeit von anderen Personen im geschäftlichen Leben verkehren kann. Die Wichtigkeit dieser Seite des Rechenunterrichtes leuchtet noch mehr ein, wenn man bedenkt, welche Hindernisse und Schwierigkeiten sich dem Taubstummen durch sein Gebrechen und die dadurch bedingte Unsicherheit im Verkehrsleben für sein Fortkommen in der Welt entgegenstellen, wie er infolge davon so leicht der Übervorteilung, dem Betruge preisgegeben ist. Diese Hindernisse möglichst aus dem Wege zu räumen, mufs sich der Rechenunterricht als seine Hauptaufgabe stellen, und der Lehrer darf niemals vergessen, dafs in der Erfüllung dieser Aufgabe die gröfste Bedeutung und damit der gröfste Wert des Rechenunterrichtes auch in der Taubstummenanstalt liegt.

(4. Aufgabe und Ziel des Rechenunterrichtes.) Aus seiner Bedeutung erwächst dem Rechenunterrichte eine doppelte Aufgabe:

[1]) Kehr, Die Praxis der Volksschule.

1. Im besonderen hat er die Kenntnis der Zahlen und Zahlenverhältnisse zu vermitteln und zur Operation mit denselben in dem Mafse zu befähigen, dafs die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Berechnungen mit Leichtigkeit und Sicherheit von den Schülern ausgeführt werden können;

2. im allgemeinen hat er das abstrakte Denken der Kinder zu üben und ihre sprachliche Ausbildung zu fördern.

Demgemäfs umfafst die erste Aufgabe im einzelnen:

a) die Entwickelung der Zahlbegriffe;

b) das Rechnen mit ganzen reinen Zahlen;

c) das Rechnen mit ganzen benannten Zahlen;

d) das Rechnen mit gebrochenen reinen Zahlen;

e) das Rechnen mit gebrochenen benannten Zahlen;

f) das angewandte Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen.

Was die zweite Aufgabe anbetrifft, so ist bereits im vorigen Abschnitte nachgewiesen worden, inwiefern durch das Rechnen die allgemeinen Geisteskräfte und besonders das Denken geübt werden. Des weiteren hat der Rechenunterricht, wie jeder andere Lehrgegenstand in der Taubstummenanstalt, in den Dienst des Sprachunterrichtes zu treten. Nach dem Satze: „In allem ist Sprachunterricht“, mufs auch er für die gesamte sprachliche Ausbildung der Kinder fruchtbar gemacht werden. Es entsteht daher die Frage: Wie kann der Rechenunterricht sprachlich bilden?

1. Die Erlernung der Zahlwörter bietet schätzenswertes Material für den Artikulationsunterricht und den hier zu behandelnden Stoff durch verschiedene und zwar schwierige Lautverbindungen, z. B. **zwei**, **drei**, **eins**, **fünf** u. s. w. Dieselben bedürfen der eingehendsten Berücksichtigung und Pflege, wenn sie deutlich und geläufig gesprochen werden sollen. Somit liefert der Rechenunterricht Stoff für den phonetischen Teil der Sprache.

2. Nach dem Satze: „Jeder Unterricht hat die ihm eigentümliche Sprache zu lehren,“ wird durch den Rechenunterricht auch die materielle Seite der Sprache gefördert durch Aneignung des „spezifischen Sprachstoffes,“ den er bietet. Bei Einführung in die diesbezügliche Geschäfts- oder Verkehrssprache lernt das Kind die Ausdrücke: und, ab, weniger, mal, geteilt durch, zuzählen, Summe, Rest, Wieviel? Wieviel mal? Wie grofs ist der Unterschied? u. s. w. kennen. Ganz besonders gute Dienste für die Vermehrung des Sprachschatzes der Kinder leisten neben der Kenntnis des speziellen

Sachgebietes des Rechenunterrichtes, d. i. der Münzen, Mafse und Gewichte, die angewandten Aufgaben, bei deren Einkleidung die verschiedensten Lebensverhältnisse berührt werden.

3. Dadurch, dafs die Kinder die Antworten stets in vollständigen Sätzen geben, sich über den Rechenvorgang korrekt aussprechen und dabei verschiedene Sprachformen und Ausdrücke, wie z. B. wenn — so, indem ich — u. s. w., wiederholentlich zur Anwendung bringen, sich also eines knappen, logischen Sprechens beim Lösen der Aufgaben befleifsigen müssen, fällt auch für den formellen Sprachunterricht reichlicher Gewinn ab.[1])

Das Lehrziel des Rechenunterrichtes ist folgendes:

a) Sicherheit im Rechnen innerhalb der vier Spezies mit ganzen, gleich und ungleich benannten Zahlen.

b) Fertigkeit im Rechnen mit Dezimal- und gemeinen Brüchen.

c) Sicherheit in der Lösung von Aufgaben aus der einfachen Regeldetri und aus den einfachsten und gebräuchlichsten bürgerlichen Rechnungsarten (Zins-, Rabatt-, Gewinn- und Verlustrechnung).

d) Sicherheit im Berechnen einfacher Flächen und Körper.

Die Festsetzung des Lehrzieles hängt ab von den jedesmaligen äufseren Verhältnissen, unter denen die betreffende Anstalt arbeitet, insbesondere von der Dauer der ihr vorgeschriebenen Unterrichtszeit. Obiges Ziel setzt einen achtjährigen Lehrkursus voraus. Da sich jedoch einige Anstalten immer noch mit einer sechsjährigen Schulzeit begnügen müssen, so ist von ihnen dem entsprechend auch das Ziel herabzusetzen. Zins-, Rabatt-, Gewinn- und Verlustrechnung, Flächen- und Körperberechnung können in diesen Anstalten nicht mit in das Pensum aufgenommen werden. Bei Festsetzung des Lehrzieles kommt es in der Hauptsache darauf an, dafs dasselbe nicht zu hoch gesteckt wird und nur das in sich aufnimmt, was von der Gesamtheit der Schüler erreicht werden kann (und soll), und was selbst bei weniger günstigen Verhältnissen in der Taubstummenanstalt als das Minimum ihrer Leistungen gefordert werden mufs.

(5. Beginn des Rechenunterrichtes.) Der planmäfsige Rechenunterricht tritt am besten erst dann auf, wenn die Sprechfertigkeit der Kinder soweit gediehen ist, dafs derselbe in der Lautsprache erteilt werden kann; denn so verlangt es das Grund-

[1]) Vergl. Vatter, Die deutsche Sprache etc.

prinzip der deutschen Schule, wonach der gesamte Unterrichtsstoff „in und mit der Wortsprache“ (besser Lautsprache) zu vermitteln ist. Dieser Forderung dürfte im allgemeinen zu Beginn des zweiten Schuljahres genügt werden können, nachdem durch Einübung der Zahlwörter 1—5 und durch Feststellung der Zahlenbegriffe, was ja zum Teil schon im Artikulationsunterrichte geschehen ist (vier — drei — eins), sowie durch die Erklärung der betreffenden Rechenoperation (und, ab bezw. weniger) ein sicherer Grund zum weiteren Betriebe dieses Unterrichtes gelegt worden ist.

Ein Rechnen vor dem bezeichneten Zeitpunkte, also zu einer Zeit, wo die Kinder für einen mündlichen Unterricht noch nicht genügend befähigt sind, sodafs die Gebärde bezw. die mimische Bezeichnung bei der Rechenthätigkeit zu Hilfe genommen werden mufs, steht im Widerspruche mit der deutschen Methode und hat daher keine Berechtigung, auf dem Stundenplane des ersten Schuljahres in der Taubstummenanstalt zu figurieren.

Obgleich dieser Standpunkt betreffs des Beginnes des Rechenunterrichtes besonders in neuerer Zeit, wo die Grundsätze der deutschen Methode striktere Anwendung finden, von den meisten Anstalten als der richtige anerkannt wird, und obgleich dieselben demgemäfs verfahren, giebt es, wie aus den betreffenden Lehrplänen und aus den Fachzeitschriften zu ersehen ist, doch noch einige, die mit dem Rechenunterrichte sogleich nach dem Eintritte der Kinder in die Anstalt beginnen. Die Vertreter dieser Richtung begründen ihren Standpunkt mit der für einzelne Anstalten knapp bemessenen Schulzeit, mit der angenehmen und nützlichen Abwechselung, welche das Rechnen in dem einförmigen, anstrengenden und wenig geistig anregenden Artikulationsunterrichte bietet, sowie damit, dafs das Rechnen „ohne Worte“ keinen Verstofs gegen die deutsche Methode mit sich bringe.[1])

Wenn wir die für den sofortigen Beginn des Rechenunterrichtes hier vorgebrachten Gründe auf ihre Haltbarkeit hin prüfen wollen, so müssen wir zunächst die Frage erörtern: Welcher Erfolg wird durch einen derartigen Unterricht erzielt, und welcher Nutzen erwächst daraus für den Gegenstand selbst? Es ist wohl nicht zu viel behauptet, wenn gesagt wird, dafs hier von einem wirklichen Erfolge nicht die Rede sein kann, und dafs der für den Rechenunterricht selbst daraus entspringende Nutzen ein ganz geringer

[1]) Als der Hauptvertreter dieser Richtung ist wohl Stahm anzusehen. Vergl. die diesbezüglichen Ausführungen in seinem „Lehrplan“ etc. § 92.

ist, vor allem aber zu der hierauf verwendeten Zeit in gar keinem Verhältnisse steht. Die einschlägigen Manipulationen beschränken sich auf ein blofses Vorzeigen oder Vormachen seitens des Lehrers und auf ein Nachmachen seitens der Kinder und führen daher zum reinsten Mechanismus. Wie will der Lehrer kontrollieren, ob die Schüler die rechte Vorstellung von dem Werte der Zahlen haben? ob sie mit dem richtigen Verständnis operieren? Sie können nur nachmachen, was ihnen der Lehrer vorgemacht hat. Dadurch und durch das beständige Operieren mit Gegenständen (Steinchen, Bohnen, Fingern etc.) oder mit Strichen, Kreisen etc. kommen die Kinder aus dem Gebiete des Konkreten gar nicht heraus, so dafs die meisten von ihnen bei der blofsen Wahrnehmung stehen bleiben, zur Reflexion über die Zahlen und Zahloperationen sich aber nicht empor zu arbeiten vermögen. Derartige Übungen bedeuten weiter nichts als eine erweiterte Veranschaulichung. Von einem eigentlichen Rechnen kann erst dann geredet werden, wenn der Gebrauch der Ziffer eingeführt wird; es ist daher unbedingt notwendig, dafs beim schriftlichen Rechnen, wenn es irgend welchen Wert haben soll, von Anfang an die Ziffer benutzt wird. Die Darstellung von Rechenaufgaben in Kreuzen, Strichen etc. ist entschieden zu mifsbilligen. Aber auch das Zifferrechnen ist nicht ohne gewisse Bedenken für das Rechnen in der Lautsprache; denn durch den vorhergegangenen vielfachen Gebrauch der Ziffer wird die „wörtliche Zahlbezeichnung zurückgedrängt“ und dadurch die Assoziation zwischen Zahlbenennung und Zahlinhalt, also zwischen Wort und Begriff, nicht unerheblich erschwert. Das Kind klebt gewissermafsen an der Ziffer und kann daher nur mit vieler Anstrengung zur inneren Zahlvorstellung gebracht werden. Man sieht also, dafs alle diese Übungen dem Rechnen in der Lautsprache entgegenarbeiten. Mögen sie auch im allgemeinen keinen direkten Schaden anrichten, so sind sie doch vergeblich gewesen; denn von der Zeit an, wo nun das Rechnen ausschliefslich in der Lautsprache erteilt werden mufs, beginnt die gesamte Arbeit wieder von vorn. Die ganze bis dahin auf das Rechnen verwandte Zeit und Mühe ist für den gröfsten Teil der Schüler so gut wie verloren. Das wird jeder Taubstummenlehrer, der den Rechenunterricht in früherer Zeit erteilt hat, gewifs bestätigen können.[1])

[1]) Dafs das Rechnen erst an Bedeutung gewinnt, wenn es durch die Lautsprache vermittelt wird, scheint auch Stahm zuzugeben. (Siehe seinen Lehrplan, § 94.)

Aber auch in dem Falle, dafs dem Rechnen während des ersten Schuljahres nicht all und jeder Erfolg abzusprechen wäre, kann demselben auch aus dem Grunde nicht das Wort geredet werden, weil für dasselbe keine Zeit übrig ist. Es mufs im Interesse der deutschen Methode gefordert werden, dafs das erste Schuljahr in der Taubstummenanstalt ausschliefslich der Artikulation verbleibe. Findet dieser Standpunkt Berücksichtigung, dann kann für die Sprechsicherheit und Sprechfertigkeit der Kinder eine solide Grundlage geschaffen werden, die einen schnelleren Fortschritt bei der Rechenarbeit selbst ermöglicht, sodafs auch bei einer knapp bemessenen Schulzeit das etwas weiter gesteckte Lehrziel sehr wohl erreicht werden kann.

Um in den anstrengenden Artikulationsunterricht „angenehme Abwechselung" zu bringen, dürfte das Rechnen wohl am allerwenigsten geeignet sein; denn es wird doch gewifs niemand behaupten, dafs dasselbe sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schülern der Taubstummenanstalten ein besonders beliebter Gegenstand sei und ihnen grofse Freude mache. Ist aber Abwechselung im Artikulationsunterrichte notwendig, und dies wird gewifs niemand ernstlich in Abrede stellen wollen, dann dürften hier Betrachtungen von Bildern und Spiele viel bessere Dienste leisten als das trockene, einförmige und darum aber auch so ermüdende Rechnen.

Was nun den Gebrauch der Gebärde beim Rechenunterrichte im ersten Schuljahre anbetrifft, so hat ja Stahm wohl recht, wenn er behauptet, dafs ein Konflikt mit den Prinzipien der deutschen Methode nur dann entstehen würde, wenn der Lehrer sich statt des gesprochenen Wortes der Gebärde oder der Schrift bediente, sowie dafs die Ziffern, die der Lehrer oder Schüler schreibt, keine Sprachzeichen, sondern arithmetische Symbole seien, die mit der Sprache nichts zu schaffen haben.[1]) Trotzdem läfst sich nicht leugnen, dafs durch den vielfachen Gebrauch der Finger, auf die die Kinder bei ihrer rechnerischen Thätigkeit angewiesen sind, diese zu einer gewissen Fertigkeit in der Benutzung derselben ganz unwillkürlich gelangen; es ist daher die Gefahr vorhanden, dafs sie die Hände auch bei anderen Mitteilungen anwenden lernen, sodafs hierdurch der Gebärde immerhin in etwas Vorschub geleistet wird. Dazu kommt, dafs, wie die Erfahrung lehrt, die Kinder gerade beim Rechnen nicht ohne viele Mühe und erst nach langer Zeit vom Gebrauche der Finger wieder abzubringen sind.

---

[1]) S. Lehrplan, § 92.

Über den Beginn des Rechenunterrichtes in der Taubstummenanstalt spricht sich der alte bewährte Praktiker Krack in höchst treffender Weise aus. Da sich seine Auslassungen fast ganz mit den unseren decken, lassen wir dieselben im Wortlaute folgen. Er sagt:[1]) „Bei Vollsinnigen beginnt der Rechenunterricht mit dem Eintritte in die Schule. Auch in den Taubstummenanstalten ist es wohl mehrenteils so gehalten. Bei der oft auf 5—6 Jahre beschränkten Unterrichtszeit durfte man den Beginn des Rechenunterrichtes nicht wohl verschieben, wenn man das für das Leben unbedingt Notwendige erreichen wollte. Solange unsere Anstalt einen sechsjährigen Kursus hatte, wurde auch hier der Rechenunterricht von vornherein in 4 besonderen Stunden wöchentlich erteilt. Jetzt, da wir für die Taubstummenanstalten in der Provinz Hannover eine achtjährige Unterrichtszeit haben, ist zu erwägen, ob es nicht zweckmäfsiger erscheint, für das erste Schuljahr keinen besonderen Rechenunterricht zu geben.“

„Die Zahl ist ein abstrakter Begriff. Der Taubstumme tritt fast ohne jede Geisteskultur in die Anstalt ein und bringt nur im günstigen Falle einige Zahlbegriffe mit. Abstrakte, konventionelle Zahlbezeichnungen sind ihm völlig unbekannt; denn er hat noch keine Sprache, sondern nur Anschauungszeichen. Unter solchen Verhältnissen können die Erfolge des Rechenunterrichtes im ersten Schuljahre nur unbedeutend sein. Gelangt man aber auch so weit, die Zahlbegriffe von 1—10 zu entwickeln und die konventionelle Zifferbezeichnung in Gebrauch zu nehmen, so hat das notwendig die Folge, dafs die wörtliche Zahlbezeichnung zu sehr zurückgedrängt wird. Bei dem jetzigen berechtigten Bestreben, die Gedanken, also auch Zahlbegriffe und Zahlvorstellungen, unmittelbar an die Lautsprache zu schliefsen, mufs es daher angemessen erscheinen, den besonderen Rechenunterricht für das erste Unterrichtsjahr wegzulassen und die dadurch gewonnene Zeit dem Sprachunterrichte zuzuwenden. Dieses Jahr ist damit für den Rechenunterricht nicht ganz verloren; denn da der Schüler in demselben schon Zahlwörter sprechen lernt, auch wohl schon Mehrheitsformen des Substantivs zur Einübung kommen, so werden ihm damit auch Zahlbegriffe vorgeführt. Es wird also auf diese Weise der Taubstumme im ersten Jahre für den Rechenunterricht in ähnlicher Weise vorgebildet, wie

[1]) Der Rechenunterricht in Taubstummenanstalten. (Erstes Programm der Taubstummenanstalt zu Hildesheim, 1879.)

der Vollsinnige durch das Leben. Nimmt man nun hinzu, dafs die im ersten Jahre gebotene Geistesanregung jedenfalls einen rascheren Fortschritt ermöglicht, so kann es kaum ein Bedenken haben, den Beginn des Rechenunterrichtes auf das zweite Schuljahr zu verschieben."

„Haben wir somit für den gesamten Rechenunterricht 7 Jahre, so werden etwa 4—5 Jahre auf das reine Rechnen zu verwenden sein und also etwa 2 Jahre dem angewandten Rechnen zufallen. Vorausgesetzt, dafs der Rechenunterricht, wie es bei uns geschieht, in 4 Stunden wöchentlich erteilt wird, genügt diese Zeit erfahrungsmäfsig, in beiden Beziehungen das Nötige zu erreichen. Bei schwachen Schülern ist natürlich die Anforderung zu ermäfsigen."

(6. Der Lehrstoff nach Auswahl und Umfang.) Bei der Auswahl des Lehrstoffes sind lediglich die Verhältnisse, in denen der Schüler lebt, entscheidend. Dementsprechend können und dürfen aus dem gesamten Rechengebiete nur diejenigen Stoffe im Unterrichte Berücksichtigung finden, die den Schülern in den verschiedensten Berufszweigen des praktischen Lebens entgegentreten, und deren völlige Beherrschung dasselbe von ihnen fordert. Was den Umfang der einzelnen Übungen angeht, so sind dieselben auf das notwendigste Mafs zu beschränken, sodafs dem im vierten Abschnitte gesteckten Ziele mit Sicherheit entgegengearbeitet und dasselbe zu Ende der Schulzeit voll und ganz erreicht werden kann. Nur durch Beschränkung des Rechenstoffes im allgemeinen gelangen wir zu gröfserer Gründlichkeit in der Behandlung, erzielen wir im einzelnen mehr Sicherheit und Fertigkeit im Kopfrechnen, tieferes Verständnis, mehr Selbständigkeit, korrekten mündlichen Ausdruck und ordnungsmäfsige Darstellung.[1])

Zu den notwendigen Stoffen, welche in der Taubstummenanstalt zur Behandlung kommen können, gehören:

I. Rechnen mit reinen Zahlen:

a) Kopfrechnen der 4 Grundrechnungsarten im Zahlenkreise von 1—1000.

b) Numerieren und Tafelrechnen im Zahlenkreise von 1 bis zur Million innerhalb der 4 Grundrechnungsarten.

---

[1]) Vergl. hierzu meine Ausführungen in den Blättern für Taubstummenbildung, I, No. 3: Aus dem Gebiete des Rechenunterrichtes. I. Umfang des Unterrichtsmateriales.

II. Rechnen mit benannten Zahlen:
a) Kopfrechnen mit einfach und zweifach benannten Zahlen.
b) Die gebräuchlichsten Münzen, Maſse und Gewichte.

III. Bruchrechnung:
a) Lesen und Schreiben der Dezimalbrüche bis zu Tausendsteln.
b) Die 4 Grundrechnungsarten mit Dezimalbrüchen.
c) Die 4 Grundrechnungsarten mit gemeinen Brüchen, soweit sie im täglichen Verkehre vorkommen.

IV. Regeldetri:
Aufgaben mit geraden und umgekehrten Verhältnissen und zwar Schluſs von der Einheit auf die Mehrheit und umgekehrt.

V. Zeitrechnung:
Aufgaben mit Berechnung der Zeitdauer.

VI. Bürgerliche Rechnungsarten:
a) Zinsrechnung.
Aufgaben mit Berechnung der Zinsen und des Kapitales.
b) Rabattrechnung.
Aufgaben mit Berechnung des Rabattes in Hundert.
c) Prozentrechnung.
Aufgaben mit Berechnung der Gewinn- und Verlustsumme.

VII. Leichte Flächen- und Körperberechnungen.[1])

Zu I. Beim Rechnen mit reinen Zahlen steht das Kopfrechnen im Vordergrunde. Soll hier etwas Tüchtiges geleistet werden, so müssen die Operationen auf die Zahlen des praktischen Verkehres beschränkt bleiben. Die Erfahrung lehrt, daſs unsere taubstummen Schüler vorwiegend aus einfachen, ja aus ärmlichen Verhältnissen stammen und nach Beendigung der Schulzeit wieder in dieselben zurückkehren. Sie werden daher kaum in die Lage kommen, mit gröſseren Zahlen operieren zu müssen. Ihre Berechnungen bewegen sich im groſsen und ganzen innerhalb des Zahlenkreises von 1—1000 und hier hauptsächlich von 1—200. Der Zahlenkreis von 1—200 schlieſst die Zahlen des praktischen Verkehres in sich, und zwar gehört der Zahlenkreis von 1—100 der Frau, der von 1—200 dem Manne, d. h. ihre wirtschaftlichen Berechnungen gehen über diese Grenze kaum hinaus. Diese Zahlen müssen aber die Schüler vollständig beherrschen lernen

[1]) Siehe mein Aufgabenbuch, VI. Stufe.

und im Operieren mit denselben unbedingte Sicherheit und Fertigkeit in das Leben mit hinübernehmen.

Zu II. Durch Einführung der neuen Münz-, Maſs- und Gewichtsordnung aus den Jahren 1868 und 1871 ist das Rechnen, insbesondere dasjenige mit benannten Zahlen, in ganz neue Bahnen gewiesen worden. Während man früher genötigt war, mit drei- oder mehrsortigen Gröſsen (Thaler, Gulden, Groschen, Pfennig; Jahre, Monate, Tage, Stunden, Minuten etc.) zu operieren, sind durch die Dezimalteilung diese Rechnungsarten auf zweisortige Gröſsen beschränkt worden. Heute „rechnen und schreiben wir dezimal;“ die meisten unserer Währungszahlen sind dezimal; unser ganzes geschäftliches Rechnungswesen beruht auf dezimaler Grundlage, und die Durchführung der Dezimalteilung auch bei anderen Gröſsen dürfte nur noch eine Frage der Zeit sein. Groſs, Schock und Mandel, denen wir noch „ein bescheidenes Eckplätzchen“ im Kopfrechnen einräumen, werden in Zukunft gewiſs verschwinden. So rechnen wir nur mit Mark und Pfennigen und dementsprechend bei den Maſsen und Gewichten immer nur mit zwei Sorten, schreiben aber mit nur einer Benennung: man spricht 5 M 60 Pf und schreibt 5,60 M. Die hier vorkommenden Übungen erstrecken sich sämtlich auf das Kopfrechnen; das Tafelrechnen dagegen kommt als vollständig überflüssiger Stoff nicht mehr in Betracht.

Zu III. Wenn in der Taubstummenanstalt irgendwo eine Beschränkung des Rechenstoffes geboten ist, so ist es bei der Bruchrechnung. Durch die Dezimalteilung der Münzen etc. haben die gemeinen Brüche unzweifelhaft an Wert für das praktische Leben verloren und gelangen daher nur noch in ganz bescheidenem Umfange zur Anwendung; es kommen höchstens noch Halbe, Viertel, Fünftel und Zehntel für den Verkehr in Betracht. Von einer systematischen Behandlung der gemeinen Bruchrechnung kann in unseren Schulverhältnissen daher vollständig abgesehen werden. Wenn die taubstummen Schüler zum richtigen Verständnisse des Wertes und der Bezeichnung eben genannter Brüche gebracht und in den 4 Grundrechnungsarten sicher gemacht werden, dann ist für ihre Verhältnisse und Bedürfnisse im praktischen Leben hinlänglich gesorgt. — Ungleich wichtiger ist die Frage nach dem Umfange, in welchem die Dezimalbruchrechnung, die durch die Einführung der dezimalen Teilung der deutschen Münzen etc. ein hervorragendes Pensum im Rechenunterrichte geworden ist, zur Behandlung kommen soll.

Büttner bezeichnet den aus dieser Rechnungsart für die Volksschule zu behandelnden Stoff treffend folgendermafsen: „Nach meiner Erfahrung giebt es viele einklassige Schulen, in denen man von einer eingehenden Behandlung der dezimalen Zahlen ganz absehen sollte. Was wir im Leben aus dem Rechenunterrichte gebrauchen, das liegt nicht in der Dezimalbruchrechnung beschlossen, sondern im Rechnen mit reinen Zahlen und den gewöhnlichen Brüchen des täglichen Verkehres. Alle bürgerlichen Rechnungsarten lassen sich verständnisrichtig und in praktischer Weise ohne Dezimalbrüche ausführen. Wie aber das Numerieren bis Million, so ist auch das Lesen und Schreiben der Zehntel, Hundertstel und Tausendstel als Dezimalbrüche in seiner Anwendung auf Münzen, Mafse und Gewichte unbedingt sicher zu machen. Der Schüler der Oberstufe lernt also z. B. die Zahl 6,7 kg auf vierfache Weise lesen: 1. $6\frac{7}{10}$ kg, 2. 6 kg 700 g, 3. 6700 g, 4. 6 Komma 7 kg. Das Rechnen innerhalb der 4 Spezies schliefst sich an die beiden genannten Zahlen ‚6 kg 700 g' oder ‚6700 g' an. Was haben wir denn aus der Dezimalbruchrechnung nötig, um Rechnungen für die Bedürfnisse unseres Haushaltes auszuführen, um unsere Einnahmen und Ausgaben zu berechnen und schriftlich zu fixieren? Nach meiner Erfahrung ist das ein Minimum, das in dem Verständnisse und dem Lesen der Dezimalzahlen, namentlich aber in der eben angeführten Schreibweise benannter Zahlen mit dezimaler Teilung besteht. Die Dezimalbruchrechnung als solche liegt dem Volksverstande und dem Bedürfnisse des gewöhnlichen Verkehres fern" u. s. w.[1]) — Wird die Behandlung der Dezimalbrüche in dem hier bezeichneten Umfange für die Volksschule als genügend angesehen, so hat die Taubstummenanstalt wahrlich keine Veranlassung, in ihrem Lehrplane über diese Grenze hinauszugehen.

Zu IV—VII. Die hier angeführten Rechnungsarten und der in denselben näher bezeichnete Übungsstoff beschränken sich ausschliefslich auf das praktische Bedürfnis der Schüler.

(7. Die Anordnung des Lehrstoffes.) Neben der sorgfältigen Stoffauswahl ist die Anordnung desselben, d. h. die Feststellung der Reihenfolge der Rechenübungen und die planmäfsige Verteilung des Lehrstoffes auf verschiedene Stufen nötig; denn nur so kann Klarheit und Übersichtlichkeit im Lehr-

[1]) Zur Umgestaltung des Rechenunterrichtes von A. Büttner. (Siehe Sammlung pädagogischer Vorträge von Wilhelm Meyer-Markau, II. Band, Heft 10.)

gange erzielt und in der rechten Weise ein lückenloser Fortschritt vom Leichten zum Schweren ermöglicht werden — alles unerläfsliche Bedingungen für die Sicherung eines guten Erfolges. Der Rechenunterricht kann eben nur dann gedeihen und fruchtbringend gemacht werden, wenn die einzelnen Übungen wohlgeordnet ineinander greifen, die eine sich auf die andere stützt, die nachfolgende sich der vorhergehenden anschliefst.

Für die Anordnung des Lehrstoffes sind mafsgebend:

1. die geistige und sprachliche Entwickelung des Kindes und
2. der Unterrichtsgegenstand selbst.

Unter sorgfältiger Berücksichtigung dieser beiden Momente gestaltet sich die Anordnung des Rechenstoffes für eine Taubstummenanstalt mit achtjährigem Unterrichtskursus am zweckmäfsigsten wie folgt:

I. Unterstufe (2. und 3. Schuljahr):

a) Hauptaufgabe: Rechnen mit reinen ganzen Zahlen in den vier Grundrechnungsarten im Zahlenkreise von 1—20;

b) Nebenaufgabe: Aufgaben mit benannten ganzen Zahlen.

II. Mittelstufe (4., 5. und 6. Schuljahr):

a) Hauptaufgabe: Rechnen mit reinen ganzen Zahlen in den vier Grundrechnungsarten im Zahlenkreise von 1—100, 1—1000 und im erweiterten Zahlenraume bis zur Million. Anfang des eigentlichen schriftlichen Rechnens.

b) Nebenaufgabe: Aufgaben mit benannten Zahlen; Anbahnung der Dezimalen; Einführung und Ausbildung der Betriebssprache im Rechenunterrichte; leichte angewandte Aufgaben. (Preisberechnungen.)

III. Oberstufe (7. und 8. Schuljahr):

a) Hauptaufgabe: Die vier Grundrechnungsarten mit benannten Zahlen (Münzen, Mafse und Gewichte); Reduzieren und Resolvieren mit Anwendung der Dezimalen; die Dezimal- und gemeine Bruchrechnung; die im vorigen Abschnitte bezeichneten bürgerlichen Rechnungsarten;

b) Nebenaufgabe: Leichte Flächen- und Körperberechnungen; Steigerung der Rechenfertigkeit.

Aus obiger Anordnung ergiebt sich bei wöchentlich vier Stunden folgender spezieller

## Stoffverteilungsplan.

### II. Schuljahr.

1. Der Zahlenkreis von 1—20: Zuzählen, Abziehen.
2. Einfach benannte Zahlen.
3. Pfennig — Mark.

### III. Schuljahr.

1. Der Zahlenkreis von 1—20: Malnehmen, Teilen.
2. Der Zahlenkreis von 1—100: Zuzählen.
3. Einfach benannte Zahlen.
4. Leichte angewandte Aufgaben.
5. Münzen, Maſse und Gewichte.

### IV. Schuljahr.

1. Der Zahlenkreis von 1—100: Abziehen, Malnehmen, Teilen.
2. Münzen, Maſse und Gewichte.
3. Angewandte Aufgaben mit Berücksichtigung der Lebensmittelpreise.

### V. Schuljahr.

1. Der Zahlenkreis von 1—1000 in den vier Spezies. (Kopf- und Tafelrechnen.)
2. Zweifach benannte Zahlen.
3. Angewandte Aufgaben mit Berücksichtigung der Lebensmittelpreise.
4. Währungszahlen.

### VI. Schuljahr.

1. Wiederholung und Befestigung des Zahlenkreises von 1—1000.
2. Der höhere Zahlenkreis (kurz) in den 4 Spezies, zweifach benannte Zahlen, Preisberechnungen.
3. Die Grundrechnungsarten mit zweifach benannten Zahlen, Resolvieren und Reduzieren. Die dezimale Schreibweise.

### VII. Schuljahr.

1. Die Grundrechnungsarten mit zweifach benannten Zahlen. Resolvieren und Reduzieren; die 4 Spezies; die dezimale Schreibweise.
2. Die Dezimalbruchrechnung.

### VIII. Schuljahr.

1. Wiederholung der Dezimalbruchrechnung.
2. Die gemeine Bruchrechnung.

3. Bürgerliche Rechnungsarten.
4. Berechnungen aus der Alters- und Invaliditäts-Versicherung.
5. Einfache Flächen- und Körperberechnungen.

Fassen wir den ersten, für die Anordnung des Stoffes unzweifelhaft wichtigsten Punkt, den Zögling, ins Auge, so leuchtet auf den ersten Blick ein, dafs sich der Lehrgang beim Rechenunterrichte in den Taubstummenanstalten, namentlich auf der Unter- und Mittelstufe, von dem in der Volksschule ganz verschieden gestalten mufs. Durch den frühzeitigen und steten Gebrauch der Lautsprache sind die geistigen Fähigkeiten des vollsinnigen Kindes bei seinem Eintritte in die Schule in ganz anderem Mafse entwickelt, als dies beim taubstummen der Fall ist. Das Anschauungsvermögen des ersteren ist geweckt, seine Denkkraft gestärkt; es kann urteilen und schliefsen. — Wie ganz anders steht das gleichalterige taubstumme Kind da! In intellektueller Hinsicht befindet es sich dem hörenden Altersgenossen gegenüber wesentlich im Nachteile; denn bis zu seinem Eintritte in die Anstalt war es ihm infolge seines Gebrechens nicht möglich, die Wortsprache, diese unerläfsliche Bedingung normaler geistiger Entwickelung des Menschen, zu erlernen und dadurch seinen Geist zu bilden. Daher ist es mit seinem Denken schlecht bestellt, sein Urteilsvermögen wenig geschärft, und deshalb sein Urteil oft schief und unbestimmt, sein Gedächtnis nur wenig geübt und gestärkt. Dazu kommt noch ein zweites sehr wichtiges Moment. Das vollsinnige Kind bringt bei seinem Eintritte in die Schule bereits eine mehr oder weniger ausgebildete Sprache mit, also ein Mittel, durch welches der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler und damit die Verständigung zwischen beiden hergestellt wird; der taubstumme Schüler dagegen entbehrt bei seiner Aufnahme in die Anstalt dieses Verkehrs- und Verständigungsmittels vollständig. Er mufs erst mit demselben ausgerüstet werden. Die Volksschule ist in der Lage, sogleich mit Beginn der Schulzeit neben dem Rechnen mit reinen Zahlen das angewandte Rechnen zu üben, weil die sprachlichen Vorbedingungen dazu bei ihren neu eintretenden Schülern bereits vorhanden sind. Demgemäfs beginnt sie auch das Rechnen mit benannten Zahlen, geht so bald wie möglich zu angewandten Aufgaben über und schliefst das Pensum mit dem Abstraktum, der reinen Zahl. In der Taubstummenanstalt hingegen tritt das umgekehrte Verhältnis ein. Unsere Kinder verfügen beim Beginne des Rechenunterrichtes über einen nur sehr geringen Sprach- bezw. Wortschatz. Dieser

Umstand, sowie die geringe technische Fertigkeit in der Handhabung des bereits erlernten Sprachmateriales und das mangelhafte Sprachverständnis machen den Anfang im Rechnen mit benannten Zahlen oder angewandten Aufgaben unmöglich. Die Taubstummenanstalt mufs also entgegen der Volksschule das Rechnen mit reinen Zahlen beginnen, kann nur ganz allmählich zu benannten Zahlen fortschreiten und an diese die angewandten Aufgaben anreihen.

Schon daraus ist ersichtlich, wie wenig begründet die Behauptung ist, dafs in Taubstummenanstalten gerade das Rechnen derjenige Unterrichtsgegenstand sei, bei dem die Volksschulmethode am reinsten zur Anwendung kommen könne.

Der zweite Punkt, den der Lehrgang zu beachten hat, ist der Unterrichtsgegenstand selbst; „denn jeder Wissensgegenstand hat in sich schon eine Ordnung, hat Elemente, Einfacheres und Zusammengesetzteres, Ursprüngliches und Abgeleitetes, Konkretes und Abstraktes u. s. w. Die Methode mufs also, während sie einerseits die Fassungskraft des Schülers sowohl auf dem ersten Punkte, als auch in ihrem Wachsen genau im Auge behält, zugleich den Gegenstand nach seiner eigenen Natur anordnen.“[1])

Dem wird entsprochen, wenn bei der Festsetzung der Reihenfolge der einzelnen Übungen die allgemeinen pädagogischen Regeln:

„Gehe vom Anschaulichen zum Abstrakten vorwärts!“

„Der Lehrgegenstand schreite vom Nahen zum Entfernten fort!“

„Der Lehrgegenstand gliedere sich in kleinere und gröfsere Abschnitte und mache bei ihnen Ruhepunkte!“

in der rechten Weise Beachtung finden.

Unter Berücksichtigung der besonderen Schwierigkeiten, die sich dem ersten Rechenunterrichte in der Taubstummenanstalt entgegenstellen, kann von den für die Volksschulen mafsgebenden Methoden, der Grube'schen und der sogenannten trennenden, nur die letztere in Anwendung kommen, und zwar auch nur mit verschiedenen Modifikationen, die durch die geistige und sprachliche Entwickelung des taubstummen Kindes bedingt sind.[2])

Mit Rücksicht auf das geistige Fassungsvermögen des kleinen Taubstummen empfiehlt es sich nicht, sogleich den ganzen Zahlenkreis von 1—10 zu behandeln, sondern denselben zu teilen

---

[1]) Schumann, Lehrbuch der Pädagogik, II. Teil, Seite 154.

[2]) Wir werden auf beide Methoden später näher eingehen.

und zunächst nur im Zahlenkreise von 1—5 zu operieren. Aus demselben Grunde können auch in dem erstgenannten Zahlenraume nicht die drei Grundrechnungsarten Addieren, Subtrahieren und Multiplizieren zur Behandlung kommen; man mufs sich vielmehr, um die Kinder nicht zu verwirren, auf die beiden ersten beschränken. Hier gilt so recht das Wort: „Eile mit Weile!“ Eins nach dem anderen!

In dem ganzen Zahlengebiete unterscheiden wir demnach folgende Zahlengruppen:

den Zahlenkreis von 1—5,
den Zahlenkreis von 1—10,
den Zahlenkreis von 1—20,
den Zahlenkreis von 1—100,
den Zahlenkreis von 1—1000 und den erweiterten Zahlenkreis bis zur Million.

Anderweitige Modifikationen in der Anordnung des Stoffes werden bedingt durch den niedrigen sprachlichen Standpunkt, auf dem unsere Kinder beim Beginne des Rechenunterrichtes stehen, durch das langsame Fortschreiten in ihrer sprachlichen Entwickelung und durch die schon früher angedeuteten besonderen Schwierigkeiten, die sich dem Rechenunterrichte in der Taubstummenanstalt entgegenstellen.

Bei der Anordnung des Lehrstoffes mufs einer Rechnungsart gedacht werden, deren Einfügung in den Lehrgang des Rechenunterrichtes von Bedeutung und in jüngster Zeit zu einer brennenden Frage geworden ist. Wir meinen die Dezimalbruchrechnung. Durch die dezimale Teilung der Münzen, Mafse und Gewichte ist die Dezimalbruchrechnung ein sehr wichtiges Pensum im gesamten Rechenunterrichte geworden, wie andererseits die gemeinen Brüche dadurch an Bedeutung im Verkehrsleben verloren haben. Schon aus diesem Grunde gebührt den Dezimalbrüchen der Vorrang vor den gemeinen Brüchen; ja noch mehr: die Dezimalbruchrechnung mufs in den Mittelpunkt des Volksrechnens gesetzt werden. Und wenn es sich um die Frage handelt, wann und an welcher Stelle die Dezimalbruchrechnung in den Lehrgang eingereiht werden soll, so kann die Antwort darauf kaum anders ausfallen als so: Die Behandlung der Dezimalbrüche hat vor den gemeinen Brüchen stattzufinden, und sie tritt am zweckmäfsigsten auf, wenn man sie auf das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen folgen läfst, nachdem jene Brüche durch

vorherige gelegentliche Anwendung der dezimalen Schreibweise hinreichend vorbereitet worden sind. Hierfür sprechen folgende Gründe:

1. Die Dezimalbrüche sind eine einfache Erweiterung des dekadischen Zahlensystemes nach rechts.

2. Die Erfahrung lehrt zur Genüge, dafs das Rechnen mit Dezimalbrüchen leichter ist, als das mit gemeinen Brüchen.

3. Die Kenntnis der Dezimalbrüche läfst schon frühzeitig mehr angewandte Aufgaben zu.

4. Alles Rechnen mit Dezimalbrüchen ist auf ein Operieren mit ganzen Zahlen zurückzuführen.[1])

5. Das Leben fordert gebieterisch von jeder Schule, dafs alle Schüler zum verständigen, sicheren und fertigen Operieren mit Dezimalbrüchen gebracht werden müssen, was aber schwerlich zu erreichen ist, wenn letztere erst nach Absolvierung der gemeinen Bruchrechnung, also erst in den letzten Schuljahren vorkommen. „Nur das langjährig Geübte haftet so, dafs nach dem Austritte aus der Schule im späteren Leben Anwendung davon gemacht werden kann.“[2])

Aus der oben im allgemeinen festgestellten Anordnung des Lehrstoffes ergiebt sich nachstehender

## Spezieller Lehrgang.

### I. Der Zahlenkreis von 1—5.

#### A. Vorübungen.

1. Einüben der Zahlwörter.
2. Feststellen der Zahlbegriffe.
3. Zählen auf- und abwärts.
4. Erklärung der Begriffe + (und), — (ab bezw. weniger), = (ist).

#### B. Eigentliches Rechnen.

1. Zuzählen der 1, 2, 3 u. s. w. in und aufser der Reihe (1 + 1, 2 + 1, 3 + 1 etc.; 1 + 2, 2 + 2, 3 + 2 etc.).

---

[1]) Vergl. Adam, „Der Rechenlehrer.“

[2]) Nach unseren Ausführungen in den „Blättern für Taubstummenbildung“: Aus dem Gebiete des Rechenunterrichtes. II. Anordnung des Unterrichtsmateriales. Jahrg. I, No. 24. — Siehe auch Vorwort zur VI. Stufe meines Aufgabenbuches. — Vergl. hierzu die Ausführungen Schlotts im Organ 1883, No. 11, und die Verhandlungen der süddeutschen Taubstummenlehrer, Organ, 1885, No. 9.

2. Zuzählen zu 1, 2, 3 u. s. w. in und aufser der Reihe (1 + 1, 1 + 2, 1 + 3 etc.; 2 + 1, 2 + 2, 2 + 3 etc.).

3. Bunte Folge (1 + 2, 4 + 1, 2 + 3).

4. Abziehen der 1, 2, 3 u. s. w. in und aufser der Reihe (5 — 1, 4 — 1, 3 — 1 etc.; 5 — 2, 4 — 2, 3 — 2 etc.).

5. Abziehen von 5, 4, 3 u. s. w. in und aufser der Reihe (5 — 1, 5 — 2, 5 — 3 etc.; 4 — 1, 4 — 2, 4 — 3 etc.).

6. Bunte Folge (2 — 1, 5 — 3, 3 — 2).

7. Gemischte Übungen: Zuzählen und Abziehen in und aufser der Reihe (1 + 1, 1 — 1, 2 + 1, 2 — 1 etc.; 2 + 2, 2 — 2, 3 + 2, 3 — 2 etc.).

8. Gemischte Aufgaben: Zuzählen und Abziehen in bunter Folge (2 + 3, 4 — 1, 3 — 2, 1 + 4).

## II. Der Zahlenkreis von 1—10.

### A. Vorübungen.

1. Einüben der Zahlwörter 6—10.
2. Feststellen der Zahlbegriffe.
3. Zählen aufwärts und abwärts.

### B. Eigentliches Rechnen.

1. Zuzählen der 1, 2, 3 u. s. w. in und aufser der Reihe (5 + 1, 6 + 1, 7 + 1 etc.; 3 + 2, 4 + 2, 5 + 2 etc.).

2. Zuzählen zu 1, 2, 3 u. s. w. in und aufser der Reihe (1 + 5, 1 + 6, 1 + 7 etc.; 2 + 4, 2 + 5, 2 + 6 etc.).

3. Bunte Folge (4 + 2, 7 + 3, 3 + 4).

4. Abziehen der 1, 2, 3 u. s. w. in und aufser der Reihe (10 — 1, 9 — 1, 8 — 1 etc.; 10 — 2, 9 — 2, 8 — 2 etc.).

5. Abziehen von 10, 9, 8 u. s. w. in und aufser der Reihe (10 — 1, 10 — 2, 10 — 3 etc.; 9 — 1, 9 — 2, 9 — 3 etc.).

6. Bunte Folge (6 — 2, 8 — 5, 7 — 3).

7. Gemischte Übungen: Zuzählen und Abziehen in und aufser der Reihe (5 + 1, 6 — 1, 4 + 2, 4 — 2, 5 + 3, 3 — 2 etc.).

8. Gemischte Übungen: Zuzählen und Abziehen in bunter Folge (2 + 3, 7 — 4, 9 — 5, 4 + 2).

9. Zerlegen der Zahlen in und aufser der Reihe (2 = 1 +, 3 = 2 +, 3 = 1 + etc.).

10. Vergleichen der Zahlen in und aufser der Reihe (1 = 2 —, 1 = 3 —, 1 = 4 — etc.; 2 = 3 —, 2 = 4 —, 2 = 5 — etc.).

11. Bunte Folge ($5 = 4 +$, $7 = 3 +$, $2 = 4 -$, $10 = 6 +$, $5 = 8 -$).

12. Gemischte Übungen: Zuzählen, Abziehen, Zerlegen und Vergleichen der Zahlen ($8 - 3$, $6 = 4 +$, $3 + 4$, $2 = 5 -$).

## III. Der Zahlenkreis von 1—20.

### A. Vorübungen.

1. Einüben der Zahlwörter 11—20.
2. Feststellen der Zahlbegriffe.
3. Zählen aufwärts nnd abwärts.

### B. Eigentliches Rechnen.

#### a) Zuzählen.

##### Ohne Übergang über den Zehner.

1. Zuzählen der 1, 2, 3 u. s. w. in und aufser der Reihe ($10 + 1$, $11 + 1$, $12 + 1$ etc.; $10 + 2$, $11 + 2$, $12 + 2$ etc.).

2. Zuzählen zu 10, 11, 12 u. s. w. in und aufser der Reihe ($10 + 1$, $10 + 2$, $10 + 3$ etc.; $11 + 1$, $11 + 2$, $11 + 3$ etc.).

3. Bunte Folge ($14 + 4$, $11 + 2$, $17 + 3$).

4. Zuzählen der 10 zu den Grundzahlen in und aufser der Reihe ($1 + 10$, $2 + 10$, $3 + 10$ etc.).

5. Zuzählen des gemischten Zehners 11, 12, 13 etc. in und aufser der Reihe im Wechsel mit den Grundzahlen ($1 + 1$, $1 + 11$; $2 + 1$, $2 + 11$; $3 + 1$, $3 + 11$ etc.; $1 + 2$, $1 + 12$; $2 + 2$, $2 + 12$; $3 + 2$, $3 + 12$ etc.).

6. Dieselbe Übung ohne den Wechsel ($1 + 11$, $2 + 11$, $3 + 11$ etc.; $1 + 12$, $2 + 12$, $3 + 12$ etc.).

7. Bunte Folge ($12 + 5$, $3 + 14$, $6 + 12$, $15 + 4$, $7 + 2$ etc.).

8. Ergänzen zu 10 und 20 in und aufser der Reihe ($9 + ? = 10$, $8 + ? = 10$ etc.; $19 + ? = 20$, $18 + ? = 20$ etc.).

9. Bunte Folge ($7 + ? = 10$, $14 + ? = 20$ etc.).

##### Mit Übergang über den Zehner.

1. Als Vorübung hierzu Aufgaben, wie: $9 + 1 + 3$, $8 + 2 + 1$, $7 + 3 + 4$, $5 + 5 + 2$ etc.

2. Zuzählen der 2, 3, 4 u. s. w. zu 9, 8, 7 u. s. w. in und aufser der Reihe ($9 + 2$, $9 + 3$, $9 + 4$ etc.; $8 + 3$, $8 + 4$, $8 + 5$ etc.).

3. Zuzählen der 9, 8, 7 u. s. w. zu 2, 3, 4 u. s. w. in und

aufser der Reihe (2 + 9, 3 + 9, 4 + 9 etc.; 3 + 8, 4 + 8, 5 + 8 etc.).

4. Bunte Folge (9 + 2, 6 + 8, 7 + 6).

5. Bilden von Reihen (2 + 2 = 4 + 2 = 6 + 2 etc.; 1 + 2 = 3 + 2 = 5 + 2 etc.).

6. Zusammenzählen mehrerer Summanden (3 + 4 + 6, 9 + 3 + 5; 2 + 5 + 8 + 3, 7 + 1 + 4 + 5).

7. Aufgaben mit benannten Zahlen.

### b) Abziehen.

#### Ohne Übergang über den Zehner.

1. Abziehen der 1, 2, 3 u. s. w. in und aufser der Reihe 11 — 1, 12 — 1, 13 — 1 etc.; 12 — 2, 13 — 2, 14 — 2 etc.).

2. Abziehen von 20, 19, 18 u. s. w. in und aufser der Reihe (20 — 1, 20 — 2, 20 — 3 etc.; 19 — 1, 19 — 2, 19 — 3 etc.).

3. Bunte Folge (18 — 2, 14 — 4, 17 — 5).

4. Abziehen der 10 in und aufser der Reihe (20 — 10, 19 — 10, 18 — 10 etc.).

5. Abziehen des gemischten Zehners in und aufser der Reihe im Wechsel mit den Grundzahlen (11 — 1, 11 — 11; 12 — 1, 12 — 11; 13 — 1, 13 — 11 etc.; 12 — 2, 12 — 12; 13 — 2, 13 — 12 etc.).

6. Dieselbe Übung ohne den Wechsel (20 — 11, 19 — 11, 18 — 11 etc.; 20 — 12, 19 — 12, 18 — 12 etc.).

7. Bunte Folge (15 — 3, 19 — 11, 17 — 14, 8 — 5, 9 — 6),

8. Zurückführen des gemischten Zehners auf die 10 in und aufser der Reihe (11 — ? = 10, 12 — ? = 10 etc.).

#### Mit Übergang über den Zehner.

1. Als Vorübung hierzu Aufgaben, wie: 11 — 1 — 3, 12 — 2 — 5, 14 — 4 — 1, 17 — 7 — 3 u. s. w.

2. Abziehen der 2, 3, 4 u. s. w. von 11, 12, 13 u. s. w. in und aufser der Reihe (11 — 2, 11 — 3, 11 — 4 etc.; 12 — 3, 12 — 4, 12 — 5 etc.).

3. Bunte Folge (11 — 5, 16 — 8, 13 — 9).

4. Bilden von Reihen (20 — 2 = 18 — 2 = 16 — 2 = etc.; 19 — 2 = 17 — 2 = 15 — 2 = etc.).

5. Abziehen mehrerer Posten (19 — 4 — 7, 16 — 3 — 8; 20 — 3 — 5 — 6, 15 — 4 — 2 — 7).

6. Gemischte Aufgaben: Zuzählen und Abziehen (13 + 4, 19 — 5, 8 + 7, 3 + 16, 15 — 8, 20 — 12, 8 — 3).

7. Zerlegen der Zahlen 11—20 in und aufser der Reihe ($11 = 10 +$, $11 = 9 +$, $11 = 8 +$ etc.; $12 = 10 +$, $12 = 9 +$, $12 = 8 +$ etc.).

8. Vergleichen der Zahlen in und aufser der Reihe ($10 = 11 -$, $10 = 12 -$, $10 = 13 -$ etc.; $11 = 12 -$, $11 = 13 -$, $11 = 14 -$ etc.).

9. Bunte Folge ($13 = 6 +$, $12 = 15 -$, $16 = 14 +$, $9 = 3 +$).

10. Gemischte Aufgaben: Zuzählen, Abziehen, Zerlegen und Vergleichen der Zahlen ($9 + 6$, $14 - 8$, $13 + 4$, $19 + 14$, $12 - 5$, $15 = 12 +$, $11 = 7 +$, $4 + 6$, $8 = 13 -$).

11. Zusammengesetzte Aufgaben ($4 + 7 - 8$, $14 - 9 + 6$; $13 + 3 + 1 - 9$; $6 + 5 - 4 + 7 + 2$).

12. Aufgaben mit benannten Zahlen.

c) Malnehmen.

1. Multiplizieren der 2, 3, 4 u. s. w. in und aufser der Reihe ($1 \times 2$, $2 \times 2$, $3 \times 2$ etc.; $1 \times 3$, $2 \times 3$, $3 \times 3$ etc.).

2. Multiplizieren mit 1, 2, 3 u. s. w. in und aufser der Reihe ($1 \times 2$, $1 \times 3$, $1 \times 4$ etc.; $2 \times 1$, $2 \times 2$, $2 \times 3$ etc.).

3. Suchen des Multiplikanden in und aufser der Reihe ($2 = 2 \times$, $4 = 2 \times$, $6 = 2 \times$ etc.; $3 = 3 \times$, $6 = 3 \times$, $9 = 3 \times$ etc.).

4. Suchen des Multiplikators in und aufser der Reihe ($2 = ? \times 2$, $4 = ? \times 2$, $6 = ? \times 2$ etc.; $3 = ? \times 3$, $6 = ? \times 3$, $9 = ? \times 3$ etc).

5. Bunte Folge ($2 \times 4$, $3 \times 5$, $12 = 3 \times$, $14 = ? \times 2$).

6. Gemischte Aufgaben: Zuzählen, Abziehen, Zerlegen und Vergleichen der Zahlen und Malnehmen ($5 \times 4$, $18 - 15$, $15 = ? \times 5$, $9 + 8$, $13 - 7$, $14 = 8 +$).

7. Zusammengesetzte Aufgaben ($2 \times (4 + 5)$, $(3 + 3) \times 2$, $(12 - 6) \times 3$, $7 + (2 \times 4)$.

8. Aufgaben mit benannten Zahlen.

d) Teilen.

1. Teilen der Produkte in und aufser der Reihe ($2 : 2 =$, $4 : 2 =$, $6 : 2 =$ etc.; $3 : 3 =$, $6 : 3 =$, $9 : 3 =$ etc.).

2. Gemischte Aufgaben: Zuzählen, Abziehen, Zerlegen und Vergleichen der Zahlen, Malnehmen und Teilen.

3. Aufgaben mit benannten Zahlen.

## IV. Der Zahlenkreis von 1—100.

A. Vorübungen.

1. Schreiben und Lesen der reinen Zehner.

2. Zählen in Zehnern aufwärts und abwärts.

3. Zehnerfolge.
4. Schreiben und Lesen der gemischten Zehnerzahlen.
5. Zählen in Einern aufwärts und abwärts.
6. Zahlenfolge.

## B. Eigentliches Rechnen.

### a) Zuzählen.

#### Ohne Übergang in einen neuen Zehner.

1. Zuzählen der reinen Zehner zu reinen Zehnern (20 + 10, 40 + 30, 50 + 20).

2. Zuzählen der Grundzahlen zu reinen Zehnern (40 + 3, 60 + 5, 30 + 6).

3. Zuzählen der Grundzahlen zu gemischten Zehnern; die Summe ist ein gemischter Zehner (21 + 2, 34 + 5, 42 + 4, 56 + 3).

4. Zuzählen der Grundzahlen zu gemischten Zehnern, sodafs der angefangene Zehner voll wird (26 + 4, 43 + 7, 35 + 5, 69 + 1).

5. Ergänzen des angefangenen Zehners zum vollen Zehner (29 + ? = 30, 36 + ? = 40, 43 + ? = 50).

6. Wiederholung der vorstehenden Übungen in bunter Folge (24 + 5, 30 + 30, 47 + ? = 50, 59 + 1, 40 + 6).

#### Mit Übergang über die Zehner.

1. Als Vorübung hierzu zunächst Aufgaben, wie: 19 + 1 + 3, 27 + 3 + 4, 38 + 2 + 1, 45 + 5 + 6 u. s. w.

2. Zuzählen der 2, 3, 4 u. s. w. zu Zehnern, die eine 9, 8, 7 u. s. w. in der Einerstelle haben (19 + 2, 29 + 2, 39 + 2 etc.; 19 + 3, 29 + 3, 39 + 3 etc.; 18 + 3, 28 + 3, 38 + 3 etc.; 18 + 4, 28 + 4, 38 + 4 etc.; 17 + 4, 27 + 4, 37 + 4 etc.).

3. Bilden von Reihen, zunächst mit Überspringen einer Zahl, dann mit Überspringen zweier, dreier u. s. w. Zahlen.

4. Zuzählen reiner Zehner zu gemischten Zehnern (24 + 10, 36 + 20, 18 + 30).

5. Zuzählen gemischter Zehner zu reinen Zehnern (20 + 17, 30 + 24, 50 + 35, 40 + 28).

6. Zuzählen gemischter Zehner zu gemischten Zehnern, wobei sich die Einer innerhalb des angefangenen Zehners bewegen (14 + 12, 36 + 13, 25 + 11, 43 + 15).

7. Zuzählen gemischter Zehner zu gemischten Zehnern, sodafs der angefangene Zehner voll wird (28 + 12, 14 + 36, 35 + 15, 43 + 27).

8. Zuzählen gemischter Zehner zu gemischten Zehnern mit Überschreiten des angefangenen Zehners (25 + 18, 44 + 19, 38 + 17, 19 + 26).

9. Bilden von Reihen, wobei die zuzuzählende Zahl ein gemischter Zehner ist (1 + 14 = 15 + 14 = 29 + 14 = 43 etc.).

10. Wiederholung aller bisherigen Übungen in bunter Folge.

11. Aufgaben mit mehreren Summanden (15 + 9 + 8, 46 + 7 + 5, 28 + 7 + 6 + 4, 37 + 7 + 9 + 5, 2 + 14 + 9 + 3 + 5 + 10 + 17).

12. Aufgaben mit benannten Zahlen.

13. Angewandte Aufgaben.

### b) Abziehen.

#### Ohne Übergang über den Zehner.

1. Abziehen reiner Zehner von reinen Zehnern (30 — 20, 70 — 40, 90 — 30).

2. Abziehen der Grundzahlen von gemischten Zehnern: der Rest ist ein gemischter Zehner (28 — 5, 37 — 6, 46 — 3, 69 — 4).

3. Abziehen der Grundzahlen von gemischten Zehnern: der Rest ist ein reiner Zehner (23 — 3, 45 — 5, 36 — 6, 52 — 2).

4. Abziehen der Grundzahlen von reinen Zehnern (30 — 1, 40 — 3, 50 — 2).

5. Zurückführen der gemischten Zehner auf reine Zehner (24 — ? = 20, 36 — ? = 30, 42 — ? = 40).

6. Wiederholung aller bisherigen Übungen in bunter Folge.

#### Mit Übergang über den Zehner.

1. Als Vorübung hierzu Aufgaben, wie: 31 — 1 — 4, 34 — 4 — 3, 45 — 5 — 7 u. s. w.

2. Abziehen der 2, 3, 4 u. s. w. von gemischten Zehnern, die eine 1, 2, 3 u. s. w. in der Einerstelle haben (21 — 2, 31 — 2, 41 — 2 etc.; 22 — 3, 32 — 3, 42 — 3 etc.; 23 — 4, 33 — 4, 43 — 4 etc.).

3. Bilden von Reihen: zunächst mit Überspringen einer Zahl, dann mit Überspringen zweier, dreier u. s. w. Zahlen.

4. Abziehen reiner Zehner von gemischten Zehnern (24 — 10, 28 — 20, 37 — 20, 65 — 40).

5. Abziehen gemischter Zehner von gemischten Zehnern: die Einer bewegen sich innerhalb des angefangenen Zehners (27 — 13, 24 — 12, 36 — 15).

6. Abziehen gemischter Zehner von gemischten Zehnern: der Rest ist ein reiner Zehner (25 — 15, 58 — 38, 64 — 24).

7. Abziehen gemischter Zehner von reinen Zehnern (30 — 11, 50 — 24, 40 — 38, 70 — 19).

8. Abziehen gemischter Zehner von gemischten Zehnern mit Übergang in den nächsten Zehner (21 — 15, 32 — 17, 45 — 28, 64 — 39).

9. Bilden von Reihen, wobei die abzuziehende Zahl ein gemischter Zehner ist (100 — 13 = 87 — 13 = 74 — 13 = 61 — 13 = 48 etc.).

10. Wiederholungen aller bisherigen Übungen in bunter Folge.

11. Abziehen mehrerer Posten (63 — 4 — 9, 42 — 8 — 5, 21 — 3 — 6, 81 — 8 — 9 — 4, 56 — 7 — 8 — 4 — 5, 72 — 3 — 6 — 5 — 12 — 5 — 4).

12. Gemischte Aufgaben: Zuzählen und Abziehen.

13. Zerlegen der Zahlen von 21 bis 100 und zwar:

a) in reine Zehner und Einer (21 = 20 +, 34 = 30 +);

b) in gemischte Zehner und Einer ohne Übergang (24 = 21 +, 38 = 35 +, 45 = 43 +);

c) in gemischte Zehner und Einer mit Übergang (23 = 19 +, 42 = 36 +, 54 = 48 +).

14. Vergleichen der Zahlen (23 = 26 —, 31 = 35 —, 47 = 50 —, 19 = 21 —).

15. Wiederholung aller bisherigen Übungen in bunter Folge.

16. Zusammengesetzte Aufgaben (23 + 8 — 5, 47 — 9 + 8 + 7, 46 — 18 + 7 + 9, 34 + 9 — 6 + 8, 36 + 17 — 9 + 10 + 2 — 24).

17. Aufgaben mit benannten Zahlen.

18. Angewandte Aufgaben.

### c) Vervielfältigen (Malnehmen).

1. Multiplizieren der Zahlen 2, 3, 4 bis 10 mit den Grundzahlen in und aufser der Reihe (1 × 2, 2 × 2, 3 × 2 etc.; 1 × 3, 2 × 3, 3 × 3 etc.; 1 × 4, 2 × 4, 3 × 4 etc.).

2. Multiplizieren der Grundzahlen mit Grundzahlen: der Multiplikator ist 2, 3, 4 bis 9 (2 × 1, 2 × 2, 2 × 3 etc.; 3 × 1, 3 × 2, 3 × 3 etc.; 4 × 1, 4 × 2, 4 × 3 etc).

3. Multiplizieren reiner Zehner mit Grundzahlen (2 × 10, 2 × 20, 2 × 30 etc.; 3 × 10, 3 × 20 etc.).

4. Multiplizieren gemischter Zehner mit Grundzahlen ($2 \times 12$, $3 \times 14$, $4 \times 23$, $3 \times 26$).

5. Der Multiplikator wird gesucht ($24 = ? \times 6$, $36 = ? \times 4$, $42 = ? \times 7$).

6. Der Multiplikand wird gesucht ($28 = 4 \times$, $30 = 6 \times$, $45 = 9 \times$).

7. Gemischte Aufgaben: Zuzählen, Abziehen, Zerlegen und Vergleichen der Zahlen, Vervielfältigen.

8. Zusammengesetzte Aufgaben ($29 + (3 \times 5)$, $(6 \times 8) + 7$; $34 - (4 \times 7)$, $(9 \times 7) - 15$; $24 + 18 - (3 \times 8)$, $(4 \times 9) + 6 - 9$).

9. Aufgaben mit benannten Zahlen.

10. Angewandte Aufgaben.

### d) Teilen.

#### Ohne Rest.

1. Divisor und Quotient sind Grundzahlen ($24 : 4$, $30 : 6$, $48 : 8$).

2. Der Divisor ist eine Grundzahl, der Quotient ein reiner Zehner ($40 : 2$, $30 : 3$, $80 : 4$).

3. Der Divisor ist eine Grundzahl, der Quotient ein gemischter Zehner und zwar:

a) ohne Übergang ($24 : 2$, $68 : 2$, $39 : 3$, $48 : 4$);

b) mit „ ($34 : 2$, $54 : 3$, $72 : 4$, $65 : 5$).

4. Wiederholung der bisherigen Übungen in bunter Folge.

#### Mit Rest.

1. Divisor und Quotient sind Grundzahlen ($26 : 3$, $34 : 5$, $42 : 8$).

2. Der Divisor ist eine Grundzahl, der Quotient ein reiner Zehner ($21 : 2$, $42 : 4$, $62 : 3$, $83 : 4$).

3. Der Divisor ist eine Grundzahl, der Quotient ein gemischter Zehner und zwar:

a) ohne Übergang ($25 : 2$, $37 : 3$, $65 : 3$, $87 : 4$);

b) mit „ ($37 : 2$, $49 : 3$, $63 : 5$, $78 : 4$).

4. Wiederholung aller bisherigen Übungen.

5. Dieselben Übungen in Form des Enthaltenseins (2 in 6, 3 in 18; 2 in 20, 3 in 60; 2 in 28, 4 in 84; 3 in 51, 2 in 38; 4 in 27, 6 in 38; 4 in 43, 3 in 92; 4 in 53, 5 in 73).

6. Gemischte Aufgaben: Zuzählen, Abziehen, Zerlegen und Vergleichen der Zahlen, Vervielfältigen, Dividieren als Teilen und Enthaltensein.

7. Aufgaben mit benannten Zahlen.

8. Angewandte Aufgaben.

In den folgenden Zahlenkreisen ist der Stufengang im allgemeinen derselbe wie in dem Zahlenkreise von 1—100, nur dafs dort die Hunderter bezw. Tausender etc. hinzukommen. Des weiteren siehe meine Aufgabenhefte Stufe III—V.

(8. Hilfsmittel beim Rechenunterrichte.) Zur Gewinnung der notwendigen Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe, sowie zur Einführung in das Verständnis der Zahlenoperationen bedarf es ganz besonderer Hilfs- oder Anschauungsmittel; denn die Zahl ist ein vollständig abstrakter Begriff, welcher nur auf dem Wege „der äufseren und dadurch bewirkten inneren Anschauung erworben werden kann;“ ebenso verhält es sich mit den ersten Zahlenoperationen, die auch nur durch „konkrete Thätigkeit aufgefafst werden können.“

Der Veranschaulichungsmittel beim Rechenunterrichte in der Volksschule giebt es gar viele; besonders ist die neuere Zeit reich an Erfindungen auf diesem Gebiete gewesen. Leider sind diese Bestrebungen dahin ausgeartet, für jede Operation einen besonderen Anschauungsapparat und zwar mit möglichst kompliziertem Mechanismus zu benutzen. Dahin gehört u. a. der Zart'sche Bruchrechenapparat, die Feldt'sche Dividiermaschine, der Gertig'sche Tastenapparat u. a. m. Wer den einen oder anderen von diesen Apparaten versuchsweise beim Unterrichte benutzt hat, wird zu der Überzeugung gekommen sein, dafs diese Art Veranschaulichungsmittel ihren Zweck nicht nur nicht erfüllen, sondern der Erreichung desselben hinderlich in den Weg treten. Ihre äufserst verzwickte Konstruktion erschwert den Kindern die Auffassung dessen, was ihnen mit Hilfe jener klar gemacht werden soll; sie reizen wohl die Neugierde, lenken aber dabei die Aufmerksamkeit von dem Wesentlichen auf das Nebensächliche hin. Für die Brauchbarkeit der Anschauungsmittel beim Rechenunterrichte spricht in erster Linie die Einfachheit und Natürlichkeit im allgemeinen. Je einfacher und natürlicher ein Veranschaulichungsmittel ist, desto praktischer ist es, d. h. mit desto gröfserem Nutzen kann es Verwendung finden.

Bei den Anschauungsmitteln sind zu unterscheiden:

I. solche, die zur Veranschaulichung der Zahlvorstellungen und zur Fesstellung der Zahlbegriffe dienen, und
II. solche, die bei den verschiedenen Operationen Verwendung finden.

I.

Die zur Veranschaulichung der Zahlvorstellungen dienenden Anschauungsmittel[1]) müssen sein:

1. genügend grofs, sodafs sie von jedem einzelnen Schüler von seinem Platze aus bequem gesehen werden können.

Zu solchen Objekten gehören u. a.: Hefte, Griffel, Federhalter, Bleistifte, Lineale, grofse Punkte und Kreuze (an der Wandtafel), Kugeln an der Rechenmaschine, Knöpfe am Rocke, an der Weste, am Mantel, Kleiderhaken, Fensterscheiben, Tafeln, Bilder, Stühle, Pulte u. s. w.

2. einfach.

Komplizierte, aus den verschiedensten Teilen zusammengesetzte Apparate, deren Benutzung umständlich ist, hemmen den Fortgang des Unterrichtes und sind aufserdem, wie vorhin schon angedeutet, leicht geeignet, die Aufmerksamkeit der Schüler von der Hauptsache, d. i. der Zahl, abzulenken und sie auf beim Rechnen gar nicht in Betracht kommende Nebenumstände zu richten.

3. einheitlich oder gleichartig.

Jede Zahl über eins besteht aus mehreren Einheiten und zwar Einheiten gleicher oder derselben Art. Es wäre daher falsch, den Inhalt einer Zahl an verschiedenartigen Gegenständen (z. B. die Zahl drei an einem Griffel, einem Bleistifte und etwa einem Steinchen) veranschaulichen zu wollen, denn dadurch erhielte man zwar auch eine Menge, die der Zahl drei entspräche; aber diese Menge stellte nicht die gleichen Einheiten dar, wie sie doch notwendig zu dem Begriffe „drei“ gehören, sondern man hätte hier den Begriff einer einzelnen Einheit in drei verschiedenen Formen. Bei der Gewinnung der Zahlvorstellungen und der Zahlbegriffe soll das Kind nur die Anzahl der dargebotenen Veranschaulichungsmittel ins Auge fassen; von der

[1]) Was die verschiedenen Arten von Anschauungsmitteln anbetrifft, so unterscheidet man bekanntlich natürliches und künstliches Anschauungsmaterial.

Zu dem ersteren gehören die Gegenstände aus der Umgebung des Kindes, z. B. Steinchen, Bohnen, Stäbchen, Kugeln, Münzen, Mafse, Gewichte u. s. w. Zu den letzteren zählen Rechenapparate (sogenannte Rechenmaschinen), z. B. die russische Rechenmaschine, der Tillich'sche Rechenkasten, die Born'sche und die Wunstorfer Rechenmaschine, die Feldt'sche Dividiermaschine, der Gertig'sche Tastenapparat, die Stern'schen Scheiben u. s. w., und graphische Darstellungen, wie: Kreuze, Sterne, Punkte und besonders Zahlenbilder.

Gröſse, der Form, der Farbe und dem Stoffe der Gegenstände soll es absehen. „Die geistige Arbeit muſs dem Kinde dadurch erleichtert werden, daſs die zur Anschauung ausgewählten Gegenstände gleich sind in Gröſse und Form, in Stoff und Farbe.“[1])

4. einzeln und beweglich.

Das successive Vor- und Rückwärtsschreiten bei der Bildung der Zahlen erfordert bewegliche Zeichen. Aus diesem Grunde sind stabile Tabellen, wie z. B. Pestalozzis Einheitstafel, Zahlenbilder, Tillichs Rechenkasten, wo die Vielheiten durch verschiedene Längen der Stäbe dargestellt werden u. s. w., unpraktisch, da an ihnen keine Verschiebungen vorgenommen werden können.

## II.

Die bei den Operationen in Gebrauch kommenden Anschauungsmittel müssen sein:

1. einfach.

Die Gründe hierfür siehe unter I 2.

2. gleichartige, selbständige Einheiten.

Nur diejenigen Anschauungsmittel sind bei den Operationen mit reinen Zahlen zu verwenden, die das zu Veranschaulichende wirklich und nicht bloſs symbolisch darstellen, die also reihbar sind, sodaſs sich aus der Zusammenstellung nicht nur das Zehnersystem von selbst ergiebt, sondern auch ein natur- und sachgemäſses Erfassen von Summanden, Faktoren, Summen und Produkten möglich ist. „So viel Einheiten die ganze Zahl enthält, die veranschaulicht werden soll, so viel Einzeldinge oder Einzelzeichen muſs das Kind sehen.“ (Steuer.)[2])

---

[1]) Schröter, Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichtes etc.

[2]) Gegen diese Forderung wird noch immer vielfach gefehlt. Man findet, daſs die Werte des dekadischen Systemes durch verschiedene Zeichen (Symbole) dargestellt werden. So gebraucht z. B. der eine Verfasser für die Einer Punkte ( • ), für die Zehner lange, dicke Querstriche (—) und für die Hunderter Kreise (○). Die Zahl 143 sieht dann so aus ○ ≡. Ein anderer Autor setzt für die Einer Punkte ( • ), für die Zehner senkrechte Striche (|) und für die Hunderter Quadrate (□). Die Zahl 215 erhält dann dieses Aussehen □□| • • • • •. Wieder ein anderer veranschaulicht die Einer durch kleine Punkte ( • ), die Zehner durch gröſsere Punkte (●) und die Hunderter durch ganz groſse Punkte (●). Die Zahl 324 präsentiert sich dann so ●●●●●●●●●, oder auch so ●●●●●• • • •.

3. leicht zu gruppieren.

Es ist eine bekannte Thatsache, dafs selbst ein geübtes Auge nicht mehr als höchstens fünf Gegenstände — sofern dieselben nicht in Gruppen geordnet sind — mit Sicherheit aufzufassen, d. h. sofort auf den ersten Blick und ohne sie zu überzählen, als eine bestimmte

---

Bei der Wunstorfer Rechenmaschine des Seminarlehrers Magnus werden die Hunderter, Zehner und Einer durch Rechenknöpfe dargestellt, die sich durch Gröfse, Form und Farbe unterscheiden. Ein fünfter Autor endlich empfiehlt als Vertreter der Einer „Einpfennigstücke", als Vertreter der Zehner „Nickel" (Zehnpfennigstücke) und als Vertreter der Hunderter „Einmarkstücke".

Alle diese Arten, die Stellenwerte der Zahlen zu veranschaulichen, sind entschieden zu verwerfen; denn hierbei wird den Schülern nur so viel zum Bewufstsein gebracht, dafs sie verschiedene Zahlengröfsen vor sich haben, aber die Hauptsache, die absoluten Werte der betreffenden Zahlen, werden ihnen nicht klar. Zwar wird ihnen vom Lehrer gesagt: „Dieses Zeichen bedeutet Einer, dies Zehner und jenes Hunderter; der Wert dieses Zeichens ist zehnmal oder hundertmal so grofs wie der von jenem;" aber der Schüler ist dabei nicht in der Lage, sich von der Richtigkeit dieser Wahrheit oder richtiger: Behauptung zu überzeugen. Er schaut hier diese Wahrheit nicht, sondern hat nur etwas auf „Treu und Glauben" hinzunehmen. Eine Veranschaulichung aber, die auf der Krücke der „Autorität" und des „Glaubens" einherhinkt, hat schon von selbst aufgehört, anschaulich zu sein; denn sie beruht nicht auf der Wirklichkeit, sondern auf der Einbildung. Der wahrhaft anschauliche Rechenunterricht kennt nur eine Grundlage, und das ist die Überzeugung. Das Kind mufs sich durch den Augenschein überzeugen können, dafs der Zehner aus 10 Einern und der Hunderter aus 10 Zehnern bezw. 100 Einern besteht.

Wir sind auf diesen Punkt etwas näher eingegangen, weil in neuster Zeit wiederholt der Versuch gemacht wurde, einer solchen Veranschaulichungsweise das Wort zu reden. Wir denken hierbei speziell an die Verwendung unserer Münzen beim Veranschaulichen der höheren Einheiten. Wohl ist uns Erwachsenen bekannt und geläufig, dafs ein „Nickel" (Zehnpfennigstück) den Wert von 10 einzelnen Pfennigen, ein Markstück einen solchen von 10 Zehnpfennigstücken oder 100 Pfennigstücken und eine Krone den Wert von 10 Markstücken bezw. 100 Zehnpfennigstücken bezw. 1000 Einpfennigstücken hat. Aber dafs dem so ist, ist doch blofser Zufall und hängt lediglich mit dem Eigenwerte des Metalles zusammen. Wäre zufälligerweise das Silber seltener als das Gold, dann würden wir zweifelsohne Kronen und Doppelkronen nicht aus Gold, sondern aus Silber haben. Hier kommt es also einzig und allein auf die Qualität der betreffenden Objekte an; die Veranschaulichung der Zahlengröfsen hat aber mit der Qualität der Gegenstände absolut nichts zu thun. Hier handelt es sich ausschliefslich um die Quantität, um die Menge, und diese Menge hat wieder Gleichartigkeit der Gegenstände zur bestimmten Voraussetzung. Wo es sich um Auflösung höherer Einheiten in niedere oder umgekehrt um Zusammenfassung niederer Einheiten in höhere handelt, da kann von einer anschaulichen Verwendung der Münzen keine Rede sein. Aus den angeführten Gründen können wir auch die Veranschaulichung von Auf-

Anzahl zu erkennen vermag. Sollen also die Kinder einen schnellen Überblick über die beim Rechnen gebrauchten Gegenstände gewinnen — und das ist der Zeitersparnis wegen durchaus notwendig — so müssen die Rechenobjekte in leicht zu überschauende Gruppen zusammen-

---

gaben, wie 624 — 286 = ? in der von W. Reuschert uns im „Organ" (1887, S. 252) empfohlenen Weise durchaus nicht billigen und müssen Schulz beistimmen, wenn er (Blätter für Taubstummenbildung, 1892, S. 30 u. 75) sagt, dafs hierbei „Veranschaulichung und Denkoperation sich nicht decken oder besser gesagt — mit einander nicht parallel laufen, weil man die Objekte, die zur Veranschaulichung höherer Einheiten dienen, nicht durch Zusammenfassen niederer Einheiten gewinnt und sie andererseits auch wiederum nicht in niedere Einheiten auflösen kann, sondern in beiden Fällen genötigt ist, einen Tausch vorzunehmen, dessen störende Wirkung bei Kindern auf dem geistigen Standpunkte unserer Taubstummen nicht geleugnet werden kann."

Was also hier vor allem notthut, das ist eine gründliche und rationelle Veranschaulichung der Stellenwerte der Zahlen, und dies kann nur an einheitlichen oder gleichartigen Gegenständen erfolgen.

Kreise (○), Quadrate (□) etc. zur Darstellung der Hunderter etc. sind keine Veranschaulichungsmittel, sondern willkürlich (und nicht einmal gut) gewählte graphische Zeichen für die einzelnen Zahlen in verschiedenen Stellen. Zu der in Rede stehenden Veranschaulichung eignen sich am besten die sogenannten „Rechenstäbchen", das sind Stäbchen von ungefähr 10 cm Länge und 3 mm Durchmesser, ähnlich den Streichhölzchen. Von diesen Stäbchen werden für die Zehner je 10 mit einem Gummibande zusammengebunden; je 10 dieser Bündel werden in derselben Weise zusammengefafst und geben die Hunderter. Will man noch weiter gehen, so kann man je 10 Hunderterbündel zu einem Tausenderbündel vereinigen. Hier sieht das Kind, wie der Zehner wirklich aus 10 Einern, der Hunderter aus 10 Zehnern bezw. 100 Einern und der Tausender aus 10 Hundertern bezw. 100 Zehnern bezw. 1000 Einern besteht. Stellt oder legt man nun die Einerstäbchen bezw. die Zehner-, Hunderter- und Tausenderbündel an ihre Stellen, so wird das Kind ohne viel Mühe von dem Werte der Zahlen in den verschiedenen Stellen eine klare und deutliche Vorstellung gewinnen und nicht genötigt sein, etwas auf „Treu und Glauben" hinzunehmen. Die Vorteile, die sich hieraus für das Zusammenfassen niederer Einheiten in höhere und umgekehrt für das Auflösen höherer Einheiten in niedere ergeben, liegen zu klar auf der Hand, als dafs sie noch besonders hervorgehoben zu werden brauchten. Dabei ist dieses Mittel durchaus nicht kostspielig und äufserst einfach; die einfachen Mittel sind aber, wie schon zu Anfang dieses Kapitels besonders betont worden ist, immer die besten.

Während sich alle bisher gebräuchlichen Anschauungsmittel an den Gesichtssinn wenden, ist in neuerer Zeit, z. B. von Dr. B. Hartmann („Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule"), vorgeschlagen worden, Zeitreihen (z. B. die 7 Wochentage, das Lebensalter des Kindes u. s. w.), also abstrakte Dinge, zur Gewinnung von Zahlbegriffen zu benutzen und hierauf erst konkrete Dinge vorzuführen.

gestellt werden können. Welcher Art diese Gruppen sind, darauf kommt es nicht an; Hauptsache ist, dafs sie schnell zu überschauen und aufzufassen sind.

---

Denselben Standpunkt vertritt Kerner in seinen Ausführungen über „die Zahl und der erste Rechenunterricht“ etc. (Organ, 1886—1887). Dieselben zielen darauf hin, dafs die Anschauung im Sinne Pestalozzis für die Vorstellung der Zahl und deren Operationen wenig oder gar keinen Wert hat. Wir gebrauchen, wie er ausführt, hier im Rechnen nur deren Inhalt. Alles, was zum inneren Wesen der Zahl gehört, liegt, im Grunde genommen, aufserhalb ihrer Wirkung. Darum ist die Anschauung im Pestalozzi'schen Sinne das geeignetste Mittel für die Übung, besonders für die praktische, nicht aber für die Entwickelung. Wo es sich um letztere handelt, da zeigt sie sich, namentlich bei unseren Taubstummen, als ungeeignet u. s. w. Nach seiner Meinung ist nicht das Gesicht das Mittel zur Erzeugung von Zahlvorstellungen; denn dieses führt uns oft irre in Bezug auf Gröfse, Gestalt, Entfernung und Bewegung der Dinge, sondern das Gefühl, der Tast- und Bewegungssinn und das Gehör sind die Bedingungen zur Zahlenbildung, und unter diesen sind ihm der Tast- und Bewegungssinn die einzigen Mittel, von denen er sich im ersten Rechenunterrichte günstige Erfolge verspricht. Da beide jedoch den abstrakten Raum- und Zeitverhältnissen untergeordnet sind, die sich in rhythmischen Bewegungen äufsern, dienen ihm letztere zur Vermittelung der ersten Rechenkenntnisse. Seinem Stufengange legt er dem entsprechend drei Hauptmomente zu Grunde:

1. die Vermittelung der Zahlbegriffe von 1—10 geschieht durch rhythmisch gegliederte Bewegungen;
2. Übung derselben Zahlen an rhythmisch gegliederten Gehöreindrücken;
3. Übung derselben Zahlen an Gesichtsvorstellungen.

Nicht ganz so weit gehen die Herbartianer. „Nicht von den Stäbchen des Rechenkastens oder den Kugeln der Rechenmaschine, sondern von den 4 Fenstern der Schulstube, den 5 Kindern, die in dem Märchen vorkommen, den 6 Schülern, welche auf der vordersten Bank sitzen, den 7 Tagen der Woche oder den 7 Geislein des Märchens sollen die elementaren Zähl- und Rechenübungen ihren Anfang nehmen.“ (Dr. Rein etc., „Theorie und Praxis“ etc. 1. Schuljahr.)

Die hier empfohlenen Anschauungsmittel sowohl, als auch die Art der Veranschaulichung selbst müssen als eine Ausartung des Anschauungsprinzipes bezeichnet werden, vor deren Anwendung nicht genug gewarnt werden kann; denn durch sie wird das Lernen nicht gefördert, sondern gehindert. „Das ganze Verfahren (bei Hartmann und teilweise auch bei den Herbartianern) blendet den oberflächlichen Blick; vor dem kritischen Auge des Psychologen entpuppt sich dasselbe als verkappter Wortrealismus. Wie können an einer zeitlichen Reihe Zahlbegriffe veranschaulicht werden! Wie darf man überhaupt von Anschauung reden, wo auch nicht einmal ein einziger der 5 Sinne thätig ist! Um die 7 Wochentage ihrer Zahl nach zu begreifen, mufs unzweifelhaft dieser Mengenbegriff bereits gebildet sein. Diesem Verfahren fehlt demnach die Hauptsache, die grundlegende Veranschaulichung.“ (Siehe den interessanten Aufsatz von K. O. Beetz, Kritische

Als Objekte dieser Art sind besonders zu nennen: Steinchen, Bohnen, Knöpfe, Würfel, Kastanien u. s. w.

Im Anschlusse hieran mufs noch ein Veranschaulichungsmittel kurz erwähnt werden, welches in der neueren Zeit eingeführt ist und vielfache Anerkennung und Verbreitung gefunden hat. Wir meinen die Zahlenbilder. Dafs dieselben bei angemessener Verwertung den ersten Rechenunterricht fördern können, wird wohl jeder Methodiker zugeben müssen; aber niemals kann ihnen eine herrschende Stellung eingeräumt, wie ihrer allseitigen Anwendung das Wort geredet werden.

Man schreibt den Zahlenbildern die Kraft zu, dafs sie die Zahlvorstellungen verdeutlichen; man übersieht aber, dafs der Inhalt derselben anfangs immer erst durch Zählen aufgefafst werden mufs; alsdann erst verschmilzt das Zahlwort mit dem geometrischen Bilde, und in zukünftigen Fällen wird dieses durch jenes reproduziert, wodurch der Schein entsteht, als ob augenblicklich die Anzahl der Punkte erkannt werde. Das ist aber keineswegs der Fall; denn zu sicheren Zahlvorstellungen kommt man eben nur durch Zählen; nur durch dieses läfst sich das Verständnis der Rechnungsarten eröffnen, nimmermehr durch simultane Sinneseindrücke.[1])

---

Beiträge zu den Tagesströmungen im elementaren Rechenunterrichte. Päd. Zeit- und Streitfragen von Johannes Meyer in Osnabrück. III. Band, 6. Heft.)

Genau so verhält es sich mit Kerners rhythmischen Übungen zur Veranschaulichung der ersten Zahlenkenntnisse. Die Bewegungsanschauungen bieten nur ein flüchtiges Zahlenbild, das an dem noch wenig geübten Auge vorübergeht, ohne aufgefafst zu werden, während die konstanten Gesichtsanschauungen ein Vertiefen in die Zahl ermöglichen und dadurch dem Kinde die Auffassung wesentlich erleichtern. Bei der Angabe des Zahleninhaltes, also der verschiedenen Einheiten, durch Bewegungen, kann die Zahl in ihrer Gesamtheit dem Kinde überhaupt nicht vorgeführt werden, da die jedesmalige neue Einheit die voraufgegangene ablöst, sodafs dem Kinde die Bestandteile der Zahl nicht vor Augen bleiben; sie sind mit dem Aufhören der Bewegung wieder verschwunden. Der Gesamteindruck der Zahl ist aber nötig, wenn die Kinder zum Zahlenbewufstsein kommen sollen. Diese Manipulationen eignen sich nur zur Übung im präzisen Zählen. Was nun den Rhythmus der Bewegungsanschauungen anbetrifft, so wendet sich hierbei Kerner an ein Geschick, das erst durch viele Übung erzielt werden mufs, um als Grundlage für den Unterricht dienen zu können, und da die Taubstummen von Haus aus wenig oder gar kein rhythmisches Gefühl besitzen, so dürfte ziemlich viel Zeit vergehen, ehe sie zur Handhabung dieses Veranschaulichungsmittels befähigt werden. Welchen Nutzen haben aber diese Übungen für das Rechnen?

[1]) Vergl. Dr. Hollenbach, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahr. Pädagogische Studien von Rein. 4. Heft, 1887.

Nach unserer Meinung können die Zahlenbilder beim ersten Rechenunterrichte ohne jeden Nachteil für diesen sowohl bei der Gewinnung der Zahlvorstellungen, als auch zur Einführung in das Verständnis der einzelnen Grundrechnungsarten vollständig entbehrt werden. Den körperlichen Veranschaulichungsmitteln ist vor den graphischen Darstellungen stets der Vorzug einzuräumen.

4. leicht zu hantieren, sodafs sie besonders die Selbstthätigkeit der Schüler beim Rechnen ermöglichen.

Wie schon vorhin angedeutet worden ist, entsprechen zusammengesetzte Apparate diesem Zwecke nicht; denn ihre Benutzung ist umständlich, sodafs der Fortgang des Unterrichtes gehemmt wird. Von Wichtigkeit ist, dafs die betreffenden Gegenstände eine leichte Handhabung seitens der Kinder ermöglichen, wodurch die Selbstthätigkeit der letzteren geweckt wird. Die Schüler sollen operierend rechnen lernen; denn „selber denken macht gescheit und selber thun geschickt.“ Kehr sagt sehr treffend:[1]) „Wenn der Lehrer die Schüler zu einem passiven Verhalten zwingt, indem er alles vormacht, vorsagt, vorrechnet und vordenkt, was sie nachmachen, nachsagen, nachrechnen und nachdenken sollen, dann werden dieselben nie dahin kommen, Aufgaben mit Einsicht und Verstand zu lösen; sie fassen dann alles nur gedächtnismäfsig auf; ihr Wissen ist ein papageimäfsiges Nachsprechen des ihnen Eingetrichterten. Anzugeben, wie er operiert hat, und warum er es so gethan hat, ist dem Schüler unmöglich. — Nur das hat der Schüler fest und unverlierbar, was er auf dem Wege der Anschauung selbst gefunden hat, und was ihm durch vielseitige Übung und Anwendung zur gröfstmöglichen Klarheit und durch beides sein Eigentum geworden ist.“

Aufser den unter 3 genannten Gegenständen gehören hierher: Griffel, Bleistifte, Federhalter, Federn, Kreidestückchen u. s. w.

5. leicht zu übersehen.

Diese Forderung ist von besonders grofser Wichtigkeit für das Rechnen mit Zahlen, die gröfser sind als „fünf“, und zwar aus den unter II 3 angeführten Gründen.

Das beste und bequemste Anschauungsmittel hierfür ist unstreitig die russische Rechenmaschine. Von den vielen Vor-

---

[1]) Praxis der Volksschule.

zügen, welche dieselbe vor manchen anderen Apparaten hat, seien hier nur folgende hervorgehoben:

1. sie läfst sich bequem handhaben,

2. die Kugeln sind für alle Kinder, selbst auf gröfsere Entfernung sichtbar, und

3. die Objekte (Kugeln) sind übersichtlich.[1])

Die hier aufgeführten Anschauungsmittel dienen sämtlich dazu, den Schülern Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe auf dem Wege sinnlicher Anschauung zuzuführen, sowie dieselben zur verständnisvollen Ausführung der ersten und einfachsten Rechenoperationen im Zahlenkreise von 1—100 zu befähigen. Sobald dieser Zweck erreicht ist, hat das betreffende Anschauungsmittel (Apparat) seinen Dienst gethan und kann beiseite gestellt werden.

Auf das Rechnen mit reinen Zahlen folgt dasjenige mit benannten Zahlen, hauptsächlich mit Münzen, Mafsen und Gewichten, die zur Veranschaulichung kommen müssen. Hierbei ist durchaus notwendig, dafs dieselben in der Wirklichkeit vorgeführt werden; denn die Benutzung von Abbildungen, auf welche man sich noch vielfach beim Rechenunterrichte beschränkt, würde den Zweck der Anschauung total verfehlen. Diese Abbildungen erzeugen wohl ein ungefähres Bild von der Form, aber keine wirkliche Vorstellung von der Gröfse, vom Gewichte und von der Länge. Es genügt nicht, dafs das Kind angeleitet wird, mit Münzen, Mafsen etc. zu rechnen, sondern es mufs mit ihnen auch arbeiten lernen. Zu diesem Zwecke mufs es die verschiedenen Wertmünzen und Wertpapiere in die Hand bekommen, die Schwere der Gewichte fühlen, die verschiedensten Gegenstände nach Gewicht, Wert und Länge abschätzen, selbst messen, selbst wiegen, um zu klaren und richtigen Vorstellungen von diesen Dingen zu kommen.

Da das Verständnis der angewandten Aufgaben in den übrigen Unterrichtsfächern genügend angebahnt werden soll (s. Abschnitt 2), so bedarf es bei ihnen nur selten der Veranschaulichung. Ist letztere aber nötig, so müssen die fraglichen Dinge (z. B. Steuerzettel, Sparkassenbücher, Rechnungen etc.) selbst gezeigt und die Situationen von den Schülern handelnd dargestellt werden.

Zur Veranschaulichung der Dezimalbrüche ist der Meter-

---

[1]) Das Nähere über die Vorzüge der russischen Rechenmaschine s. „Blätter für Taubstummenbildung", III, No. 7: Aus der Praxis für die Praxis. Die Behandlung des Zahlenkreises von 5—10, von Fr. Hilger.

stab, zu der der gemeinen Brüche sind wirkliche Gegenstände (halber Apfel etc.) und die geteilte Linie zu benutzen.

(9. Die Behandlung des Rechenstoffes.) Die methodische Behandlung des Rechenunterrichtes in der Taubstummenanstalt ist im grofsen und ganzen dieselbe wie in der Volksschule und erfolgt nach den für diese aufgestellten Grundregeln.[1]) Letztere werden jedoch infolge der durch „das Gebrechen bedingten Eigentümlichkeiten“ unserer Kinder und durch die daraus sich ergebenden besonderen Schwierigkeiten bei dem Betriebe des Rechenunterrichtes in unseren Schulen vielfache Modifikationen erleiden müssen, was hauptsächlich auf der Unter- und Mittelstufe der Fall sein wird; denn hier ist der Lehrer genötigt, auf den geistigen Standpunkt und die Sprachbildung der Schüler, wie in Abschnitt 7 des Näheren auseinander gesetzt worden ist, auf Schritt und Tritt Rücksicht zu nehmen und dem entsprechend die Behandlung des Stoffes einzurichten. Erst von dem Zeitpunkte ab, wo die oben erwähnten Schwierigkeiten und Hindernisse hinlänglich aus dem Wege geräumt sind, kann einigermafsen von einer Gleichartigkeit in der Behandlung des Rechenstoffes in der Volksschule und Taubstummenanstalt die Rede sein.

In der Volksschule werden bei Behandlung des Zahlenkreises von 1—100 zwei verschiedene Methoden befolgt, nämlich die gruppierende, oder auch nach ihrem Begründer die Grube'sche genannt, und die trennende. Erstere betrachtet im Zahlenkreise von 1—100 jede Zahl für sich und schliefst an dieselbe die vier Grundoperationen an. Jede folgende Stufe ist nur eine weitere Entfaltung der voraufgegangenen. Die letztere dagegen sieht die vier Grundrechnungsarten als Einteilungsgrund für die Übungen in den Zahlenkreisen von 1—10, von 1—20 und von 1—100 an und hält die vier Grundoperationen in jedem Zahlenkreise auseinander oder verbindet nur diejenigen, welche auf gemeinsamer Grundlage beruhen. Obgleich die Grube'sche Methode für die Umgestaltung des Rechenunterrichtes von grofsem Einflusse gewesen ist und sich viele Anhänger erworben hat, konnte sie doch nicht zur allgemeinen und allseitigen Anerkennung durchdringen. Es wird von gegnerischer Seite u. a. geltend gemacht, dafs sie zu hohe Anforderungen an die Denkkraft des sechsjährigen Kindes stelle, indem sie dasselbe in verschiedene Vorstellungsreihen einführe und viele Vorstellungen gleichzeitig behandle, dafs bei ihrer Anwendung die wichtigen

[1]) Siehe Kehr, Praxis der Volksschule, und Schütze, Evangelische Schulkunde.

Übungen im Addieren und Subtrahieren der Grundzahlen vernachlässigt werden u. s. w.[1]) Die der Grube'schen Methode anhaftenden Mängel würden in der Taubstummenanstalt noch stärker hervortreten, weil, wie früher ausgeführt worden, unsere Kinder geringere geistige Fassungskraft besitzen als die Vollsinnigen und ihr sprachlicher Standpunkt für eine nutzbringende Anwendung dieser Methode ein viel zu niedriger ist. Vatter sagt: „Wie gern möchten wir gerade dem Rechenunterrichte von seinem ersten Auftreten an eine gröfsere Denk- und Sprachgewandtheit zur Verfügung stellen! Doch da das nun einmal nicht zu ändern ist, sehen wir zu, wie wir mit den bescheidenen Sprachmitteln treu wuchern und dadurch diese selbst steigern.“ [2])

Die trennende Methode, welche die Zahlengruppen von 1—10, von 10—20, von 20—100, von 100—1000 u. s. w. als organische Einheiten auffafst und einer allseitigen Bearbeitung unterzieht, kommt den Verhältnissen und Bedürfnissen der Taubstummenanstalt ungleich näher. Sie ordnet den Stoff derart, dafs bei der Behandlung nicht übermäfsige Anforderungen an die noch schwachen Geisteskräfte der Schüler gestellt zu werden brauchen; sie hält die Schwierigkeiten — sowohl Denk- als Sprachschwierigkeiten — auseinander, während dieselben bei der Stoffanordnung nach Grube'scher Manier allzu sehr gehäuft werden.[3]) Ihre Gliederung des Stoffes schliefst sich der subjektiven Kraft des Kindes mehr an, mutet der geistigen Entwickelung desselben keine „unnatürlichen Sprünge“ zu, sondern folgt derselben willig von Stufe zu Stufe.

Bei der Einführung in eine jede Operation (Spezies) ist folgender Stufengang inne zu halten:

I. Die Darbietung des neu zu behandelnden Stoffes.
   Dabei kommt in Betracht:
   a) die Veranschaulichung,
   b) die Selbstthätigkeit der Schüler.

II. Die Aneignung des zum Verständnisse Gebrachten.
   Dieselbe erfolgt:
   a) durch Übung,
   b) durch Wiederholung.

III. Die Anwendung auf das praktische Leben.

---

[1]) Eine eingehende Kritik der Grube'schen Methode findet sich in Kehrs „Praxis der Volksschule.“

[2]) Die deutsche Sprache etc., S. 143.

[3]) Die Grube'sche Methode kann in der Taubstummenanstalt bei Repetitionen mit grofsem Nutzen Anwendung finden.

## I. Die Darbietung.[1])

### a) Die Veranschaulichung.

Bei der Darbietung des zu behandelnden Stoffes ist in jedem Unterrichtsgegenstande ein Zweifaches unbedingte Notwendigkeit, wenn Erfolge erzielt werden sollen, nämlich der Stoff mufs 1. vom Lehrer anschaulich vorgeführt und 2. vom Schüler selbstthätig erworben werden. Wenn eine der beiden Bedingungen unerfüllt bleibt, so ist alle Mühe und Arbeit umsonst. Erziehung zur Selbstthätigkeit durch anschauliches Erkennen mufs das unterrichtliche Prinzip nicht nur der Volksschule, sondern auch der Taubstummenanstalt sein. Nur durch einen auf anschaulicher Grundlage betriebenen Unterricht baut sich das richtige Denken auf und werden klare Vorstellungen und Begriffe erzeugt; nur die in dieser Weise gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten haben einen selbständigen Wert, eine bleibende Existenz, während Wissen und Können, welches mechanisch durch Vorsagen der Regeln erworben ist, hohl und nichtig bleibt.

Von besonderer Wichtigkeit ist die Anschaulichkeit beim Rechenunterrichte. Überall, wo hier die Anschauung fehlt, herrscht dürre, austrocknende Langeweile; die Schüler nehmen mit Unlust am Unterrichte teil und schreiten daher nur langsam vorwärts; viele von ihnen werden es nie zu vollendeten Leistungen bringen.

Beim Rechenunterrichte in der Taubstummenanstalt mufs das Prinzip der Anschauung noch höher gestellt werden als in der Volksschule. Der Grund hierfür liegt einmal in der Natur des Taubstummen und dann in der Materie selbst. Das Kind, welches in die Anstalt eintritt, lebt im umfassendsten Sinne des Wortes in einer sinnlichen Welt, die für dasselbe fast nur konkrete Vorstellungen und sinnliche Begriffe enthält. Es ist nicht im stande, selbständig abstrahieren zu können, weil ihm die Übung in der Bildung abstrakter Begriffe fehlt. In dieser Beziehung bringt aber gerade der Rechenunterricht für das neu eintretende Kind viele

---

[1]) Der Vollständigkeit halber mögen hier auch zwei Momente Erwähnung finden, die nach der Forderung der Herbartianer der eigentlichen Darbietung voranzuschicken sind, nämlich die Zielangabe und die Analyse (das Ausgehen vom Bekannten). Erstere ist für unsere Verhältnisse von sehr geringer oder gar keiner Bedeutung. Viel wichtiger ist jedenfalls die zweite Forderung, nach welcher bei Einführung einer neuen Rechnungsart gewisse Vorübungen, die geeignet sind, das Verständnis des neu Darzubietenden vorzubereiten, vorangehen sollen. (Diese Vorübungen sind im Abschnitt 7 spezialisiert.)

und grofse Schwierigkeiten mit sich; er hat es in erster Linie mit abstrakten Vorstellungen zu thun, ist also für dasselbe ein vollständig unbekanntes Gebiet; sodann bringt das Kind keine Zahlvorstellungen, geschweige denn Zahlbegriffe mit in den Unterricht, und endlich fällt es den kleinen Taubstummen aufserordentlich schwer, die Zahl von der Sache zu abstrahieren. Wo es sich also um die Bildung von abstrakten Begriffen (hier Zahlbegriffen) handelt, mufs mit möglichster Anschaulichkeit und Ordnung verfahren werden, falls das Geistige apperzipiert werden soll; denn das letztere verliert sich beim Taubstummen leicht, weil er zu sehr am Sinnlichen klebt. Wiederholte Veranschaulichung und oftmalige Abstraktionen müssen hier zur Gewinnung und Befestigung des Begriffes eintreten.

Die Anschauung dient zur Klarstellung

1. des Inhaltes der Zahl,
2. der neueintretenden Rechenoperation,
3. der Münzen, Mafse und Gewichte,
4. der sachlichen Verhältnisse in den angewandten Aufgaben,
5. der Brüche.

Der Rechenunterricht hat es als seine erste und Hauptaufgabe anzusehen, den Kindern Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe zu vermitteln; denn alles Rechnen gründet sich auf klare Einsicht in das Wesen der Zahlen. Die Einsicht kann nur auf dem Wege der äufseren Anschauung, d. h. durch konkrete Dinge bewirkt werden. Wie bereits vorhin angedeutet worden ist, bringt der Taubstumme keinerlei Zahlvorstellungen, geschweige denn Zahlbegriffe mit in den Unterricht; auch fällt es ihm schwer, die Zahl von der Sache zu abstrahieren. Deshalb müssen wir viel öfter als in der Volksschule den Inhalt der Zahlen veranschaulichen. Je häufiger die Abstraktion vollzogen wird und je reicher der Wechsel in der Wahl der Veranschaulichungsmittel ist, desto vollständiger, klarer und umfassender wird der Zahlbegriff, desto williger folgt dann das Kind dem Lehrer Schritt für Schritt, desto sicherer wird das Ziel erreicht. Bei der Gewinnung desselben soll das Kind nur die Anzahl der gebotenen Gegenstände ins Auge fassen; von der Gröfse, der Form und dem Stoffe derselben soll es absehen oder mit anderen Worten: das Kind soll möglichst bald und auf einfache, leichte Weise zur Klarheit darüber kommen, dafs es sich beim Rechnen nicht um die Gegenstände selbst, sondern um die Anzahl der vorgeführten Objekte handelt.

Was die Art der letzteren anbetrifft, so wähle der Lehrer in erster Linie die einfachsten und natürlichsten Veranschaulichungsmittel und lasse alle künstlichen und komplizierten Apparate beiseite. (Vergleiche Abschnitt 8.) Der Schüler ist umgeben von einer Welt von mancherlei nicht nur zählbaren und klar zu übersehenden Dingen, sondern auch von solchen, die im Leben wirklich gezählt werden. Diese benutze man fleifsig; sie sind für den obigen Zweck die geeignetsten. Die Veranschaulichung der Zahlvorstellungen bis zur Bildung klarer Zahlenbegriffe hat durch gleichwertige Veranschaulichungsmittel zu erfolgen. Zu frühe Anwendung verschiedener Anschauungsmittel würde die Kinder verwirren und das Interesse von der Sache ablenken. „Einerlei Vorstellung durch einerlei Bild!“ Erst später bei der Einübung bezw. bei der Veranschaulichung des Zahlbegriffes ist auf die Verwendung der verschiedensten Gegenstände Bedacht zu nehmen. Die Veranschaulichung mufs einfach und ungesucht sein.

Die Zahlvorstellungen können nun bekanntermafsen nur zum geringsten Teile durch die unmittelbare Anschauung, d. h. durch die Auffassung mit dem Gesichtssinne, gebildet werden, denn das Auge ist nicht im stande, mehr als fünf Gegenstände sofort, ohne sie zu überzählen, zu überblicken. Wird die Zahl „fünf“ überschritten, so hört jegliche Bestimmtheit im Erkennen durch das Auge auf. Es können daher Vorstellungen von gröfseren Zahlen nur durch Zählen erworben werden, auf welches der Lehrer besonders in den ersten Zahlenkreisen nicht genug Gewicht legen kann.

An die Feststellung des Zahlbegriffes schliefst sich das eigentliche Rechnen, also das Operieren mit den Zahlen in den vier Spezies an. Auch hier bildet die unmittelbare Anschauung den Ausgangspunkt. Es handelt sich dabei zunächst darum, die Kinder in den Rechenvorgang einzuführen. Das Verständnis desselben ist nur möglich, wenn wir anschaulich verfahren und bei der Anschauung so lange verweilen, bis die Kinder selbst dieses Mittel beiseite schieben. Diesem Punkte wird jedoch im allgemeinen immer noch nicht gebührend Rechnung getragen: es wird einmal nicht genügend und nicht lange genug veranschaulicht, und zweitens greift man zu selten auf die Anschauung zurück, wenn im späteren Verlaufe des Rechnens Unklarheiten und Stockungen eintreten. Ein Teil der Klagen über die mangelhaften Leistungen unserer Zöglinge im Rechnen mufs mit Recht auf obigen Fehler zurückgeführt werden. „Der Taubstummenlehrer mufs in weit umfänglicherem Mafse, wie

es der Volksschullehrer nötig hat, veranschaulichen, weil ihm die erklärende Sprache fehlt. Und gerade in der eminent anschaulichen Unterrichtsweise zeigt sich der tüchtige Lehrer.“ Nach dem Grundsatze: Vom Beispiele zur Regel! wird nun die Operation Schritt für Schritt in einer den Geist anregenden Weise entwickelt; denn alles Rechnen soll Denkrechnen sein. Die durch die einmalige Ausführung der Operation in dem Kinde erzeugte ungefähre Vorstellungsreihe ist durch eine Anzahl von ähnlichen Beispielen zu klären und zu befestigen, und zwar hat der Lehrer deren so viele vorzuführen, dafs auch der schwache Schüler den Gang der Operation zu fassen vermag. Bei jedem neuen Beispiele tritt die Anschauung und die Hilfe des Lehrers mehr und mehr zurück, bis der Schüler zuletzt im stande ist, die ihm gestellten Aufgaben vollständig und sicher auch ohne Anschauung zu lösen.

Bei den einzelnen Operationen ist das Normalverfahren von den freien Lösungen zu unterscheiden. Wenn wir auch den Wert der letzteren, insbesondere für die formale Bildung, nicht verkennen, so haben wir uns doch im Hinblicke auf die geistige und sprachliche Begabung unserer Zöglinge auf die Entwickelung des Normalverfahrens als desjenigen Verfahrens, welches das einfachste und natürlichste, weil auf alle Fälle anwendbare, ist, zu beschränken. Wir kommen am sichersten und schnellsten zum Ziele, wenn wir bei der Auflösung von Aufgaben oder Aufgabengruppen eine bestimmte Form innehalten und die Kinder darin fest und sicher machen. Ohne Schädigung der Sache können wir auf Rechenvorteile und auf die freien Lösungen, deren Wert von einzelnen Methodikern ohnedies selbst für die Volksschule verschieden hoch angeschlagen wird, weil erstere häufig in gekünstelte und unpraktische Kombinationen ausarten, verzichten. Für unsere Kinder gilt: Gieb für eine bestimmte Art von Aufgaben ein bestimmtes Schema der Auflösung!

Wie in der Volksschule, so steht auch in der Taubstummenanstalt das Kopfrechnen dem Tafelrechnen gegenüber im Vordergrunde bis zu dem Punkte, wo die Zahlen so grofs werden, dafs sie im Kopfe nicht mehr gerechnet werden können. Von da ab kehrt sich das Verhältnis um, und es wird besonders im Tafelrechnen volle Sicherheit anzustreben sein; denn der Taubstumme wird im Verkehre mit Vollsinnigen der besseren und sicheren Verständigung wegen häufiger in die Lage kommen, sich der Feder, des Griffels oder der Kreide bedienen zu müssen.

Auf der Unterstufe hat das schriftliche Rechnen als solches überhaupt keinen Platz; was dort von demselben vorkommt, ist nicht eigentliches Tafelrechnen, sondern mehr schriftliche Beschäftigung, bei der die Aufgaben vollständig im Kopfe gelöst und die Lösungen hauptsächlich zur Kontrolle für den Lehrer schriftlich fixiert werden, und die nur insofern Berechtigung hat, als damit eine Abwechselung in dem die Kleinen anstrengenden mündlichen Rechnen geboten werden soll. Sie ist also weiter nichts, als Wiederholung und Übung des mündlichen Rechnens. In unserer Zeit der Extreme giebt es bekanntlich eine Reihe von Taubstummenlehrern, die jegliche schriftliche Übung auf dieser Stufe beim Rechnen wie beim Sprachunterrichte verwerfen und sogar dem Lehrer verbieten, die Kreide zu benutzen, weil sie hierin eine Beeinträchtigung der deutschen Methode zu erblicken glauben. Lasse man sich durch derartige Ansichten nicht bethören! Dieselben können nur auf Mangel an Einsicht und Erfahrung beruhen. Durch Berücksichtigung der schriftlichen Übungen wird dem Prinzipe der Lautsprache durchaus nicht Eintrag gethan. Unsere Erfahrung geht dahin, dafs gerade durch das schriftliche Rechnen, welches selbstverständlich der Hauptsache nach der häuslichen Beschäftigung zuzuweisen ist, die Schularbeit besonders auf den unteren Stufen durch weitere Übung und der daraus hervorgehenden Befestigung des mündlich Vorgeführten in ganz hervorragender Weise unterstützt wird. Zudem gewinnt der Lehrer durch dasselbe einen sicheren Mafsstab zur Beurteilung dessen, was die Schüler von dem Dargebotenen in sich aufgenommen haben; er kann sich überzeugen, ob und inwieweit sie der Behandlung gefolgt und in den Rechenvorgang mit Verständnis eingedrungen sind. Was die Benutzung der Kreide seitens des Lehrers anbetrifft, so ist dieselbe unseres Erachtens nach nicht nur statthaft, sondern im Hinblicke auf unsere schwachbefähigten Rechner sogar geboten, wenn der Lehrer diese Schüler vorwärts bringen und sie zu bestimmten Leistungen führen soll. Von dem Zeitpunkte ab, wo die Zahlen gröfser, die Auflösungen schwieriger werden, wird er nicht umhin können, ihr schwaches Zahlengedächtnis durch Anschreiben der Aufgabe oder der Teilresultate zu unterstützen. Thut der Lehrer das nicht, so kommt er mit diesen Rechnern nicht von der Stelle und hält dazu die ganze Klasse in ihrem Fortschreiten auf. — Nach Böhme hat übrigens das schriftliche Rechnen auch seine besondere unterrichtliche Bedeutung, die darin liegt, dafs die Ungleichheiten in der Befähigung der einzelnen Schüler für Rechnen — und diese

Ungleichheiten treten bei unseren Kindern ganz besonders scharf hervor — gemildert, unter Umständen ausgeglichen werden. Während beim Kopfrechnen die Gefahr nahe liegt, dafs die schwächsten übertrieben, die befähigten nicht genug angestrengt werden oder auch umgekehrt, kann im schriftlichen Rechnen jeder seiner Befähigung entsprechend beschäftigt werden. Ja man wird dabei die Erfahrung machen, dafs der häufig langsame Rechner sich hierbei durch Sicherheit und Genauigkeit seiner Lösungen auszeichnet und dadurch vor dem fixen, aber zuweilen unsicheren Kopfrechner etwas voraus hat.

Das eigentliche Tafelrechnen tritt erst auf der Mittelstufe, nach Absolvierung des Zahlenkreises von 1—100 auf, nachdem es durch ein sorgfältiges Numerieren gehörig vorbereitet ist. Es erfolgt nach bestimmten Gesetzen, die selbstverständlich ebenfalls zu entwickeln, niemals zu geben sind. Auch hier beschränken wir uns bei Einführung in jede neue Rechnungsart auf eine bestimmte Form. Damit die Kinder nicht einem gewissen Mechanismus bei Lösung der Aufgaben anheimfallen, ist es notwendig, dafs die einzelnen Operationen durch Kopfrechenaufgaben eingeleitet werden, um das Verständnis der betreffenden Aufgabe, sowie der Lösungsart in der rechten Weise herbeizuführen. Erst wenn das vollständig erreicht ist, dürfen ähnliche Aufgaben schwierigerer Art nach den schriftlichen Formen gerechnet werden. Zur Unterstützung, besonders der schwachen und schwächsten Schüler, ist es sehr vorteilhaft, wenn die Form der Lösung vollständig schriftlich, Wort für Wort, dargestellt wird. Darnach zeige man die abgekürzte, dem schriftlichen Rechnen eigentümliche Form und bringe dieselbe durch fleifsige Übung zur Fertigkeit und Sicherheit in der Anwendung. Wo der Lehrer im Verlaufe des Unterrichtes auf Unsicherheit oder gar Unwissenheit stöfst, versäume er nicht, die Kinder auf das Verständnis des Verfahrens hin zu prüfen, indem er eine oder mehrere Aufgaben einzeln mündlich vorrechnen oder von allen gleichzeitig die ausführliche Lösungsform aufschreiben läfst, oder wenn es not thut, dafs er von neuem entwickelt. Aus dem bisher Gesagten dürfte zur Genüge hervorgehen, dafs auch auf der Mittel- und Oberstufe beim Rechnen sowohl mit reinen, als auch mit angewandten Zahlen[1]) das Kopfrechnen dem Tafelrechnen voranzugehen und dieses vorzubereiten hat, und dafs bei

[1]) „Auch bei eingekleideten Aufgaben tritt das Kopfrechnen in den Vordergrund, insbesondere ist jeder neue Fortschritt im Rechnen durch entsprechende Übung im Kopfrechnen zu begründen.“ (Protokoll der Taubstummenlehrer-Versammlung in Efslingen. Organ, 1884.)

solcher (organischer) Verbindung beider das letztere nutzbringend sein mufs und nicht in geisttötenden Mechanismus ausarten kann.

Bei der Benennung der Zahlen bilden anfänglich die Dinge der nächsten Umgebung (Teile des menschlichen Körpers, Geräte im Schulzimmer) oder stereotype Dinge (Knöpfe, Steine, Stäbchen u. s. w.) die Mittel der Veranschaulichung; später folgen Gegenstände, „welche in der durch den Unterricht gewonnenen inneren Anschauung des Schülers haften“ (Tiere und deren Teile, Pflanzen, Werkzeuge u. s. w.). Hieran schliefsen sich Münzen, Mafse und Gewichte als Benennungen an. Auch diese müssen, wenn die Kinder wirklich Vorstellungen davon bekommen sollen, auf anschauliche Weise dargeboten werden, und das um so mehr, als gerade das Rechnen mit Münzen, Mafsen und Gewichten von der gröfsten Bedeutung für das praktische Leben ist. Es ist daher in erster Linie erforderlich, dafs sich jede Anstalt im Besitze von wirklichen Mafsen etc. befindet und sich nicht mit Abbildungen, die in dem Kinde nur Scheinvorstellungen zu bilden vermögen, begnügt. Hier gestaltet sich der Unterricht in der rechten Weise anschaulich, wenn die Kinder die Münzen etc. nicht blofs vor Augen haben oder blofs mit deren Bezeichnungen rechnen, sondern wenn, wie wir im Abschnitte 8 bereits angedeutet haben, die Gewinnung von klaren und richtigen Vorstellungen von diesen Dingen dadurch erfolgt, dafs den Kindern ein Kilogramm in die Hand gegeben wird, damit sie sich der Schwere desselben bewufst werden, dafs der Lehrer mit ihnen auf die Chaussee geht und einen Kilometer oder auf dem Hofe ein Ar ausmifst, dafs die verschiedensten Hohlmafse mit Sand, Kartoffeln, Obst u. s. w. gefüllt und vor den Kindern ausgeschüttet werden, damit dieselben an dem Haufen das Mafs abschätzen lernen.

Mit dem Rechnen von angewandten Aufgaben tritt der Unterricht in den Dienst des praktischen Lebens. Das Arbeitsfeld ist hier Handel und Wandel: der Kaufladen, der Markt, die Werkstätte. Die Kinder müssen bekannt werden mit den Preisen für Nahrungsmittel, Kleidungsstücke, landwirtschaftliche Produkte, mit den üblichen Lohnsätzen u. s. w. Auf der Oberstufe treten ausgedehntere Wirtschaftsberechnungen, die besonders für Mädchen wichtig sind, hinzu. Welche Schwierigkeiten sich beim angewandten Rechnen einstellen, davon ist bereits im Abschnitt 2 die Rede gewesen, ebenso ist dort darauf hingewiesen worden, wodurch dieselben gemindert bezw. gehoben werden können. Diese Schwierigkeiten darf der Lehrer bei der Behandlung niemals übersehen; denn durch die

stete Vergegenwärtigung und Berücksichtigung derselben wird er gewissermafsen gezwungen, das Lehrverfahren so anschaulich wie nur möglich zu gestalten, und sich stets bewufst bleiben, dafs die Kinder zum verständigen Rechnen angewandter Aufgaben nur durch die umfangreichste Veranschaulichung der sachlichen Verhältnisse gebracht werden können, während dieselben gegenteiligen Falles dem geistlosen Mechanismus anheimfallen würden.

Wann genügt nun der Unterricht obigen Anforderungen?

Er genügt ihnen, wenn in erster Linie die sachlichen Verhältnisse, die in der Aufgabe enthalten sind, den Schülern der Hauptsache nach bekannt sind, also ihrem Anschauungs- und Auffassungsbereiche entsprechen, desgleichen, wenn die Zahlen in der Aufgabe mit der Wirklichkeit übereinstimmen, d. h. wenn die angegebenen Preise der gewöhnlichen Gebrauchs- und Verbrauchsmittel, die angenommene Höhe der Arbeitslöhne, der Ernährungs- und Bekleidungskosten u. s. w. den ortsüblichen entsprechen. Er genügt ihnen ferner, wenn der Lehrer mit seinen Schülern den Markt, die Verkaufsläden u. s. w. besucht und hier von ihnen selbst Einkäufe besorgen läfst; denn nur so gewinnt das Kind die erforderliche Einsicht und das rechte Verständnis von der Handhabung des geschäftlichen Verkehres, und nur dadurch kann es zur Selbständigkeit in demselben gelangen. Er genügt ihnen vor allem, wenn er, wie in Abschnitt 2 ebenfalls bereits hervorgehoben worden ist, stets dasjenige ins Auge fafst, was für die Kinder von besonderem Interesse ist, nämlich die Erlebnisse derselben und Vorkommnisse in Schule und Haus.

Von ganz besonderer Wichtigkeit ist die Veranschaulichung bei der Einführung in die Bruchrechnung, weil ohne dieselbe richtiges Verständnis überhaupt nicht möglich ist. Das Hauptaugenmerk des Lehrers mufs bei der Behandlung darauf gerichtet sein, dafs die Entstehung der Brüche thatsächlich vor den Augen der Kinder vor sich geht und zwar nicht einmal, sondern so oft, bis er sich überzeugt, dafs sie zur Klarheit und Sicherheit über den Vorgang gekommen sind; es genügt keineswegs, die Brüche als gleiche Teile eines Ganzen zu bezeichnen, sondern das Kind mufs sehen, dafs z. B. $^1/_3$ der dritte Teil von einem Apfel, dafs $^1/_2$ Nufs $= {}^2/_4$ Nufs ist u. s. w. Des weiteren ist es notwendig, dafs sich die Veranschaulichung nicht blofs auf die Entstehung und das Wesen des Bruches beschränkt, sondern dafs bei allen folgenden Operationen immer und immer wieder auf dieselbe zurückgegriffen wird.

„Das Prinzip der Anschaulichkeit“ mufs sich demnach durch

den ganzen Rechenunterricht hindurchziehen. Dieser mufs ein wahrhaft elementarischer Denkunterricht sein nicht nur in der Begründung, sondern auch in seiner Durchführung.

b) Die Selbstthätigkeit.

Auf die hervorragende Bedeutung derselben gerade beim Rechenunterrichte im allgemeinen ist bereits im Abschnitte 8 unter No. 4 durch Anführung des treffenden Ausspruches Kehrs hingewiesen worden. Beim Rechenunterrichte in der Taubstummenanstalt ist die Selbstthätigkeit der Schüler von noch gröfserer Wichtigkeit als in der Volksschule, was wir so recht erkennen, wenn wir auch bei diesem Punkte wiederum in Erwägung ziehen, wie schwer das Rechnen vielen unserer Schüler fällt, und wie ein grofser Teil von ihnen daher mit Unlust an die Sache hinangeht. Der Taubstummenlehrer mufs aus diesem Grunde weit mehr als der Volksschullehrer bei dem unterrichtlichen Verfahren auf die Selbstthätigkeit der Kinder Bedacht nehmen; denn durch dieselbe kommt fröhliches Leben in die kleine Schar: jeder Schüler harrt mit Spannung auf den Auftrag des Lehrers, und in edlem Wetteifer sucht einer dem anderen es zuvor zu thun, einer den anderen zu überbieten. Und welche Freude, welche Befriedigung über das Gelingen der eigenen That! Der anfänglich zaghafte Schüler fängt an, lebendig zu werden; er geht aus sich heraus und bekommt Mut zu weiterer Thätigkeit. Wenn die Selbstthätigkeit der Schüler solche Erfolge zu zeitigen im stande ist, so bedarf es keiner Frage, dafs dieselbe in der ausgiebigsten Weise gepflegt werden, dafs der Rechenunterricht zur Selbstthätigkeit anregen und erziehen mufs. Zur Erreichung dieses Zweckes mufs sich der Lehrer bei jeder Unterrichtsthätigkeit von dem Grundsatze leiten lassen, dafs die Schüler alles sagen, finden und erschliefsen, was sie selbst sagen, finden und erschliefsen können. Niemals hat der Lehrer z. B. diese oder jene Lösungsart zu geben, sondern dieselbe mufs stets durch Frage und Antwort, durch von ihm geleitete Schlüsse gefunden werden. Dies ist von jedem Lösungsverfahren, und zwar vom einfachsten bis zum zusammengesetzten, zu verlangen. Freilich wird sich der Lehrer bei dem letzteren mehrfach damit begnügen müssen, dafs die Schüler, insbesondere die geistig schwächeren, die vorgeführte Operation nachzumachen, im stande sind. Werden sie aber hierzu angehalten — und das müfste wohl zum wenigsten geschehen —, so würde selbst dadurch ihre Selbstthätigkeit insofern angeregt, als sie das vom Lehrer Vorgethane

sorgfältig beobachten und nachher ausführen müssen. Also entwickeln und die Kinder nicht als Gefäfse betrachten, die nur mit Lehrerweisheit zu füllen wären! Wo das geschieht, wo beim Rechenunterrichte die Schüler die traurige Rolle der stummen und stillen Zuschauer zu spielen haben, da herrscht Langeweile und Verdrossenheit, sodafs von sicheren Erfolgen kaum zu reden ist.

Bei der Entwickelung der grundlegenden Übungen im Zahlenkreise von 1—20 ist die Selbstthätigkeit der Schüler geradezu unerläfslich, wenn der Lehrer ein auf sicherer Grundlage ruhendes Gebäude aufrichten will. Jedes Kind soll dabei auf sich selbst, auf seine eigene Kraft, auf sein eigenes Wissen und Können angewiesen sein. Es soll an der Hand der Anschauung die Operationen selbst ausführen und dadurch dem Lehrer Gewähr leisten, dafs es dem Gange der Behandlung mit Verständnis gefolgt ist. Hierzu sind allerdings erforderlich: eine durchaus einfache Veranschaulichung seitens des Lehrers, bequem zu hantierende Anschauungsobjekte und vor allem solche, die sich leicht und bequem gruppieren lassen.

In besonders hohem Grade kann die Selbstthätigkeit bei der Übung — um das gleich vorweg zu nehmen — in Anspruch genommen werden. Hierzu ist der Rechenunterricht wie geschaffen; denn derselbe bietet dem Schüler ein weites Feld zur Anwendung seiner Bethätigung. Zur Anregung derselben sind deshalb auf der Unterstufe folgende Übungen anzustellen:

Lehrer zeigt die Gegenstände. — Schüler spricht das Zahlwort.
Lehrer spricht das Zahlwort. — Schüler zeigt die Gegenstände.
Lehrer zeigt Wort und Ziffer. — Schüler spricht.
Lehrer spricht das Zahlwort. — Schüler zeigt Wort und Ziffer.

Bei den Übungen im Schnellrechnen wird die Selbstthätigkeit der Kinder dadurch gefördert, dafs man von Zeit zu Zeit die Lösungsart im Zusammenhange wiederholen läfst, um sich zu überzeugen, ob das Gelehrte auch vollständig erfafst ist und im Gedächtnisse haftet. Im hohen Grade kann sich ihre Selbstthätigkeit entfalten bei den Reihenbildungen oder Summenzahlen. Hier tritt der Lehrer vollständig zurück, und seine Thätigkeit beschränkt sich nur darauf, den rechnenden Schüler vor Abwegen zu bewahren. Überhaupt mufs sich der Lehrer auf das Amt eines Leiters und Führers um so mehr beschränken, je mehr die geistige und sprachliche Entwickelung der Schüler fortschreitet, und je mehr ihre rechnerische Fähigkeit und Fertigkeit zunimmt, sodafs auf der Oberstufe die Selbstthätigkeit der Schüler die Arbeit des Lehrers fast

ganz in den Hintergrund zurücktreten läfst. Wird der Unterricht in dieser Weise erteilt, und werden die Schüler schon frühzeitig angeleitet, sich auf die eigenen Füfse zu stellen, dann darf der Lehrer die sichere Hoffnung hegen, dafs sie auch im späteren Leben die erforderliche Selbständigkeit nicht vermissen lassen werden. Hier macht die frühe und dauernde Übung den Meister.

Im vollsten Umfange kommt die Selbstthätigkeit zu ihrem Rechte bei den häuslichen Arbeiten, da hierbei die Kinder lediglich auf sich selbst angewiesen sind. Deshalb mufs der Lehrer darauf bedacht sein, dafs die Kinder täglich ein Rechenpensum zur häuslichen Arbeit bekommen. Selbverständlich dürfen nur solche Leistungen gefordert werden, die der Schüler ganz aus eigener Kraft gut ausführen kann. Das ist nur möglich, wenn lediglich solche Aufgaben zur häuslichen Beschäftigung bestimmt werden, für welche bei den Schülern volles Verständnis vorhanden ist.

Leider wird in der Gegenwart der Selbstthätigkeit der Schüler nicht immer die Bedeutung beigelegt, die derselben ihrer Wichtigkeit wegen gebührt. Die Hauptursache hierzu dürfte in dem Umstande zu finden sein, dafs zuviel Wert auf Wissensstoff gelegt wird, und dafs die Unterrichtsziele häufig zu hoch gesteckt sind. Soll die Selbstthätigkeit zu ihrem Rechte kommen, so mufs zunächst die dazu erforderliche Zeit gewonnen werden; denn es ist klar, dafs die Einführung der Schüler in die einzelnen Wissensfächer unter Zuhilfenahme ihrer eigenen Thätigkeit länger dauert, als wenn der Lehrer den Stoff vorträgt oder die Regeln und Gesetze einfach giebt, anstatt sie finden zu lassen. „Zeit kann aber nur gewonnen werden, wenn die Schule der Massenhaftigkeit des Lehrstoffes durch unermüdliches Revidieren wehrt; was für die Herausbildung des Schülers zur willenskräftigen, sittlich-religiösen Persönlichkeit ohne Wert und für das praktische Leben ohne Wichtigkeit ist, wird über Bord geworfen.“ Ist aber erst die nötige Zeit vorhanden, dann mufs der Schüler angehalten werden, über das, was er gelernt hat, sowie das, was er mit seinen Sinnen wahrnimmt, sich möglichst in zusammenhängender Darstellung zu äufsern, sowie auf gestellte Fragen in möglichst vollständigen Sätzen zu antworten. Freilich mufs hierbei der Lehrer auf die geistige und sprachliche Entwickelung seiner Schüler die nötige Rücksicht walten lassen; denn von Ausbildung der Kraft kann nur die Rede sein, wenn die gestellten Anforderungen dem Mafse der Kraft entsprechen. In den unteren Klassen ist das Zahlengedächtnis schwächer, und die sprachlichen Schwierigkeiten

sind gröfser als in den oberen. Da mufs der Lehrer anfänglich in Geduld warten, bis der langsame Gedankenverlauf der Kinder sich vollzieht, mufs Rücksicht üben gegen sprachliche Unvollkommenheiten und überall, wo es nötig, mit Freundlichkeit helfend und bessernd eintreten. Auf diese Weise werden sich die Schüler allmählich bis zur Oberstufe durch Selbstthätigkeit zur Selbständigkeit durcharbeiten und dadurch ein Verständnis für die Sache selbst begründen, durch welches lediglich die Fertigkeit in der Bewältigung der Zahlen zu erringen ist. Darum Selbstthätigkeit im Denken, Sprechen und Handeln!

## II. Die Aneignung.

### a) Die Übung.

Bei der Darbietung des Stoffes kam es der Hauptsache nach darauf an, Begriffe und Regeln zu entwickeln und die Kinder zur richtigen Erkenntnis derselben zu führen; denn die Klarheit der Auffassung ist überall das erste. Sie wird, wie wir gesehen haben, auf dem Wege der Anschauung und namentlich durch die Selbstthätigkeit der Schüler gewonnen. Jedoch mit der Erlangung des Verständnisses einer Aufgabe oder einer Rechnungsart sind wir noch lange nicht ans Ziel gelangt; es mufs nun die Fertigkeit in der Beherrschung der Zahlen und die Sicherheit in der Beurteilung der sachlichen Verhältnisse hinzukommen; denn nicht das Wissen, sondern das Können ist unser Ziel. Letzteres wird aber nur durch Übung erreicht. Kehr sagt: „Wo die Anschauung fehlt, da geht der Unterricht nicht in die Kinderseele; wo aber die Übung fehlt, da bleibt das Gelernte nicht in der Kinderseele darin.“ Auf allen Stufen des Unterrichtes mufs sich daher der Belehrung die Übung anschliefsen, damit er sichere Resultate erziele. Ihrer Wichtigkeit entsprechend mufs derselben in der Taubstummenanstalt besonders viel Raum gegönnt werden, was — wie bereits angedeutet — eine Beschränkung des Stoffes auf das Notwendigste voraussetzt; denn nur so ist die hierzu unbedingt notwendige Zeit zu gewinnen. Es mufs durchaus darauf gehalten werden, dafs jede Rechenstunde neben dem Lehrpensum ihr Übungspensum bekommt. Wir wissen, dafs der Lehrer nicht immer im stande ist, beim ersten Anlaufe ein vollkommen klares Verständnis einer Gattung von Aufgaben zu erzielen, obgleich er es an einer weitgehenden und klaren Veranschaulichung, sowie an umfassenden Belehrungen nicht hat fehlen lassen. Das darf ihm jedoch nicht den Mut rauben; denn

„kommt Zeit, kommt Rat;“ das volle Verständnis wird sich schon in der Folge einstellen. Wenn die Kinder die Art und Weise der Auflösung wissen, so lasse man sich genügen. Bei diesem Punkte setzt die Übung kräftig unterstützend ein, und wenn sie in dem nötigen Umfange und andauernd erfolgt, so ist sie es, welche erst Klarheit und Sicherheit in den Gedankenkreis der Kinder bringt und damit das volle Verständnis bewirkt. Mit Recht sagt daher Steuer: „Die Übung wirkt fördernd auf das Verständnis zurück; sie verschafft tiefere Einsicht in das Behandelte und bessere Befähigung des Schülers für das Verstehen des Folgenden.“ So lange es sich um die Erlernung des Verfahrens handelt, mufs der Schüler sorgsam vor jedem Mechanismus bewahrt werden, also im stande sein, von jedem Rechenvorgange genau Rechenschaft zu geben. Die Übung aber mufs fortgesetzt werden bis zur vollständigen sicheren Beherrschung des Stoffes, bis zur „mechanischen Fertigkeit“. Der Schüler ist sich dann, wenn er z. B. schriftlich Einer mit Hundertern oder Tausendern multipliziert, nicht mehr bewufst, dafs das Produkt Hunderter oder Tausender sind; er setzt es ohne weitere Überlegung in die dritte oder vierte Stelle ein. Gegen solchen Mechanismus ist nichts einzuwenden; derselbe ist nicht schädlich, weil der Schüler vorher die Einsicht in die Richtigkeit und Notwendigkeit des Verfahrens erlangt hat. Im Besitze dieser Art erworbenen Fertigkeit darf, kann und mufs „mechanisch“ gerechnet werden. Das ist gerade das Ziel, zu welchem der Schüler geführt werden soll.

Wie bei der Einführung in das Verfahren, so müssen auch bei der Übung gewisse Stufen innegehalten werden, die nach dem Grundsatze „vom Leichten zum Schweren“ aufzustellen und durchzugehen sind, bis endlich im Schnellrechnen die höchste Stufe erklommen wird. Dieses ist aber eine der wichtigsten Übungsformen, die der Lehrer ganz besonders und während der gesamten Übungszeit im Auge behalten mufs. Handelte es sich bei der Darbietung darum, die Kinder dahin zu führen, „dafs sie Schritt für Schritt ihre Einsicht in das Verfahren durch eine selbständige mündliche Lösung, das eigentliche Vorrechnen, beweisen, so ist das Ziel der Übung, eine schnelle Lösung herbeizuführen.“ [1]) Das wird jedoch nur dann der Fall sein, wenn das Verständnis von dem Verfahren bei den Schülern derartig klar und sicher ist, dafs sie ohne weiteres mit frischem Mute an die stille Ausrechnung der Auf-

[1]) Schultze, Evangelische Volksschulkunde.

gabe hinangehen. Dabei ist es für die Übung selbst von gröfster Wichtigkeit, dafs möglichst viele Aufgaben gerechnet werden. Dieselben sind daher vom Lehrer in schneller Aufeinanderfolge zu geben, wie auf der anderen Seite die Resultate ebenso schnell und sicher gebracht werden müssen. Selbstverständlich ist von dem Vorrechnen der einzelnen Aufgaben abzusehen; dasselbe würde für die Übung nur schädlich wirken. Hauptsache ist, dafs viel und schnell gerechnet wird. Zu diesem Zwecke verkürzt der Lehrer seine Fragen und verlangt nur kurze Antworten. Damit das Interesse der Schüler nicht ermüde, mufs es sich der Lehrer angelegen sein lassen, dasselbe immer wieder von neuem durch zweckmäfsige Abwechselung zu erregen. Das geschieht neben dem Einstreuen von leichteren Aufgaben, wo es möglich ist, durch Heranziehung von angewandten Aufgaben, in denen die verschiedensten Lebensverhältnisse zu berücksichtigen sind. Diese Art Aufgaben werden jedoch bei der Übung und namentlich beim Schnellrechnen immer noch viel zu wenig gepflegt, obgleich sie das beste Mittel sind, den Anforderungen, die im Handel und Wandel später an den Schüler gestellt werden, zu genügen. Je sicherer er durch straffe Übung in dieser Fertigkeit wird, um so besser wird er auf das Leben vorgebildet. Selbstverständlich darf hierbei nicht vergessen werden, dafs zur Erlangung gröfstmöglicher Fertigkeit vor allem Aufgaben mit unbenannten Zahlen gehören, und dafs nur sie das Stellen einer grofsen Anzahl von Aufgaben ermöglichen. Steuer sagt hierüber: „Bei dem Rechnen mit unbenannten Zahlen werden Fragen und Antworten kürzer, im mündlichen und schriftlichen Rechnen spart man Zeit; die Schlagfertigkeit und Schnelligkeit wird unterstützt und das Augenmerk bald auf den Kern des Rechnens gelenkt. Darum empfehlen sich die unbenannten Zahlen, wenn es auf das Üben der grundlegenden Rechnungen ankommt.“ Vor allem dürfen vereinzelte bessere Leistungen nicht zum Weitergehen veranlassen. Erst wenn eine Stufe bis zur vollen Sicherheit eingeübt ist, darf eine neue betreten werden; denn nur die Gründlichkeit auf jeder Stufe macht diese zur Grundlage der neuen und ermöglicht das schrittweise Fortschreiten, wie es auf der anderen Seite den Lehrer vor Sprüngen und allzu schnellem Weitergehen bewahrt.

Erfolgt die Übung nach diesen Grundsätzen, so ist ihr Nutzen ein überaus grofser. Der Schüler gelangt zu sicherem Besitze der im Unterrichte gebotenen Kenntnisse und zu einer gröfseren Klarheit und Sicherheit in seinem Verständnisse.

Was nun die Art der Übungen anbelangt, so zerfallen dieselben in mündliche und schriftliche. Die ersteren — das sogenannte Kopfrechnen — können nur während des Unterrichtes vorgenommen und mufs ihnen wegen ihrer besonderen Wichtigkeit für das praktische Leben von jeder Unterrichtsstunde möglichst viel Zeit eingeräumt werden. Das sogenannte schriftliche Rechnen ist dagegen mehr dem häuslichen Fleifse zuzuweisen. Der Schule bleibt dann nur die Kontrolle dieser Aufgaben.

Diejenigen Übungen, die besondere Schwierigkeiten bieten und wegen ihrer grossen Bedeutung für die Endresultate im gesamten Rechnen einer ganz besonderen Pflege bedürfen, sind folgende:

A. Im Zahlenkreise von 1—100.
   1. Geläufiges Zählen, vor- und rückwärts.
   2. Zuzählen und Abziehen ein- und zweistelliger Zahlen.
   3. Das kleine Einmaleins.
   4. Das Eins-in-Eins.
   5. Die Übergänge über Zehner, Hunderter, Tausender.
   6. Das Zerlegen der Zahlen.
   7. Das Vergleichen der Zahlen.

B. Die Zahl 100.
   1. Zerlegen in 2 Stücke.
   2. Ergänzen zweistelliger Zahlen.
   3. Vergleichen mit jeder niedrigeren Zahl.

C. Numerieren bis zur Million.

D. Das grofse Einmaleins.

E. Die gebräuchlichsten Währungszahlen.

F. Preisberechnungen.

G. Preisangaben.

H. Lesen und Schreiben der Dezimalbrüche, Multiplizieren und Dividieren derselben mit 10, 100 und 1000.

### b) Die Wiederholung.

Die auf dem oben bezeichneten Wege erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten müssen nun aber unverlierbares, bleibendes Eigentum der Kinder werden oder kurz gesagt: das, was der Schüler erlernt hat, soll er für immer behalten. Das einzige Mittel dazu ist die Wiederholung, die oftmalige Behandlung desselben Stoffes in freier Form und in zahlreichen Beziehungen.[1])

[1]) Selbstverständlich kann diese Art der Behandlung in der Taubstummenanstalt im strengen Sinne des Wortes erst auf den oberen Stufen stattfinden.

Man sollte meinen, der Rechenunterricht bedürfe besonderer Wiederholungen nicht, da jede höhere Stufe auf der unteren basiert und Wiederholungen in sich schliefst. Allein, wer hätte nicht die Erfahrung gemacht, wie leicht Gelerntes und bei einer nicht geringen Anzahl unserer Zöglinge selbst fest Eingeprägtes vergessen wird! Es giebt aber im Rechnen Stücke, die durchaus nicht vergessen werden dürfen, weil ohne sie ein Fortschritt nicht möglich ist, und weil ohne sie Sicherheit und Fertigkeit nicht erzielt werden kann. Diese Stücke müssen fortdauernd wiederholt und zu dem Vorangegangenen in alle möglichen Beziehungen gesetzt werden. Je vielseitiger dies geschieht, desto fester und dauernder werden sie in der Erinnerung haften, weil dadurch die eine Vorstellung die andere stützt und stärkt und die Gesamtheit derselben die Aufnahme neuer Kenntnisse erleichtert. In dieser Weise betrieben, ergänzt, vervollständigt und vertieft die Wiederholung das Erworbene und giebt Anregung zur Entwickelung neuer Gedankenreihen. Und nur dann, wenn sie in diesem Sinne betrieben wird, kann die Wiederholung auf diese Bezeichnung Anspruch machen, und wo die wiederholende Übung nicht in der angegebenen Weise erfolgt, da wird man überall auf Unsicherheit und Unfertigkeit bei den Kindern stofsen. Das Gelernte ist ihnen eben nicht in Fleisch und Blut übergegangen. Hier mag kurz auf den Vorzug der Grube'schen Methode hingewiesen werden, der darin besteht, dafs sie fortdauernd geradezu zur Wiederholung im obigen Sinne nötigt, wodurch das früher Angeeignete in ausreichendem Mafse dem Bewufstsein erhalten bleibt.

Doch es genügt nicht, dafs überhaupt wiederholt wird; es kommt vielmehr darauf an, dafs wir in rechter Weise nach einem ganz bestimmten, scharf abgegrenzten Plane wiederholen. Es geschieht das einmal durch die Wiederholung der einzelnen Übungen an und für sich, dann aber auch durch die Wiederholung des sogenannten „Grundstockes“ aller Rechenübungen, und zwar haben diese Wiederholungen täglich und periodisch stattzufinden. Wie jede Lehrstunde ihr Übungspensum, so mufs sie auch ihr Wiederholungspensum haben, das zu Beginn derselben erledigt wird. In dasselbe werden regelmäfsig die Grundstocksübungen mit aufgenommen und kurz berücksichtigt; dazu kommen dann die Repetitionen derjenigen Stoffe, die in den letzten Stunden behandelt worden sind. Beides darf nur einige Minuten in Anspruch nehmen. Die letzte Stunde jeder Woche ist

lediglich der Wiederholung zu widmen, wobei der gesamte behandelte Stoff Berücksichtigung zu finden hat. Die periodischen Wiederholungen treten in gewissen Zeitabschnitten monatlich oder vierteljährlich ein. Ob dieselben früher oder später vorzunehmen sind, hängt von der Befähigung der Schüler und vom Umfange des Stoffes ab. Auf alle Fälle haben sie nach Absolvierung eines gröfseren Abschnittes stattzufinden. Jedenfalls thut der Lehrer gut, die allgemeinen Wiederholungen in möglichst kurzen Zwischenräumen eintreten zu lassen, damit das Gelernte nicht so leicht aus dem schwachen Gedächtnisse vieler unserer Zöglinge verschwinde.

Diejenigen Übungen, die einer regelmäfsigen Wiederholung bedürfen, sind auf Seite 573 bezeichnet.

### III. Die Anwendung.

In der Anwendung der durch Einsicht und Übung erworbenen Kenntnisse der Zahlen und Zahlenverhältnisse auf die Rechenverhältnisse des praktischen Lebens beruht die eigentliche und Hauptaufgabe des Rechenunterrichtes. Die gesamte Rechenarbeit hat daher durch die ganze Schulzeit hindurch diesem Zwecke zuzusteuern, um am Ende derselben der Hauptforderung: unbedingte Sicherheit und Fertigkeit im Lösen von angewandten Aufgaben, in vollstem Umfange zu genügen. In rechter Würdigung dieser Forderung stellt daher die Volksschule für die Behandlung des Stoffes den Grundsatz auf: Rechnen mit reinen Zahlen und angewandtes Rechnen sind auf allen Stufen in Verbindung zu bringen.

Wie weiter oben des näheren auseinandergesetzt und begründet worden ist, kann die Taubstummenanstalt in Anbetracht der Verschiedenheit der Verhältnisse, die durch die mangelhafte Sprach- und Sprechfertigkeit ihrer Schüler bedingt sind, ein gleiches Verfahren bei Beginn des Rechenunterrichtes nicht anwenden. Immerhin mufs sie doch aus obigem Grundsatze für ihren Unterrichtsbetrieb die Bestimmung herleiten, diese Verbindung so früh wie möglich eintreten zu lassen. Der Zeitpunkt, zu welchem das geschehen kann, ist als gekommen zu erachten, wenn die sprachlichen Vorbedingungen dazu vorhanden sind, d. h. wenn sich die Kinder im Besitze des hierzu nötigen Wortmateriales befinden. Von da ab sind dem Rechnen mit reinen Zahlen in den vier Spezies Aufgaben mit benannten Zahlen, wie z. B. 1 Griffel + 2 Griffel u. s. w.[1]) anzuschliefsen, aus

[1]) Siehe den Stoff in meinem Aufgabenbuche, I. Stufe, Zahlenkreis von 1—20.

denen sich dann früher oder später, je nach der sprachlichen Tüchtigkeit der Schüler, angewandte Aufgaben zu entwickeln haben. Dafs die sprachlichen Einkleidungen und die sachlichen Verhältnisse dem jeweiligen Standpunkte der Kinder entsprechen und ihrem Inhalte nach denselben im allgemeinen bekannt sein müssen, dafs die Stoffe zu dem sprachlichen Gewande dieser Aufgaben in erster Linie die Erlebnisse des Kindes zu berühren haben, wie dafs sie den übrigen Unterrichtsfächern, insbesondere dem Anschauungsunterrichte zu entnehmen sind, darüber haben wir uns in Abschnitt 2 eingehend ausgelassen. Hauptsache ist und bleibt, dafs der Lehrer jede sich bietende Gelegenheit benutzt, angewandte Aufgaben an das Rechnen mit reinen Zahlen auf dieser Stufe anzuschliefsen, und dafs hierbei möglichst solche Aufgaben berücksichtigt werden, die den Schüler schon früh mit dem Verkehre im praktischen Leben bekannt machen. Dafs der Rechenunterricht vorzugsweise auf der Unter- und Mittelstufe in der Hand desjenigen Lehrers liegen mufs, der den Sprachunterricht erteilt, ist nach dem Gesagten eine so selbstverständliche Forderung, dafs sie hier nicht besonders aufgestellt zu werden braucht.

Wenn die Verbindung zwischen reinen Zahlen und angewandten Aufgaben früh hergestellt, das gesamte Rechnen in dauernde Beziehung zum Anschauungsunterrichte gebracht wird, so betritt der Schüler wohl vorbereitet die Stufe des eigentlichen angewandten Rechnens, die der bürgerlichen Rechnungsarten. Er hat die Verhältnisse in den angewandten Aufgaben auf Grund der unmittelbaren Anschauung kennen und beurteilen gelernt und ist dadurch befähigt worden, die durch die Aufgaben bedingten Operationen selbständig aufzufinden. Diese durch vielfache Übung erlangte Selbständigkeit erleichtert ihm die Auffassung sowohl der Sachverhältnisse in den verschiedenen bürgerlichen Rechnungsarten, als auch der Lösungsart der einzelnen Aufgabe, sodafs nennenswerte Schwierigkeiten auf dieser Stufe des angewandten Rechnens kaum mehr vorhanden sein dürften. Was die Art und Weise der Einführung in das Verständnis einer jeden angewandten Aufgabe anbetrifft, so mufs hierbei Aufgabe, Auflösung und Ausrechnung streng unterschieden werden. Die Aufgabe wird vom Lehrer mündlich gegeben — bei schwachbegabten Kindern kann dieselbe von diesen gelesen werden, falls es sich um Aufgaben aus dem Aufgabenbuche handelt — und, damit sich der Lehrer überzeugt, dafs die Schüler die Aufgabe richtig aufgefafst haben, von einzelnen derselben wiederholt. Sind die Sachverhältnisse bekannt, was ja auf der Mittelstufe wohl immer

der Fall sein wird, so wird zur Auflösung geschritten.. Ist das nicht der Fall, so hat der Lehrer durch entwickelnde und leitende Fragen das Verständnis derselben herbeizuführen, wobei jedoch zu ausgedehnte sprachliche und sachliche Belehrungen zu vermeiden sind. Die Auflösung ist auf der Unterstufe mit Hilfe der unmittelbaren Anschauung zu entwickeln, z. B.:

1 Postkarte kostet 5 Pf.
3 Postkarten kosten ? Pf.

Der Lehrer zeigt 3 Postkarten, legt auf jede ein 5-Pfennigstück und läfst so erkennen, dafs 3 Postkarten $3 \times 5$ Pfennig kosten. — Erst wenn die Kinder im Schliefsen von Einheiten auf Mehrheiten und umgekehrt geübt sind, dann fällt die unmittelbare Anschauung fort. Bei der Einführung in das Verständnis mufs der Lehrer mit peinlichster Genauigkeit darauf achten, dafs keine falschen Schlüsse gezogen werden, und dafs die Kinder sich stets eines korrekten mechanischen und logischen Sprechens befleifsigen. Geschieht das, so wird die nun folgende Ausrechnung keine Schwierigkeiten bereiten.

Was für die Einführung in das Verfahren an geeigneten Mafsnahmen seitens des Lehrers gefordert wird, gilt auch für die Einübung desselben, und zwar sowohl bei der mündlichen, als auch bei der schriftlichen. Auch hier mufs Schlufs auf Schlufs folgen, niemals dürfen die nackten Zahlenoperationen, wie z. B. ich mufs hier 5 mit 8 multiplizieren oder 8 durch 2 teilen u. s. w., aus ihrer Verbindung mit den sachlichen Verhältnissen der Aufgabe herausgehoben werden; denn ein solches Verfahren kann und wird nie zu einem verständigen Rechnen angewandter Aufgaben führen, wohl aber einem bedenklichen Mechanismus Vorschub leisten.

Wir sind am Ende unserer Ausführungen. Fassen wir zum Schlusse die Ergebnisse von dem, was wir an der Hand der drei Hauptforderungen, nämlich: Darbietung, Aneignung und Anwendung, gewonnen haben, noch einmal kurz zusammen, so ergiebt sich im besonderen folgender Gang der Behandlung:

1. Erklärung des Rechenvorganges auf Grund der Anschauung und Feststellung der sprachlichen Form durch den Lehrer.
2. Gemeinschaftliches Rechnen und zwar:
   a) mit Hilfe der Anschauung,
   b) ohne Anschauung.
3. Vorrechnen einzelner Kinder vor der Klasse.
4. Schnellrechnen.

5. Verbindung mit dem Vorangegangenen.
6. Wiederholung.
7. Anwendung.
8. Tafelrechnen.
9. Häusliche Aufgaben.
10. Sprachliche Aufgaben des Rechenunterrichtes.

Litteratur:

a) Für den Lehrer:

Hilger, Aus dem Gebiete des Rechenunterrichtes. (Blätter für Taubstummenbildung, I, No. 3, 4 und 24.) — Hilger, Kopka etc., Aus der Praxis — für die Praxis. Die Behandlung des Zahlenkreises von 1—20 in der Taubstummenschule. (Blätter für Taubstummenbildung, III, No. 5—7, 8, 10, 11, 13—15 und IV, No. 10 und 16.) — Huschens, Stoff und Arten der angewandten Aufgaben in der Taubstummenschule im allgemeinen. (Blätter für Taubstummenbildung, VI, No. 3, 4 und 5.) — Krack, Der Rechenunterricht in Taubstummenanstalten. (Hildesheimer Programm von 1879.) — Kroifs, Zum Rechenunterricht. (Organ, 1891, S. 322.) — Kroll, Das Addieren im Zahlenkreise von 1—20. (Blätter für Taubstummenbildung, IV, No. 1.) — Schlott, Pädagogische Blicke in den Rechenunterricht der Taubstummenanstalten. (Organ, 1883, No. 7 und 11, 1884, No. 2.) — Schöttle, Lehrbuch der Taubstummenbildung, S. 276—317. — Stahm, Lehrplan für die westfälischen Taubstummenanstalten, S. 103—120. — Streich und Griesinger, Der Rechenunterricht in der Taubstummenanstalt nebst Thesen. Verhandelt auf der Taubstummenlehrer-Versammlung zu Efslingen 1883. (Organ, 1883, No. 9.) — Walther, Der Rechenunterricht in den Taubstummenanstalten. (Organ, 1866, No. 6.)

b) Für die Schüler:

Griesinger und Hirzel, Rechenfibel und Rechenbuch für Volks- und Taubstummenschulen. 4 Hefte. — Hilger, Aufgabenbuch zum Gebrauche beim Rechenunterrichte, zunächst in Taubstummenanstalten. 5 Hefte. — Schlott, Das vereinigte Kopf- und Tafelrechnen. Dreistufige Rechenschule für einfache Schulverhältnisse. 3 Hefte.

---

# V. Der Unterricht in der Weltkunde.

Von Friedrich Köbrich,
Direktor der Provinzial-Taubstummenanstalt zu Halle a. S.

## 1. Allgemeines.

(1. Notwendigkeit des weltkundlichen Unterrichtes.) „So gut wie die Heimat der Seele und ihre Muttersprache müssen die Kinder auch ihre irdische Heimat kennen, lieben und sich darin mit offenen Augen zurecht finden lernen.“ Diese Forderung Polacks bezüglich der hörenden Jugend gilt in ihrem ganzen Umfange auch für die Taubstummen. Je weniger letztere zufolge ihrer Unfähigkeit, sich mittels des Gehöres die Einsicht und Erfahrung anderer nutzbar zu machen, im stande sind, über das, was in der Welt ist und vorgeht, von seiten der zunächst Berufenen Aufklärung zu erlangen; je mehr unter dem Einflusse verkehrter Erziehung die einen von ihnen in jahrelanger Abgeschlossenheit Empfänglichkeit und Interesse für die Erscheinungen der Aufsenwelt verlieren, während die anderen im Genusse schrankenloser Freiheit zwar ihre Sinne schärfen und vieles wahrnehmen, aber wegen höchst oberflächlicher Erfassung durchaus unzulänglich und unzutreffend beurteilen; je geringer endlich die Anregung ist, die ihnen allen in gemütlicher Hinsicht durch ihre Umgebung zu teil wird, — desto gröfser erscheint die Notwendigkeit einer Unterweisung in der Schule, welche darauf abzielt, sie Natur und Menschheit kennen, nach ihrem Werte schätzen, in ihrer Ordnung würdigen, betreffs ihres äufseren und inneren Zusammenhanges begreifen zu lehren. Ohne solch elementares Verständnis von Welt und Leben bleibt der Gehörlose in der Gesellschaft ungerechnet, weil unzurechnungsfähig, sehenden Auges ein Blinder, ja ein Halbidiot, schädigt nicht nur sich selbst aus Unkenntnis dessen, was sich schickt und gilt, schadet und nützt, sondern läuft auch beständig Gefahr, durch die Selbstsucht und Böswilligkeit des Nächsten benachteiligt zu werden; verlebt sein ohnehin armseliges Dasein noch elender, unfruchtbarer und freudloser. Fürwahr ein bedauerliches Bild, welches in um so trüberem Lichte sich darstellt, wenn man bedenkt, dafs dem Taubstummen verhältnismäfsig ebensogut wie seinem hörenden Bruder sowohl ein

gewisses Wohlgefallen am weltkundlichen Lehrstoffe wie die — allerdings geringere — Befähigung zur Aneignung und geistigen Durchdringung desselben innewohnt.

(2. Geschichtliches.) Durch diese Erwägung geleitet, haben es sich die Taubstummenlehrer von jeher angelegen sein lassen, ihren Schülern aufser Sprache und Religion, Rechnen und Schreiben womöglich noch einen gröfseren oder kleineren Schatz sogenannter gemeinnütziger Kenntnisse für dieses Leben mitzugeben. Schon Pedro de Ponce erwähnt in einer von 1578 datierten Schenkungsurkunde „Physik und Astronomie, vaterländische und ausländische Geschichte, Politik (Staatenkunde?) u. a. Wissenschaften“ als Lehrgegenstände für seine Schüler. Arnoldi und Lasius unterrichteten beide ihre Zöglinge in der Geographie. Ersterer führte sie aufserdem in das Verständnis des Kalenders ein, und letzterer benutzte, nachdem er seine Schülerin mit ihrer Umgebung bekannt gemacht hatte, zur Erweiterung ihrer Sachkenntnisse einen Orbis pictus. Heinicke, dem Vater des deutschen Taubstummenunterrichtes, war es bei der ihm gewährten knappen Bildungszeit von 3 bis höchstens 4 Jahren zwar „nur in einer niedrigen Sphäre des Unterrichtes sich zu bewegen vergönnt“; allein der Erbe seiner Methode, Eschke, räumte dem weltkundlichen Unterrichte in der von ihm gegründeten Berliner Anstalt dafür einen desto hervorragenderen Platz ein. Nach dem von ihm bearbeiteten Lehrplane sollte derselbe bereits m 4. Schuljahre mit physikalischer Geographie, Naturgeschichte und Technologie beginnen, im 5. sich mit Verfassungskunde und Experimentalphysik befassen, im 6. die vaterländische Geschichte berücksichtigen und nach einer das 7. Jahr ausfüllenden Wiederholung im 8. – 9. Schuljahre mit der allgemeinen Weltgeschichte und Physik abschliefsen. Zum Glücke für die ihm anvertrauten Kinder blieb sein Vollbringen erheblich hinter diesem weit ausschauenden Wollen zurück. Ahlemann erzählt im Berichte über die Berliner Anstalt, dafs die Naturbeschreibung bei Eschke gar nichts Systematisches enthalte. Dieser richte vielmehr seinen Unterricht darin nach den Umständen ein. An Spaziergänge knüpfe er das Interesse der Unterhaltung, die Entdeckung neuer Gegenstände, die Sammlung von Naturprodukten. Die Erdbeschreibung leite er ein mit einer Reallehre vom Garten, und in der Geschichte mache er den Anfang mit Friedrich Wilhelm III. — Als unter Reichs vortrefflicher Leitung die Verhältnisse der deutschen Mutteranstalt in Leipzig sich nach aufsen und innen günstiger gestalteten, fanden

die Realien hier ebenfalls Eingang. Doch ward der den Zöglingen erteilte „Unterricht in dem Notwendigsten der Länder-, besonders der Vaterlandskunde, in der Natur- und Gewerbekunde“ den damals herrschenden Anschauungen gemäfs „mehr als ein verschiedenes Feld für die Sprache angesehen, und der für diese daraus erwachsende Gewinn gegen den an Sachkenntnis für überwiegend erachtet.“ [1]) — Die Ansicht, dafs die Weltkunde einen integrierenden Teil des Sprachunterrichtes bilde, fand den entschiedensten Ausdruck durch Jäger, welcher ihr angehörige Stoffe in das während der dreifsiger Jahre gemeinschaftlich mit Riecke bearbeitete „Lese- und Bilderbuch für taubstumme Kinder“ aufnahm. Die 3. und 4. Lieferung desselben, welche dem Sprachunterrichte der Oberklasse zu dienen bestimmt waren, behandelten Pflanzen- und Mineralreich, Erd-, Gewerbs- und Menschenkunde in einer langen Reihe von Lesestücken. In welchem Zusammenhange, mögen einige Überschriften zeigen: das Getreide; der Ackerbau; die Mehlmühle; der Bäcker; die Benutzung des Mehles in der Küche; eine Mahlzeit. Wenngleich dieser Stoff viel zu umfänglich war, als dafs er thatsächlich hätte durchgearbeitet werden können, so zeugt seine Gruppierung doch von seltenem Scharfblicke für das dem Taubstummen zu wissen Nötige, geben seine Ausführungen dem Lehrer manch treffliche Fingerzeige für die Behandlung. Jedenfalls war jenes Buch in höherem Mafse zur Grundlage des weltkundlichen Unterrichtes geeignet, als das 1838 erschienene erste eigentliche Realienbuch für Taubstumme: Schinkels „Kleine Geographie in Verbindung mit Naturgeschichte und Technologie zum Gebrauch beim Taubstummenunterrichte.“ Eine Probe aus diesem merkwürdigen Werkchen wird zur Beurteilung seiner Brauchbarkeit genügen. Das Königreich Sachsen giebt dem Verfasser, Lehrer an der Schleswiger Anstalt, Veranlassung, nach Angabe der Grenzen, Gebirge, Flüsse, Gröfse, Einwohnerzahl, Hauptstädte und vornehmsten Produkte im Anschlusse an letztere ausführlicher einzugehen auf die einzelnen Singvögel (wegen des Lerchenfangs!), die Halbmetalle, die Blaufarbenwerke, die Thonarten und die Porzellanfabrikation. — Dafs der Realunterricht wie überhaupt so auch leider in den Taubstummenanstalten vor 50 Jahren vielfach nur in der Einprägung unverdaulichen und unnützen Gedächtniskrames bestand, lehren nicht nur die eben skizzierten §§ des Schinkel'schen Buches, sondern auch die Anweisung, welche Kruse

[1]) Reich, Blicke etc., S. 66.

in seinem 1853 erschienenen Werke „Über Taubstumme, Taubstummenbildung und Taubstummenanstalten“ für die methodische Behandlung des Realunterrichtes giebt. Ganz die damals übliche analytische Methode befolgend, sagt er z. B. § 71 über den geographischen Unterricht: „Nachdem wir vorher das mathematische Verhältnis unserer Erde als eines Weltkörpers zu dem Sonnensysteme .... berücksichtigt haben, schreiten wir zur Betrachtung der Erdoberfläche fort. Zuvörderst wird die Gestalt und Gröfse des Erdkörpers beschrieben, das feste Land eingeteilt und die Hauptmeere angegeben. Die Gebirge werden nach Haupt- und Nebenzügen spezieller bezeichnet, ebenso die Haupt- und Nebenflüsse, die bedeutendsten Landseen, Meerbusen, Meerengen und Inseln benannt. Dann: Erdbewegung, Ekliptik, Kreise und Linien, Horizont, die 12 Sternbilder. Staatenbeschreibung bildet den Schlufsstein des Ganzen. — Wahrlich nicht ohne Grund mahnte Hill unausgesetzt, bei der Bildung der Taubstummen so direkt wie möglich auf die Hauptsache loszugehen, sie mit einer „gesunden Hausmannskost“ zu versorgen, deren Bestandteilen er nicht am letzten eine genügende Heimatskunde beizählt. Noch in seinem schriftstellerischen Vermächtnis, dem 1874 veröffentlichten „Entwurf eines Reglements für das preufsische Taubstummenbildungswesen“ hebt er (S. 53) hervor: „Als Fingerzeig für die Auswahl des weltkundlichen Stoffes ist mit aller Sorgfalt zu beachten, was Luther in der Erklärung der 4. Bitte zum täglichen Brote rechnet.“ Inwieweit dieser Theorie Hills Praxis entsprach, erhellt aus der von dem Gmünder Taubstummenlehrer Haug 1845 herausgegebenen Schrift: „Ausführliche Nachrichten über 20 der vorzüglichsten Taubstummen- und Blindenanstalten Deutschlands.“ Dort heifst es S. 135: „Im weltkundlichen Unterrichte (der Weifsenfelser Anstalt) wird etwa folgender Gang beobachtet: Begriff von Stadt, Marktflecken ....; Namen verschiedener Städte etc. in der Umgegend; Bezeichnung ihrer Lage nach den Weltgegenden; Beschaffenheit der Stadt Weifsenfels nach Länge, Breite und Umfang; Häuser, Strafsen etc.; Höhen und Ebenen in der Umgebung, Bebauung derselben; Produkte, deren Nützlichkeit und Schädlichkeit; Gewässer, Brücken, Schiffahrt; Beschreibung der in Weifsenfels vorkommenden Handwerker; Blick auf die Provinz (Sachsen) und den Staat. Mit dem geographischen Unterrichte werden geschichtliche Momente verwoben, wobei sich der Unterricht meistens auf die historischen Denkmäler bezieht ....“ Die dem Hill'schen Verfahren eigentümliche Kombination der einzelnen Zweige der Weltkunde sowie das

von ihm empfohlene „Festhalten und Verarbeiten des durch die Umstände augenblicklich Gebotenen“ mag sich unter den Händen eines Meisters seiner Art bewähren; jedermann und für alle Fälle dürfte diese Manier schwerlich zu empfehlen sein. — Die von Hill ausgestreute Saat ist eigentlich erst in unserer Zeit, die von oben und unten her mehr Stoff — und sicher nicht am wenigsten realistischen — über Bord geworfen wissen will, aufgegangen. Welch erhöhte Aufmerksamkeit sie dem Realunterrichte in der Taubstummenschule zuwendet, beweisen die Verhandlungen über denselben auf Konferenzen (so der Jahresversammlung süddeutscher Taubstummenlehrer zu Nürtingen 1877 und der ostdeutschen in Breslau 1879), zahlreiche, seine einzelnen Zweige betreffende Aufsätze in unseren Fachzeitschriften, die neuerdings publizierten Lehrpläne von Taubstummenanstalten, verschiedene Arbeiten in Buchform, z. B. von Danger, Münscher, Seel, Huschens und, last not least, der Erlafs des preufsischen Kultusministers vom 6. September 1889, wonach bei der mit dem II. deutschen Taubstummenlehrer-Kongrefs in Köln verbundenen Lehrmittel-Ausstellung der beste Leitfaden in den Realien für Taubstummenanstalten mit einem Staatspreise von 300 M prämiiert werden sollte, eine Belohnung, die kürzlich ihre glücklichen Empfänger gefunden hat.

(3. Die Stellung der Weltkunde im Taubstummenunterrichte) der Gegenwart ist weder die von der älteren Schule gewollte: lediglich eine ergiebige Quelle des Übungsstoffes für den abschliefsenden Sprachunterricht abzugeben, noch die der Ansicht Grasers entsprechende, welcher sie als die unerläfsliche Vorbereitung auf den Religionsunterricht darstellte mit der Begründung: „Weil die Religion die wahre Form des menschlichen Lebens sein soll, so mufs der Taubstumme vorher die Materie des Lebens kennen lernen.“[1]) — Aus dem Anschauungsunterrichte, um den sich während der vier ersten Schuljahre alles dem Taubstummen zu Lehrende gruppiert, gleichsam herauswachsend und deshalb von Schöttle nicht mit Unrecht die „anwendende Stufe“ dieses Unterrichtes genannt, tritt sie nach Beendigung desselben vielmehr durchaus selbständig neben die übrigen Lehrgegenstände, diesen ebensosehr Handreichung leistend, als von ihnen unterstützt und gefördert. Entsprechend dem Hill'schen Grundsatze: „In allem ist Sprachunterricht,“ dient sie natürlich zunächst und hauptsächlich der

[1]) Graser, Der durch Gesicht- und Tonsprache etc. 2. Aufl., S. 236, § 209.

sprachlichen Ausbildung unserer Schüler. Sie führt ihnen wie keine andere Disziplin einen Reichtum neuer Begriffe zu, trägt durch häufige Anwendung zur Klärung und Befestigung der im grammatischen Unterrichte gewonnenen Wort- und Satzformen ganz wesentlich bei, bringt zahlreiche Redensarten, sinnverwandte und bildliche Ausdrücke und dergleichen Abstraktionen recht eigentlich erst zum Verständnisse, steigert die Lust am Lesen, das Interesse für die Kunst der bildlichen Darstellung und gewährt eine Fülle von Stoff zu Aufsätzen. — Die Vorstellung, welche sie nach Analogie der Autoritäten in Haus, Gemeinde und Staat von dem Dasein eines höchsten Vaters und Herrn erweckt, die Einblicke, welche sie in dessen Wesen und Walten mittels des naturkundlichen und geschichtlichen Unterrichtes verstattet, das Bewufstsein gegenseitigen Helfens und Dienens, welches sie durch die Belehrung über die kleineren und gröfseren Kreise der menschlichen Gesellschaft weckt — das alles kommt dem Religionsunterrichte an geeigneter Stelle zu gute. — Für den Rechenunterricht liefert sie schätzenswertes Material zu Zeit- und Preisberechnungen, zu Gröfsenvergleichungen und Mafsbestimmungen, nicht zu gedenken des indirekten Vorteiles, der ihm aus der Kenntnis zahlreicher Natur- und Kunstprodukte hinsichtlich der Formulierung von angewandten Aufgaben erwächst. — Den Zeichenunterricht gestaltet sie interessant und hebt ihn auf die Stufe der Vollendung durch Anregung der Nachbildung von Blättern, Blüten und Früchten, von Tier- und Menschenformen.

(4. Über die Dauer des weltkundlichen Unterrichtes) gehen die Ansichten bis jetzt auseinander. Während Hill ihn nach Ausweis seiner „Grundzüge eines Lehrplanes für Taubstummenanstalten," S. 73, schon im 2. Schuljahre mit der Heimatskunde, d. i. der „Bekanntschaft mit Stadt und Umgegend in topographischer, naturgeschichtlicher, physikalischer und gewerblicher Hinsicht" bei eingehender Betrachtung und Besprechung einzelner Gegenstände aus diesem Gebiete unter Anwendung von Stadtplan und Kreiskarte beginnt, verschiebt Röfsler[1]) den Anfang desselben bis zum 7. Schuljahre, mit welchem er seine Schüler die Oberstufe beschreiten läfst. In Anbetracht einerseits der Langsamkeit, mit welcher die geistig-sprachliche Entwickelung taubstummer Kinder sich vollzieht und ihre Fähigkeit im Absehen und Sprechen

[1]) Vergl. Grundzüge des Lehrplanes für die Taubstummenanstalt zu Hildesheim. (Organ, 1882, No. 9 und 10.)

zu relativer Fertigkeit sich steigert, und andererseits des Wertes, welchen ein die nämlichen Kreise mit entsprechender Erweiterung und Vertiefung mehrere Jahre hintereinander behandelnder Anschauungsunterricht bezüglich der Gewinnung und Sicherung des notwendigsten Begriffsvorrates sowie Befestigung der gebräuchlichsten Sprachformen für sie hat, verdient der Röfsler'sche Standpunkt unseres Erachtens entschieden den Vorzug. Weil jedoch die Gefahr naheliegt, dafs bei einer Beschränkung auf nur 2 Schuljahre der allzusehr gehäufte Stoff die Schüler in einem Mafse belastet, das ihre geistige Kraft lähmt, ihre Lernfreudigkeit beeinträchtigt, ihre Fähigkeit in sicherer Aneignung schwächt, so halten wir das 5. Schuljahr für den geeignetsten Zeitpunkt, den Realienunterricht als solchen hervortreten zu lassen. Selbst bei einem nur sechsjährigen Bildungskursus ist damit noch nichts verloren, falls, wie es unserem Plane entspricht, der Anschauungsunterricht des 2.—4. Schuljahres bereits gewisse Stücke der Heimatskunde: Vieh und Wild, Pflanzen und Früchte, Handwerker und Vertreter sonstiger Berufsarten, Haus und Hof, Läden und Werkstätten, Kirchen nnd Schulen, Strafsen und Plätze des Wohnortes, Dorf und Stadt, Berg und Flufs in Betracht zieht.

(5. Gliederung.) Da der weltkundliche Unterricht den Zweck verfolgt, die Schüler bekannt zu machen mit ihrer irdischen Heimat in Hinsicht auf Bodengestaltung und -Beschaffenheit, Wind und Wetter, mit den Erzeugnissen derselben nach Art und Bestandteilen, Entwickelung und Zusammenhang, Nutzen und Schaden, vor allem aber mit Leib und Seele, Nahrung und Kleidung, Wohnung und Beschäftigung, Vereinigung und Geschichte der Menschen, so gliedert er sich, die letzteren zum Mittelpunkte nehmend, in drei Hauptzweige:

I. Erdkunde, einschliefslich der Gesellschafts- und Gesetzes-, Himmels- und Kalenderkunde;

II. Naturkunde (Naturbeschreibung bezw. -Geschichte und -Lehre), einschliefslich der Menschen-, Gesundheits- und Gewerbskunde und

III. Geschichte der engeren und weiteren Heimat.

Die beiden ersten Zweige treten, insoweit sie konkrete, d. h. räumlich gegebene, den äufseren Sinnen der Taubstummen leicht zugängliche und sie daher in erster Linie fesselnde Dinge umfassen, am frühsten, nämlich Erdkunde mit Anfang des fünften, Naturkunde zu Beginn des sechsten Schuljahres auf, um in wöchentlich je zwei

Stunden bis zum Ende der Unterrichtszeit fortgesetzt zu werden. Die Geschichte dagegen, welche sich infolge Darstellung des Vergangenen der unmittelbaren sinnlichen Anschauung ganz entzieht, schon rein äufserlich betrachtet als etwas Zeitliches dem gehörlosen Augenblicksmenschen schwer zugänglich ist, überdies Dinge und Vorgänge berührt, für welche in seiner Seele keine Anknüpfungspunkte und kein Interesse vorhanden sind, bleibt auf das letzte, unter Umständen auf die beiden letzten Schuljahre beschränkt. Erst dann können die Bedingungen für einigermafsen erfolgreiche Behandlung derselben: ausreichender Sprachschatz, genügende Übung im abstrakten Denken, klarere Einsicht in die Beziehungen der Menschen zu einander und die nötigen geographischen Kenntnisse, als vorhanden angesehen werden.

(6. Die methodischen Grundsätze), nach denen der Taubstummenlehrer im weltkundlichen Unterricht zu verfahren hat, sind folgende:

a) Beschränke dich auf das Notwendigste! Wenn schon eine gesunde Volksschulpädagogik heutzutage den Umfang der realistischen Lehrstoffe weise begrenzt wissen will, so ist diese Forderung angesichts taubstummer Kinder eine noch dringendere. Je sparsamer die Eindrücke auf die Seele letzterer erfolgen, und je öfter sie unter denselben Bedingungen wiederkehren, desto tiefer wurzeln, desto klarer werden, desto länger haften sie. „Blofse Bücherweisheit bleibt ausgeschlossen. Was nicht der gewöhnliche Mann weifs, was der Lehrer nicht sozusagen aus dem Ärmel schütteln kann, gehört nicht in den Unterricht des Taubstummen.“ Dieser Ausspruch Hills wird überall und unter allen Umständen seine Gültigkeit behalten.

b) Schicke dich in die Zeit, d. h. richte den Umfang des Lehrstoffes im einzelnen und ganzen nach der Zahl der dir zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden ein! Zerlege daher denselben in so kleine Pensen, dafs jedes möglichst während einer Lehrstunde mit sichtlichem Nutzen für die Schüler bewältigt werden kann und Raum genug zur Wiederholung übrig läfst!

c) Verfahre anschaulich, d. h. gehe von dem unmittelbar die Sinne Berührenden aus und kehre so oft wie nötig zu demselben zurück! Die Beobachtung des Lebens in Wald und Flur, wirkliche Tiere und Pflanzen, der Landmann auf dem Acker, der Handwerker an seiner Arbeitsstätte, die in Thätigkeit befindliche Maschine, der Blick auf die heimatliche Gegend vom Gipfel eines Berges, ein Denk-

mal, der Besuch einer Menagerie, — das alles erregt die Aufmerksamkeit des Taubstummen mehr, beschäftigt seine Einbildungskraft lebhafter, verschafft ihm richtigere und bleibendere Vorstellungen als die besten Bilder und Modelle. Keine Worte ohne Sachen!

d) Gehe fleifsig aus, wo es dir erforderlich scheint, auch während der Stunde, die du im Schulzimmer verbringen sollst; im Sommer vor Thür und Thor, im Winter auf die Strafsen und Gassen, in die Werk- und Verkaufsstätten der Stadt! Lasse dort sehen und sammeln, was beim Unterrichte intra muros im Anschlusse an Bilder, Ansichten und Karten geordnet vorgeführt, sprachlich verarbeitet und dem Gedächtnisse eingeprägt werden soll!

e) Verknüpfe an geeigneter Stelle die einzelnen Zweige der Weltkunde miteinander, indem du z. B. beim naturkundlichen Unterrichte angeben läfst, wo die besprochenen Erzeugnisse auf heimatlichem oder fremdem Boden vorkommen, im Geographieunterrichte, durch welche geschichtliche Personen und Vorgänge ein Ort, eine Gegend merkwürdig geworden sind, im Geschichtsunterrichte, an welchen Stellen der Landkarte die Schüler ein Schlachtfeld, ein neuerworbenes Gebiet zu suchen haben!

f) Rege die Selbstthätigkeit der Schüler an! Wirke dahin, dafs sie sowohl draufsen als drinnen dir ihre Beobachtungen und Gedanken unaufgefordert mitteilen, dich nach dem Was? Wie? Wo? Warum? aus freien Stücken fragen, überhaupt einen frischen und fröhlichen Sinn an den Tag legen! Wohl wird leibliche Trägheit oder geistige Schwerfälligkeit gar manchen daran hindern, aber endlich übt doch das Vorbild der Reg- und Strebsamen vielleicht seine Macht aus. Exempla trahunt.

g) Lasse häufig schreiben, d. h. veranlasse die schriftliche Wiedergabe des durchgenommenen Pensums, entweder so, dafs ein Schüler das von ihm und den übrigen Behaltene an der Wandtafel fixiert (Kollektivarbeit), oder so, dafs alle selbständig bezw. nach Andeutungen (Stichwörtern) die Reproduktion vollziehen! Jedenfalls wird letztere dir zeigen, wo und wieviel des ausgestreuten Samens auf fruchtbaren Boden gefallen ist.

h) Unterstütze das Festhalten des Gelernten, indem du den Schülern Anhaltspunkte für die häusliche Wiederholung giebst, so lange sie keinen gedruckten Leitfaden besitzen; aber nicht sowohl vollständig ausgearbeitete Aufsätze, welche leicht zum gedankenlosen Auswendiglernen verleiten, als vielmehr blofse

Wörter und Wortverbindungen (Skizzen), die sie, recht übersichtlich geordnet, in ihre Wörterbücher zu schreiben und sich des öfteren ins Gedächtnis zurückzurufen haben.

i) Benutze das Lesebuch, sofern es Darstellungen aus der Weltkunde enthält, möglichst oft, damit die Kinder den behandelten Stoff in anderem Gewande kennen lernen, ihr Wissen von demselben ergänzen und ihn zu sprachlichen Zwecken tüchtig ausnutzen!

k) Präge gewisse unentbehrliche Stoffe aus Geographie und Naturkunde, besonders wichtige Momente aus der Geschichte, landläufige Gesundheitsregeln, allbekannte gesetzliche Bestimmungen u. dergl. den Schülern so fest ein, dafs sie ihnen stets gegenwärtig sind wie das Einmaleins!

l) Treibe den weltkundlichen Unterricht aber nicht nur um seiner selbst willen in der Absicht, deinen Zöglingen recht viele Kenntnisse fürs Leben mitzugeben, sondern zu Gunsten einer gleichmäfsigen Ausbildung ihres ganzen inwendigen Menschen, das Denken anregend, das Gefühl veredelnd, den Willen kräftigend zum Erstreben und Vollbringen dessen, was wahr, gut und schön ist, was sie selbst mit ihrem Geschick auszusöhnen und ihnen die Achtung und Hilfeleistung ihrer Mitmenschen zu sichern vermag!

## 2. Der Unterricht in der Erdkunde.

(1. Aufgabe und Bedeutung.) Der geographische Unterricht soll die Schüler mit den natürlichen Verhältnissen der verschiedenen Erdräume bekannt machen, ihnen in denselben die Stätten menschlischen Zusammenwohnens und -Wirkens vor Augen führen und sie über Gestalt, Beschaffenheit und Bewegung unseres Planeten nach Möglichkeit aufklären. Die Wichtigkeit der Erfüllung solcher Aufgabe ergiebt sich teils aus der Stellung des Taubstummen zu diesem Lehrgegenstande, teils aus der Bedeutung des letzteren.

Der Taubstumme, dessen Sinnesthätigkeit sich vorherrschend im Auge konzentriert, hat demzufolge einen verhältnismäfsig stark ausgeprägten Ortssinn, findet sich selbst im rohen Zustande leicht innerhalb des Raumes zurecht, wie die Beispiele eben in eine Anstalt aufgenommener Heimatflüchtigen zeigen, und bringt bei seinem lebhaften Interesse für alle Erscheinungen der sichtbaren Welt den Belehrungen hierüber eine ihm sonst nicht gerade innewohnende Teilnahme entgegen. Die Nichtausbildung jenes Sinnes und die

Nichtbefriedigung dieses Interesses würde somit einer an seinem geistigen Leben begangenen Unterlassungssünde gleichkommen, deren Tragweite in um so hellerem Lichte erscheint, je mehr man sich den Wert des erdkundlichen Unterrichtes für die intellektuelle und ethische Entwickelung des jungen Menschen vergegenwärtigt.

Die Geographie vermittelt nicht nur praktische Kenntnisse, welche für die Zeitungslektüre, das Verständnis der Fahrpläne, die genufsreiche Betrachtung von Ansichten der illustrierten Blätter u. dergl. von wesentlichem Nutzen sind, sondern erhöht auch die Fähigkeit, sich auf Reisen schnell und leicht zu orientieren, die mannigfaltigen politischen und sozialen Verhältnisse richtig zu beurteilen, die Einrichtungen in Gemeinde und Staat zu verstehen. So regt sie das Denkvermögen an, befruchtet die Phantasie und bietet eine Fülle von Stoff zur Übung und Bereicherung der Sprache. Das Auge wird dadurch geschärft für die zutreffende Vergleichung von Gröfse und Gestalt, die Beurteilung der Richtung, die Abschätzung der Entfernung, die schnelle Auffassung des Sehenswerten; die Hand wird geschickt gemacht zum Skizzieren einer Reiseroute, eines Flufslaufes, eines Ortsplanes. Nicht zu unterschätzen ist überdies die Veredelung des Herzens, welche dem gemütsarmen Gehörlosen daraus erwachsen kann, dafs ihn der Lehrer auf die Schönheit der heimischen Flur, die geordneten Zustände des Vaterlandes, den Menschenfleifs, welcher unfruchtbarem Boden das tägliche Brot abringt, das gedeihliche Walten fürsorglicher Herrscher hinweist; dafs er ihm aber nicht minder Achtung vor fremdem Land und Volk abnötigt, in ihm das Bewufstsein der Mitgliedschaft einer grofsen Gemeinschaft stärkt und ihn anspornt, seine eigene schwache Kraft gleich so vielen anderen in den Dienst derselben zu stellen. Inwieweit endlich die Geographie als Lehre vom Schauplatze der Thaten und Schicksale des Menschengeschlechtes dem Geschichtsunterrichte die Wege bahnt, als „associierende Wissenschaft“ (Herbart) sowohl den historischen wie naturgeschichtlichen Beziehungen nachgeht und gewisse Stücke des Religionsunterrichtes im Sinne Grasers anschaulicher und eindringlicher gestaltet, bedarf wohl nur dieser Andeutung.

(2. Die Auswahl des Lehrstoffes richtet sich einerseits nach dessen Qualität, andererseits nach den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler. In ersterer Beziehung ist von unserem Unterrichte dasjenige auszuschliefsen, was die elementarsten mathematischen und physikalischen Kenntnisse zur Voraussetzung hat, z. B. die Belehrung über horizontale und vertikale Gliederung eines Landes,

die Angabe des Quadratinhaltes eines Erdraumes, die Bestimmung der Ausdehnung eines solchen nach Graden, die Einteilung der Gebirge nach Höhe und Gestalt, die Mitteilungen über Bildung der Erdoberfläche, Gesteinarten, Luftströmungen, die Beweise für die Kugelgestalt der Erde, die Namen und Arten der Sterne u. a. m.; ferner fallen weg alle das Gedächtnis unnütz belastenden Namen, wie die der Vorgebirge, Halbinseln, meisten Inseln, Meerengen und Meerbusen, ausländischen Berge und Flüsse, und Zahlen, z. B. die Meterhöhe der Berge, die Kilometerlänge der Ströme, die meisten Bevölkerungsziffern. Anschaubarkeit ist die erste und hauptsächlichste Eigenschaft dessen, was in der Taubstummenschule aus dem Gebiete der Geographie gelehrt werden darf. Weil sie im höchsten Mafse dem zukommt, was man jederzeit unmittelbar durch das Auge wahrnehmen kann und auf Grund unzähliger Eindrücke als Erfahrungsschatz bereits in sich aufgespeichert hat, setzen wir beim Wohnorte (Anstaltsorte) und seiner Umgebung mit der geographischen Unterweisung ein, um von hier aus unter Bevorzugung derjenigen Stücke, welche sich in guten Abbildungen vorführen lassen, allmählich auch weitere und ferner liegende Gebiete den Blicken der Schüler zu erschliefsen. Wer den umgekehrten Weg: vom Fernen zum Nahen, von der Erdkugel zum Heimatorte einschlagen wollte, würde sich des unfehlbarsten Mittels zur Erzielung des Verständnisses, der Apperception, berauben. Was in dieser Hinsicht von den Schülern der Volksschule gilt, das gilt in noch weit höherem Mafse von unseren taubstummen. Erst wenn dieselben im stande sind, die Höhe der nächsten Bodenerhebung nach einem Kirchturme abzuschätzen, wenn sie sich zufolge öfterer Umgehung des Weichbildes der Stadt, durch Wanderungen nach Nachbarorten und wiederholte Reisen in die Heimat einen Begriff von dem Mafse der Nähe und Ferne gebildet haben, kann ihnen ein annäherndes Verständnis für die Höhe aufserhalb ihres Gesichtskreises befindlicher Gebirge, für die Entfernung von Städten, wie Berlin und Paris, für die Ausdehnung einer Provinz, eines Staates zugemutet werden.

Das Bedürfnis der Schüler erheischt vor allem die gründliche Kenntnis der engeren Heimat, über deren Marken viele von ihnen nie hinauskommen, zu der auch die Landflüchtigen, nachdem sie die Wahrheit des Schiller'schen Wortes: „In der fernen Welt stehst du allein, ein schwankes Rohr, das jeder Sturm zerknickt," an sich erfahren haben, meist ihre Schritte zurücklenken. Die Heimatskunde bildet deshalb sowohl die erste als auch die letzte

Stufe unseres Unterrichtes; jene, insofern sie das Sinnenfällige von Ort, Kreis und Provinz: räumliche Ausdehnung, Oberfläche, Beschaffenheit und Produkte des Bodens, Luft und Witterung, menschliche Wohnorte und Nahrungszweige, Verkehrsanstalten und -Wege behandelt, — diese, indem sie Einrichtungen, Gesetze und Verordnungen der Gemeinde sowie des Staates kennen und verstehen lehrt. Dafs Gründlichkeit die Weitschweifigkeit ausschliefst, welche „jede Pferdeschwemme, jeden Hügel, jedes Filialdorf zum Gegenstande ausführlicher geographischer Erörterungen macht", versteht sich von selbst.

Im Vaterlande sind es, weil „Menschen und nicht die Natur ein Land heimisch machen", vor allem Städte und Staaten, mit welchen unsere Schüler bekannt gemacht werden müssen. Von Gebirgen und Flüssen brauchen sie sich nur die Namen der jedermann geläufigen einzuprägen. Betreffs der Fremde genügen kleine Beschreibungen von Land und Leuten unter Namhaftmachung der wichtigsten Städte und Produkte. Die fähigeren Kinder mögen sich aus ihrem Atlas immerhin dazu einzelne Ströme, Seen, Gebirge u. s. w. merken. Eine Umschau auf der ganzen Erde endlich, welche die Vorstellung ihrer Gliederung vermittelt, zu Gröfsenvergleichungen auffordert, einen Begriff von ihrer Gestalt und Bewegung giebt und eine Einsicht in die durch letztere hervorgerufenen Zeiten bewirkt, — das ist im grofsen und ganzen der Stoff, welcher aus der Fülle des erdkundlichen Materiales für unsere Zöglinge genügt. Im folgenden geben wir

(3. Die Anordnung des Stoffes) im einzelnen für einen achtjährigen Bildungskursus in (preufsischen) Taubstummenanstalten, welche selbstredend keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit macht, vielmehr je nach den Umständen eine Vermehrung oder Verminderung erfahren kann und wird.

### V. Schuljahr.

Sommer: 1. Blick auf den Wohnort als Ganzes, seine Lage, Ausdehnung und Teile; Erklärung des Planes; 2. Strafsen, Plätze, Brücken, Promenaden; 3. Gebäude; 4. Denkmäler und historische Erinnerungen; 5. Gewässer und Anhöhen in der Nähe des Wohnortes; 6. Wiederholung; 7. Boden und Erzeugnisse der Gemarkung; 8. Landstrafsen und Eisenbahnen, Dörfer und Städte der Nachbarschaft, der Kreis; 9. Erscheinungen der Jahreszeit, Auf- und Untergang von Sonne und Mond; 10. Wiederholung.

Winter: 1. Die Bevölkerung der Stadt; 2. Gewerbe, Handel und Verkehr; 3. die Landbevölkerung; 4. Heimatorte und -Kreise der Schüler; 5. Wiederholung; 6. Erklärung der Provinzialkarte, Flüsse und Berge der Provinz; 7. Beschaffenheit und Erzeugnisse des Bodens; 8. Regierungsbezirke, Hauptorte und Bevölkerung der Provinz; 9. Eisenbahnlinien; 10. Wiederholung.

### VI. Schuljahr.

Sommer: 1. Übersicht über die Provinzen des preufsischen Staates und Grenzen der Heimatprovinz; 2. die Namen etc. ihrer Bewohner (Schlesier, Rheinländer etc.); 3. die bemerkenswertesten Orte; 4. Erklärung der Karte von Deutschland; 5. Wiederholung der heimatlichen Gebirge und Gewässer; 6. die deutschen Ströme und ihre bedeutendsten Nebenflüsse; 7. die bekanntesten Berge und Gebirge Deutschlands; 8. die natürliche Gliederung unseres Vaterlandes und allgemeiner Charakter von Nord-, Mittel- und Süddeutschland; 9. Klima und Produkte; 10. Wiederholung.

Winter: 1. Wiederholung von Heimatprovinz und Staat; 2. Übersicht der anderen deutschen Staaten und wichtigsten Städte mit kurzen Mitteilungen über deren Bewohner; 3. die Haupteisenbahnlinien Deutschlands; 4. der deutsche Kaiser und die deutschen Fürsten ihrem Titel nach, z. B. Se. Majestät der König von Sachsen, Se. Hoheit der Herzog von Altenburg; 5. die deutschen Grenzen und Grenzländer; 6. Wiederholung; 7. die europäischen Länder, Völker und Hauptstädte; 8. Europa im allgemeinen, Landschaftsbilder aus Nord und Süd (Lappländer, Neapel und Vesuv); 9. das Meer; 10. Wiederholung.

### VII. Schuljahr.

Sommer: 1. Amerikanisches Städte- und Landschaftsbild; 2. Lage, relative Gröfse, Gliederung und natürliche Verhältnisse Amerikas; 3. die wichtigsten Staaten und Städte Amerikas; 4. Wiederholung der heimatlichen und vaterländischen Gebirge und Flüsse; 5. Landschafts- und Städtebild aus Asien; 6. Lage, Ausdehnung, Boden und Natur Asiens; 7. einige Länder, Völker und Städte Asiens; 8. Wiederholung; 9. afrikanisches Landschaftsbild; 10. Ägypten und andere oft genannte Länder Afrikas; 11. Boden, Klima, Produkte und Bewohner dieses Erdteiles; 12. Australien; 13. Polarlandschaft; 14. Verkehr zwischen Vaterland und Fremde; 15. Wiederholung.

Winter: 1. Wiederholung des politischen Teiles der Heimatprovinz und des preufsischen Staates; 2. das Äufsere der Erde: Gestalt, Oberfläche, Gliederung; 3. die Erdkugel (Achse, Pole, Äquator, Halbkugel); 4. die Zonen; 5. die Menschen nach Rasse (Weifse, Schwarze, Rothäute etc.), Religion und Lebensweise; 6. Wiederholung der deutschen Staaten und Städte; 7. Wiederholung der Staaten und Städte Europas; 8. das Innere der Erde; 9. Sonne, Mond und Sterne; 10. die Erde als Himmelskörper und ihre Bewegung um sich selbst; 11. die Bewegung der Erde um die Sonne; 12. die Bewegung des Mondes um die Erde; 13. Sonnen- und Mondfinsternis; 14. der Kalender; 15. Wiederholung.

VIII. Schuljahr.

Sommer: 1. Der Wohnort (Wiederholung); 2. die Gemeinde, Gemeindeglieder und Behörden; 3. das Adrefsbuch; 4. Mietsverhältnis und Wohnungswechsel; 5. Feuerversicherung; 6. Anmeldung von Geburts- und Todesfällen; 7. Arbeit und Lohn (Dienst- und Arbeitsbuch); 8. Sparkasse; 9. Kranken- und Unfallkasse; 10. Alters- und Invalidenversicherung; 11. Kommunale Wohlfahrtseinrichtungen (Kirche, Schule, Armenhaus, Krankenhaus, Leichenhalle, Mafsregeln zur Verhütung ansteckender Krankheiten, Herberge zur Heimat, Beleuchtungs- und Reinigungswesen, Feuerwehr); 12. Polizei und Polizeiverordnungen.

Winter: 1. Heimat-Kreis und -Provinz (Wiederholung); 2. Kreis- und Provinzialbehörden; 3. der preufsische Staat (Wiederholung); 4. das Staatsoberhaupt, die Staatsbehörden, der Landtag; 5. Pflichten der Staatsbürger; 6. Steuern; 7. Vergehen, Verbrechen und Strafen; 8. Gericht und Gerichtsverhandlung; 9. das Deutsche Reich (Wiederholung); 10. Freizügigkeit und Unterstützungswohnsitz; Heimatrecht und Heimatschein; 11. der Kaiser und sein Kanzler, der Bundesrat; 12. der deutsche Reichstag; 13. der Reichsschutz (Heer und Marine); 14. Wiederholung der früher behandelten fremden Länder, Völker und Städte; 15. Reise ins Ausland, Pafs, Auswanderung, Entlassung aus dem Unterthanenverbande, Vorzüge der Heimat vor der Fremde.

(**4.** Bei der Behandlung des Lehrstoffes) ist viererlei ins Auge zu fassen: a) hinreichendes Verständnis der geographischen Objekte, b) richtiges Kartenlesen, c) sicheres Können und d) sprachliche Förderung. Dafs und wie hieneben in ungesuchter Weise auch der Gefühls- und Willensbildung der Zöglinge Rechnung getragen werden kann, ward bereits unter **1.** angedeutet.

Behufs Erzielung genügenden Verständnisses sind auf Spaziergängen und Schulreisen durch geflissentliche Aufsuchung und wiederholte Hinweisung, durch genaue Betrachtung und sofortige Umrifszeichnung die Vorstellungen von jenen Objekten planmäfsig in den Schülern zu wecken. Strafsen, Gebäude, Denkmäler des Wohnortes, welche sie sich merken sollen, begehen und besichtigen sie vorher einigemal im Beisein des Lehrers, welcher alles Charakteristische in die gehörige Beleuchtung rückt. Von erhöhtem Standpunkte aus wird ihnen die Bedeutung der Begriffe: Ort, Gegend, Horizont, Himmelsrichtung klar gemacht. An einem bestimmten Berge lernen sie, was unter Abhang, Gipfel, steil, kahl u. s. w., an dem nächsten Gewässer, was unter Ufer, Lauf, Wasserspiegel, Insel, stromabwärts etc. zu verstehen ist. Als Ersatz für die Wirklichkeit thun bei der Belehrung über die Formen der Erdoberfläche in Relief gearbeitete Ideallandschaften sowie aus der Vogelperspektive aufgenommene Ansichten von Städten und Gegenden vorzügliche Dienste. Wo weder das eine noch das andere zur Verfügung steht, genügt zur Not ein Sandhaufen im Schulgarten, um an ihm Berg, Gebirge, Thal, Ebene etc. plastisch darzustellen. Fremden Städten, Bauwerken, Gebirgen, Landschaften, Völkertypen gegenüber sind wir fast ausschliefslich auf künstliche Veranschaulichungsmittel: Ansichten, Stereoskopen, Modelle angewiesen. Neben gewissenhafter Benutzung derselben empfiehlt sich der gelegentliche Besuch eines guten Panoramas, eines Museums für Völkerkunde als zur Klärung der geographischen Vorstellungen erheblich beitragend. Damit in den Kindern wenigstens eine Ahnung von der Ausdehnung gröfserer Erdräume aufsteige, ist es wichtig, dafs sie bei den Exkursionen in der Nachbarschaft des Wohnortes die Meilensteine betrachten und zählen, durch Abschreiten oder Messen mit einem Bindfaden von bestimmter Länge deren gegenseitigen Abstand erforschen und so zur Vorstellung eines Kilometers gelangen. Wenn sie sich obendrein durch wiederholten Blick auf des Lehrers Uhr überzeugen, wieviel Zeit der Gang von einem Punkte der Gegend zum anderen in Anspruch nimmt, wie die frühere oder spätere Erreichung eines Zieles von der langsameren oder schnelleren Fortbewegung abhängt, so dürften sie nach Beobachtung der Fahrgeschwindigkeit eines Eisenbahnzuges wohl die Gröfse eines Gebietes würdigen lernen, in welchem dieser Zug an einem Tage Hunderte von Kilometern zurücklegt. Selbst auf der letzten Unterrichtstufe, welche sich mit so abstrakten Dingen, wie die oben für das achte Schuljahr angegebenen, befafst, dürfen wir auf die un-

mittelbare Anschauung: den Mietsvertrag eines Lehrers, das Gesindebuch unserer Dienstmagd, die Karte mit den Versicherungsmarken des Arbeitsmannes der Anstalt, ein Sparkassenbuch, das Feuerversicherungsschild über der Hausthür, das Bild einer Reichstagssitzung, einer Gerichtsszene und dergl., nicht verzichten, weil wir anders leicht über die Köpfe hinweg ein Spiel mit Worten treiben würden.

Richtiges Kartenlesen, d. h. die Erfassung des Sinnes und Geistes, der in und zwischen den Zeichen einer Landkarte lebt und webt, ist eine so schwere Kunst, dafs Polack[1]) sie nicht unzutreffend mit dem Lesen von Keilschrift und Hieroglyphen vergleicht. Angesichts dessen erscheint es notwendig, dasselbe auf die Art vorzubereiten, dafs man den Schülern einen ungefähren Begriff von der Entstehung eines Kartenbildes beizubringen sich bemüht. Während des Anschauungsunterrichtes haben sie ja bereits gesehen, wie sich ein Zimmer nebst den zugehörigen Teilen und Gerätschaften, ein Haus samt Hof und Garten mittels Linien und Figuren darstellen lassen. Bei Beginn der Heimatskunde hören sie nun, dafs auf ähnliche Weise die Zeichnung einer Stadt mit ihrer Gemarkung nach genauer Abmessung gleichfalls auf Papier entworfen zu werden pflegt. Zur Veranschaulichung des hierbei beobachteten Verfahrens begiebt sich der Lehrer an der Spitze seiner Klasse auf die längs des Schulhauses vorüberführende Strafse und läfst deren Länge von zwei Knaben mit Hilfe eines 10 m fassenden Bindfadens ausmessen. Dann überträgt er das Bild der Strafse vor den Augen der Kinder dergestalt auf ein Papierblatt, dafs ihre einzelnen Häuser zu unterscheiden sind, mifst die Länge dieser Zeichnung mit einem Pappstreifen, auf welchem die durch Addition der einzelnen 10 Meterabschnitte berechnete wirkliche Länge notiert ist, und bezeichnet diesen als verjüngten Mafsstab. Nachdem sodann am Wandexemplare des Stadtplanes die betreffende Strafse gezeigt worden ist und die Schüler sie auf ihren Handexemplaren gleichfalls aufgesucht haben, durchwandern Zöglinge und Lehrer mit dem Handplane nach und nach die Stadt ganz oder teilweise, vergleichen die wirklichen Strafsen, Gebäude etc. mit den gezeichneten, merken sich deren Verlauf und Lage nach den Himmelsrichtungen, zeigen am Wandplane in der Schulstube laut Aufforderung eine lange Strafse, eine Querstrafse, eine Gasse, eine Kirche, eine Brücke,

[1]) Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, Jahrg. 1893, No. 19.

die Friedrichstrafse, die Marienkirche, den Marktplatz, das Postgebäude u. a., den Weg vom Bahnhofe nach dem Amtsgerichte etc. und geben an, was gezeigt wird.

Die Faustzeichnung, welche der Lehrer in Gegenwart der Schüler später von der nächsten Umgebung des Wohnortes unter Anwendung der üblichen Zeichen für Stadt, Dorf, Flufs, Bach, Anhöhe, Strafse und Eisenbahn zuerst draufsen auf Papier, hernach im Schulzimmer auf der Wandtafel entwirft, bildet den Übergang zur Karte des Heimatkreises und der Provinz. Das Abstraktionsvermögen der Kinder wird inzwischen bis zu dem Grade ausgebildet sein, welcher ihnen die richtige Auffassung der Farbentöne für die Höhenverhältnisse, der Schlangenlinien der Flüsse, der Ortsfiguren, der Grenzmarkierungen u. s. w. auf jenen Karten und die Verwendung des letzteren zu Grunde gelegten Mafsstabes ermöglicht. Es versteht sich übrigens von selbst, dafs die Erläuterung der Zeichen und Farben bei jeder folgenden Karte und zuletzt beim Globus sich wiederholt. Das dem Kartenlesen gesteckte Ziel darf als erreicht angesehen werden, wenn die fähigeren Schüler im stande sind, sich nach den in einem beschränkten Teile des Kartenbildes enthaltenen Zeichen zusammenhängend über die natürlichen Verhältnisse, Gliederung, Wohnorte und Bevölkerungsdichtigkeit des betreffenden Gebietes auszusprechen.

Das Erheben des geographischen Wissens in ein sicheres Können hängt zunächst davon ab, dafs die Beschreibung jedes Erdraumes nach festen, in ihrer Gesamtheit eine Disposition bildenden Gesichtspunkten erfolgt. Bei einem Flusse sind diese: Ursprung, Lauf, Mündung, Städte, Nebenflüsse; bei einem Gebirge: Lage (nach Flufs oder Stadt), Äufseres, Inneres, Aussicht; bei einem Lande oder Landesteile: Lage (relative), Gröfse, Bodenoberfläche, Städte, Klima, Produkte, Bewohner, politische Gliederung, Grenzen. Demnächst wirken bei jenem psychischen Prozesse vorzugsweise folgende Momente mit. Jede Stunde erledigt ihr im voraus bestimmtes, möglichst kleines Pensum, das gegen Schlufs derselben vom Lehrer zusammengefafst, von einzelnen Schülern wiederholt wird. — Ist ein gedruckter Leitfaden vorhanden, so erhalten die Schüler die Aufgabe, den Inhalt des bezüglichen Paragraphen durch Abschreiben auf die Schiefertafel und mehrmaliges Lesen unter Benutzung der Handkarte (des Atlas) sich einzuprägen. Fehlt das genannte Hilfsmittel aber, so mufs die schriftliche Wiedergabe der Hauptsachen des behandelten Stückes von der Wandtafel in ein Heft eingetragen werden.

Hierbei ist auf Übersichtlichkeit (genaues Untereinanderreihen der Namen, Unterstreichen der die leitenden Gesichtspunkte markierenden Wörter) und — jede weitläufige Beschreibung ausschliefsende — Kürze besonders zu halten, überdies das Geschriebene stets der Korrektur zu unterziehen. — Ganz dürfte auch das Kartenzeichnen nicht aus den Taubstummenschulen zu verbannen sein; die im Zeichnen hinlänglich geübten Knaben müssen vielmehr genötigt werden, von Zeit zu Zeit eine kleinere Partie des durchgenommenen Erdraumes mit seinen augenfälligsten Erscheinungen daheim ab- und in der Geographiestunde aus dem Kopfe anzuzeichnen.[1]) — Gelegentlich abermaligen Ganges durch die Karte ist das früher Erlernte immer wieder in den Gesichtskreis zu ziehen, bei jedem neu zu besprechenden Erdraume vergleichsweise auf den früher betrachteten zurückzublicken. Sind z. B. vorher die Gebirge und Flüsse Deutschlands an und für sich behandelt worden, so finden sie nachher bei Besprechung der natürlichen Gliederung und der politischen Gebiete unseres Vaterlandes nochmals Erwähnung. Werden die Höhenverhältnisse Süddeutschlands ins Auge gefafst, so liegt es nahe, die der engeren Heimat in Parallele zu stellen. — Sehr anregend und das Können fördernd erweisen sich fingierte Reisen zu Fufs, zu Schiff und auf der Eisenbahn vom Wohn- oder einem anderen Orte und fingierte Aussichten von einem Berggipfel aus. — Aufgaben und Fragen, wie folgende: Schreibet zu Hause auf die Namen der gröfsten Orte in Bayern! — — der bedeutendsten Flüsse Deutschlands! — der thüringischen Staaten! Welches sind die Grenzgebiete Preufsens? Wo wird in Deutschland Bergbau, Weinbau, Pferdezucht getrieben? Wie heifsen die gröfsten Staaten Europas? u. dergl., helfen das Können beschleunigen. — Auch das Lesebuch dient unserem Zwecke, wenn gelegentlich eine Nummer desselben, deren Stoff in der Geographiestunde behandelt worden ist, den Schülern ganz oder abschnittweise zum Durchlesen daheim aufgegeben und mit ihnen folgenden Tages in der Lesestunde besprochen wird. — Dafs häufige Wiederholung für das Umsetzen des geographischen Wissens in ein sicheres Können grofsen Wert hat, ist selbstverständlich.[2])

In sprachlicher Hinsicht bietet der erdkundliche Unterricht nicht nur vielfältige Gelegenheit zur Klärung zahlreicher im Geiste der Schüler bereits vorhandenen Begriffe (es sei nur an ober-

[1]) Vergl. Stahm, Lehrplan, § 64, S. 73.
[2]) Vergl. die Anordnung des Stoffes (3).

halb, diesseits, jenseits, längs erinnert) und Befestigung gewisser Begriffsbeziehungen (vor allen derjenigen, welche Ort und Richtung bezeichnen), sondern verhilft auch zu einer Menge neuer Ausdrücke und Redewendungen, deren Kenntnis bei der Lektüre und Unterhaltung ebenso nötig, als zur Entwickelung des Denkvermögens ersprieſslich ist.

In erster Linie zählen hierher die der Geographie ausschlieſslich oder doch vorzugsweise angehörigen termini technici für die natürlichen Erscheinungen der Erdräume (Land, Hügel, Gebirge, Thal, Gewässer, Insel, strömen, sich winden, sich erheben, sich erstrecken, hervorbringen, gebirgig, bewaldet, abschüssig, wellenförmig, langgestreckt u. s. f.) und die menschlicherseits dort geschaffenen Einrichtungen (Bezirk, Staat, Reich, Groſsstadt, Fabrikstadt, Fürstentum u. s. w.).

Ferner kommen in Betracht manche allgemein bekannte Fremdwörter, wie: Klima, Produkte, Temperatur, Industrie, Monarchie u. dergl., und Abstrakta, z. B. Breite, Höhe, Ausdehnung, Entfernung, Einteilung, Bevölkerung, hauptsächlich, bedeutend, bemerkenswert.

Endlich dürfen wir nicht vergessen eine Fülle von bildlichen Bezeichnungen, schmückenden Beiwörtern und figürlichen Redensarten, welche dem abschlieſsenden Sprachunterrichte zu gute kommen. „Rücken des Schwarzwaldes, Kamm des Gebirges, Hügelkette, Fluſsarm, Grenzstrich, Verkehrsader, Felsenlabyrinth, Eisenbahnknotenpunkt; reizende Landschaft, groſsartige Felsen, mächtige Kohlenlager, majestätische Berge, waldreiche Höhen, vielbesuchte Sommerfrische, beliebter Ausflugsort, gewerbthätige Gegend, betriebsame Stadt, schwunghafter Handel; Sizilien ist die Kornkammer Italiens, Italien der Garten Europas, Thüringen das Herz Deutschlands, Asien die Wiege des Menschengeschlechtes, Dresden eine Perle unter den deutschen Städten; der Schwarzwald begleitet den Rhein, die Mulde durchschneidet das sächsische Bergland, in der Rheinprovinz blühen Handel und Gewerbe, die französischen Weine erfreuen sich eines Weltrufes, Leipzig ist der Hauptsitz des deutschen Buchhandels“ u. s. w. Die richtige Anwendung eines Wortes, einer Redefigur wie diese wiegt als Symptom der vom Taubstummen erworbenen Sprachbildung schwerer, als zehn Namen fremder Flüsse und dergleichen auswendig gelernte Schulweisheit. — Wie überhaupt im Taubstummenunterrichte, so empfiehlt sich auch für die Mitteilung geographischer Kenntnisse die Form

des einfachen Satzes wegen ihrer Lebendigkeit und Anschaulichkeit. Dabei mufs jedoch der Lehrer im Ausdrucke für die nämliche Sache häufig wechseln, um die Schüler nicht allein sprachlich zu fördern, sondern auch ihre Aufmerksamkeit zu erhöhen und ihr Denken vor den Fesseln des Mechanismus zu hüten. Beispielsweise heifst es bald: Welchen Weg schlägst du von eurem Hause nach der Schule ein? bald: Welcher Weg führt dich von .....? Aus wieviel Provinzen besteht Preufsen? — setzt sich der preufsische Staat zusammen? Welche Kreise bilden den Regierungsbezirk Erfurt? In welche Kreise zerfällt der Regierungsbezirk? Woran grenzt das Königreich Sachsen? Welche Gebiete reihen sich um das Königreich Sachsen? Gieb die Grenzen des Königreichs Sachsen an! — Jemehr von den Schülern und jeweniger vom Lehrer in der Geographiestunde gesprochen wird, desto besser dient sie der Pflege der Sprache. Aus diesem Grunde sind die Kinder auch hier energisch anzuhalten, selbst nach dem von ihnen auf der Karte Wahrgenommenen zu fragen: Wie heifst diese Stadt? Was ist das für ein Berg? Was giebt es in B. zu sehen? Wieviel Einwohner hat dieser Ort? u. s. f. Es erübrigt an dieser Stelle noch des Nutzens zu gedenken, welcher der Sprachbildung Taubstummer insofern aus dem Geographieunterrichte erwächst, als er reichlich Stoff und Veranlassung zur Anfertigung von Aufsätzen: Reproduktionen, Beschreibungen, Vergleichungen und Briefen (z. B. ein taubstummer Gesell schildert seinen Angehörigen eine Reise, die Stadt, wo er Arbeit gefunden hat, einen Ausflug ins Gebirge etc.) gewährt.

(5. Lehrmittel) für den Unterricht in der Erdkunde, deren es heutzutage in ebenso beträchtlicher Quantität als zum Teil vorzüglicher Qualität giebt, bedarf eine Taubstummenanstalt verhältnismäfsig mehr als die Volksschule, abgesehen von Karten der fremden Erdteile und solchen für spezielle Zweige der geographischen Wissenschaft, die völlig überflüssig sind. Haupterfordernisse aller zu brauchenden Wandkarten sind: Ausführung derselben in grofsem Mafsstabe, anschauliche Darstellung der Bodenverhältnisse, klare, aber nicht aufdringliche Markierung der Grenzen und Bezeichnung der Orte durch Figuren, welche einen Schlufs auf ihre Einwohnerzahl gestatten. Je mehr Zeichen eine Karte enthält, desto überladener ist sie und damit weniger geeignet für den Schulgebrauch.

Das Beste für die gewöhnliche Volksschule ist für die Taubstummenschule gerade gut genug. Nach diesen allgemeinen Be-

merkungen sei es gestattet, auf nachfolgende, teils notwendige, teils wünschenswerte Hilfsmittel besonders aufmerksam zu machen.

a) Bilder.

Geistbeck, Geographische Landschaftsbilder. — Hirt, Die Hauptformen der Erdoberfläche. — Hirt, Geographische Bildertafeln. — Hölzel, Geographische Charakterbilder. — Kindt, Die Hauptformen der Erdoberfläche. — Kirchhoff, Rassenbilder zum Gebrauch beim geographischen Unterricht. — Kirchhoff und Supan, Charakterbilder zur Länderkunde (Nilthal, Tropenwald, Hochgebirge). — Lehmann, Geographische Charakterbilder. — Lehmann, Ethnographische Bilder (Völkertypen), 6 Tafeln: Eskimo-, Indianer-, Neger-, Hindu-, Chinesenfamilie, Australier. — Lehmann, Die Menschenrassen in 5 Charakterköpfen. 5 Büsten der Menschenrassen. — Schmidt, Wandtafeln zur mathematischen Geographie. — Walther, Bilder zum Anschauungsunterrichte. III. Teil: Geographische Charakterbilder.

b) Wandkarten.

Der Stadtplan. — Die Karte des Heimatkreises. — Eine Karte der Heimatprovinz (des Heimatstaates z. B. die Leeder'sche oder Bamberg'sche von Preufsen). — Bambergs Schulwandkarte der östlichen und westlichen Halbkugel (politisch-topographisch). — Hemmleb, Karte von Deutschland. — Hemmleb (oder Keil oder Leeder), Karte von Europa. — Hemmleb, Wandkarte der Planigloben. — Hirschmann und Zahn, Wandkarte von Europa (sehr einfach!). — Keil, Karte von Deutschland. — Leeder, desgleichen.

c) Atlanten und Handkarten.

Debes, Kleiner Schulatlas. — Harms, Stummer Schulatlas. — Keil und Riecke, Kleiner Volksschulatlas für einfache Schulverhältnisse. — Keil, Handkarte von Thüringen und dem Harz. — Keil, Elementaratlas. — Streich, Handkarte von Deutschland.

d) Reliefs, Globen und Tellurien.

Schotte, Reliefkarte vom Deutschen Reiche. — Schotte, Reliefglobus. — Schotte, Einfachstes Tellurium für Volksschulen.

e) Bücher.

Burckhardt-Reuschert, Einführung in das bürgerliche Leben. — Danger, Der Unterricht in den Realien, S. 1—37. — Huschens, Realienbuch für Taubstummenanstalten, S. 125—141. — Krüger, Kleine Erdbeschreibung für Volksschulen. — Lettau, Kleine Geographie für Elementarschulen. — Münscher, Weltkunde, S. 1—31 und S. 127—142. — Zemke, Merkbüchlein, S. 39—56.

## 3. Der Unterricht in der Naturkunde.

(1. Aufgabe und Bedeutung.) Der naturkundliche Unterricht soll die Schüler mit einer Reihe wichtiger Naturkörper und Erscheinungen bekannt machen, ihnen Einsicht in Wesen und Wert, Entwickelung und Zusammenhang derselben gewähren, sie den

Menschen und sein Verhältnis zur Natur kennen lehren und durch alles dies nicht nur aufklärend, sondern auch gemütbildend und sittlich anregend auf sie einwirken. Haben sie das notdürftigste Verständnis für die Einheitlichkeit und Gesetzmäfsigkeit des Naturlebens gewonnen, bekunden sie Interesse und Freude an demselben und zeigen sie Bereitwilligkeit, das Schöne und Gute darin zu hüten und zu pflegen, das Schädliche zu meiden und zu bekämpfen, so kann jene Aufgabe als gelöst angesehen werden.

Der Wert dieses Unterrichtes für die Erziehung auch der Taubstummen ist in formaler Hinsicht geradezu unschätzbar, in materialer immerhin erheblich. Kein anderer Lehrgegenstand bethätigt und vervollkommnet die Sinne in so reichem Mafse und so intensiver Weise als er. Ohne das Riechen an der Rose, ohne das Schmecken der Schlehdornbeere, ohne das Befühlen des Schnees bleiben die Vorstellungen von diesen Objekten unklar. Vor allen ist es das Auge, welches durch die Nötigung zur Auffassung auch des Kleinen und Unscheinbaren geschärft, durch die Beobachtung der mancherlei Formen und Farben, Bewegungen und Zustände geübt, durch Verfolgung des rastlosen Wechsels in der Erscheinungen Flucht unablässig beschäftigt wird. Indem die Kinder den Ursachen und Wirkungen, Bedingungen und Folgen der Naturdinge nachzuspüren angehalten werden, indem sie das Wesentliche vom Unwesentlichen scheiden, das Gleichartige zusammenfassen müssen, machen sie eine treffliche Schule im Urteilen und Schliefsen durch. Die immerwährende Gelegenheit, im Buche der Natur zu lesen, unterstützt das Festhalten der Namen für die aus ihm gewonnenen Vorstellungen und trägt damit nicht wenig zur Stärkung des Gedächtnisses bei. Und welche Anregung empfängt die Phantasie durch die Bilder von fremden Tieren und Pflanzen, von den Geheimnissen der Tiefe, von den Wundern des Mikroskops! Je kräftiger, wie wir im vorigen Kapitel gesehen haben, der Ortssinn im Taubstummen sich regt, desto schwächer manifestiert sich bei ihm zufolge seines ursächlichen Gebrechens der Zeitsinn. Diesen auszubilden, im gehörlosen Kinde das Verständnis der Vergangenheit und Zukunft lebendig zu machen und die Begriffe hiefür klar zu stellen, leistet gerade die Betrachtung des in Tier- und Pflanzenwelt alljährlich neu sich vollziehenden Werdens, Wachsens und Vergehens die vorzüglichsten Dienste.

Aber nicht nur der Verstandesbildung nützt unser Gegenstand; er übt auch auf das Gemüt belebenden und befruchtenden Einflufs aus. Giebt es doch in keiner Kunstsammlung der Welt so

mannigfaltige und ebenmäfsige Gestalten, so wunderbare und wohlthuende Farben zur Förderung des ästhetischen Sinnes, als in den Blättern und Blüten, den Schmetterlingen und Käfern, den Erzen und Muscheln, wie die Natur sie hervorbringt. Aus der Würdigung solcher Schönheit und der Schätzung des Wertes ihrer Erzeugnisse für das menschliche Leben spriefsen dann jene Gefühle der Sympathie hervor, welche Tierquälerei und Baumfrevel, gedankenloses Brechen von Blumen und leichtsinniges Zerstampfen des Kornes nachdrücklicher verhindern, als Polizeiverordnung und Warnungstafel. Wenn auch taubstumme Kinder nicht in höherem Grade als vollsinnige zur Grausamkeit neigen, wie manche annehmen, weil der Schmerzenslaut des gequälten Tieres nicht in ihr Ohr dringe, wenn sie vielmehr Hunden, Pferden, Lämmern, Kaninchen, Vögeln herzlich zugethan sind und eher deren Mifshandlung zu hindern suchen, als sie selbst quälen,[1]) so unterliegt es doch keinem Zweifel, dafs die Eindrücke des Naturlebens auf ihr Gemüt quantitativ und qualitativ geringer sind als bei hörenden Menschen, und daher ist der gemütveredelnde Charakter naturkundlicher Unterweisung für sie doppelt hoch anzuschlagen. Dafs letztere ganz aufserordentlich die Religiosität zu fördern geeignet ist, liegt auf der Hand. „Gottes unsichtbares Wesen, d. i. seine ewige Kraft und Gottheit wird ersehen aus seinen Werken“ (Röm. 1, 20); „Feuer, Hagel, Schnee, Dampf und Sturmwind sind es, die sein Wort ausrichten“ (Ps. 148, 8); Betrachtung der Geschöpfe lenkt unwillkürlich die Blicke auf den Schöpfer; „die Naturgesetze sind Gottesgedanken, — sie finden, heifst Gott finden.“ Zu keiner Zeit erweist sich die Belehrung über den ersten Artikel des Luther'schen Katechismus anschaulicher und wirksamer als im Frühling. Die übersinnlichen Beziehungen im Reiche der Gnade lassen sich, wie Christi Beispiel offenbart, am besten an den sinnlichen Vorgängen in der Natur klar machen und begreifen.

Mehr als das springt freilich der materielle Vorteil in die Augen, welchen die Naturkunde nicht zum wenigsten den Taubstummen gewährt. Sie, die sonst wenig oder keine Aufschlüsse über die einfachsten und alltäglichsten Dinge erhalten, lernen dadurch die Namen für eine Menge von Bedürfnissen des Lebens, erlangen eine Vorstellung von Nutzen und Schaden der Naturkörper, werden vorsichtig gegenüber dem Nachteiligen, erfahren, was sie Leben und Gesundheit zuliebe thun und lassen müssen, machen

[1]) Vergl. Kruse, Über Taubstumme etc., S. 90.

Bekanntschaft mit der menschlichen Thätigkeit zur Gewinnung, Verarbeitung und Verwertung der Naturprodukte, bekommen eine Ahnung von den Bedingungen des Volkswohlstandes und finden darin vielleicht Antrieb zu Fleifs und Sparsamkeit als den Voraussetzungen zum eigenen wirtschaftlichen Emporkommen.

(2. Bei der Auswahl des naturkundlichen Lehrstoffes), für welche im allgemeinen die von Lüben u. a. betreffs der Volksschule aufgestellten Regeln gelten, lassen wir uns von objektiven und subjektiven Gesichtspunkten leiten. In ersterer Beziehung rücken wir — entsprechend den Forderungen der „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 — vor allen die Naturkörper der Heimat: Haustiere, Singvögel, Freunde und Feinde der Landwirtschaft, Kulturgewächse, Giftpflanzen, Mineralien zum Bau und sonstigen Verbrauche, in den Kreis der Betrachtung. Erst wenn die Blicke für ihre Lebensverhältnisse und Lebensbedingungen geschärft sind, mögen sie sich auch in die Ferne lenken, damit die Schüler auf dem „Wege der Vergleichung" die Vorstellung von kulturbedeutsamen Tieren, Pflanzen und Mineralien der Fremde und ein Verständnis für deren Beschreibung gewinnen. Angesichts der Unmöglichkeit, Grasers Forderung[1]) zu genügen, „der Lehrer müsse darauf ausgehen, den Schüler alle in seiner Gegend vorfindlichen Naturprodukte kennen lernen zu lassen, sowie ihre Beziehung zum Leben zu bemessen," sind aus der Menge derselben solche besonders unterrichtlich zu verwerten, welche möglichst einfach (allerdings nicht in naturwissenschaftlicher Bedeutung des Wortes), in allen Teilen deutlich erkennbar und von typischem Charakter sind, d. h. wie das Pferd unter den Einhufern, der Stechapfel unter den Giftpflanzen diejenigen Merkmale aufweisen, welche sie aus einer Gruppe scharf hervortreten und als Repräsentanten von Gattungen und Arten erscheinen lassen. — Weil, wie A. Comenius mit Recht sagt, „der Unterricht in dem Mafse leicht von statten geht, als er der Natur folgt," so ist es von nöten, dafs bei Auswahl des Stoffes auch der Jahreszeit Rechnung getragen, also im Sommerhalbjahr hauptsächlich von Pflanzen, Singvögeln und niederen Tieren, Bestandteilen des heimischen Ackerbodens, Tau und Regen; im Winterhalbjahre dagegen vom Menschen und seinen tierischen Hausgenossen, von Eisen und Kohle, von Wärme und ausländischen Naturerzeugnissen gehandelt werde. Aus jenem

[1]) Graser, Der Taubstumme. 2. Aufl., S. 238.

Worte des Comenius ergiebt sich weiter die Notwendigkeit, dafs jeder Abschnitt des Schuljahres Vertreter aller drei Naturreiche in das Blickfeld der Schüler treten lasse, da wir jederzeit und überall von ihnen umgeben sind, da bei der „Einheitlichkeit und Gesetzmäfsigkeit des Naturlebens“ die einen Naturkörper ohne die anderen, z. B. die Rose nicht ohne die Blattlaus und den Marienkäfer, die Kiefer nicht ohne den Kiefernspinner zu denken sind. Wer demnach für den Sommer nur Pflanzen, für den Winter nur Tiere auswählen, wer um der Übersichtlichkeit willen Mineralogie, Botanik, Zoologie und Anthropologie streng gesondert nacheinander betreiben wollte,[1]) würde ebenso unnatürlich als unklug handeln. Die Erfahrung lehrt, dafs, wo Menschen- und Gesundheitskunde im Semester oder gar im Unterrichtskursus überhaupt ans Ende zu stehen kommt, ihr selten die gebührende, mitunter wohl gar keine Beachtung zu teil wird, weil — es an Zeit dazu gebricht.

In subjektiver Hinsicht dürfen wir nie vergessen, dafs wir es mit sinnlich, geistig und sprachlich beschränkten Schülern zu thun haben, für welche das der Volksschule zugewiesene minimale Pensum immerhin noch zu grofs ist. Wohl hört man ab und zu die Oberklasse einer guten Taubstummenanstalt mit acht- oder mehrjährigem Kursus der Mittelklasse einer Elementarschule als entsprechend bezeichnen,[2]) allein der — keinenfalls zu wünschende — Versuch, in jener auch nur die kleinere Hälfte des naturkundlichen Stoffes zu verarbeiten, den u. a. Polacks Lehrplan der Mittelklasse, Junges Pensenplan für den Unterricht in Naturgeschichte dem 4. Schuljahre vorschreibt, würde sehr bald eine derartige Behauptung Lügen strafen. Taubstumme Kinder sind nun einmal mehr oder weniger kranke Kinder, denen die geistige Nahrung vom Tische naturkundlicher Erkenntnis gleichfalls in kleinen, leichtverdaulichen Portionen verabreicht werden darf. Möchten wir die Grenzen für die Stoffauswahl bei ausreichender Zeit u. s. w. auch nicht so eng gezogen sehen, dafs Anthropologie und Physik ein- für allemal als zu schwierig ausgeschlossen blieben, so mufs doch immer und allerorten die Regel lauten: Möglichst wenig! „Der Lehrer mufs sein wie ein vernünftiger Säemann, welcher nicht einen Samen über den anderen streut und den untersten durch den

[1]) Vergl. Graser, Der Taubstumme. S. 238, § 212.

[2]) Vergl. Saegert, Normal-Lehrplan, S. 209 (Mittelschule? = Mittelklasse).

obersten ersticket, sondern den, welchen er einmal gestreut hat, aufgehen und Frucht bringen lässet.“ (A. H. Francke.) Ebenso schwer als das Gebrechen fällt das Bedürfnis unserer Zöglinge hier in die Wagschale. Sie kommen in der Regel weder in die Lage, je naturgeschichtliche Aufsätze zu lesen, noch ein Gespräch über derartige Themata zu führen, noch sonstwie Naturkenntnisse in gröfserem Umfange zu verwerten; alles Weitabliegende und alles unter die Schulschablone Entfallende ist daher für sie ganz unnötiger Ballast. Dafs es Beuteltiere und Fehlzähner, Pfriemschnäbler, Stachelflosser, Maulfüfsler, ein- und zweikeimblätterige Pflanzen giebt, dürfte für sie völlig gleichgültig sein. Gradezu unsinnig wäre es, von ihnen mit Graser (§ 212) die Aufzählung aller Gattungen und Arten zu verlangen. Die Kenntnis des eigenen Leibes, die Kenntnis dessen, was ihnen die Natur zur Nahrung, Kleidung, Wohnung darreicht, was wie der Vogel im Bauer, die Blume vor dem Fenster, der Weinstock am Hause ihr Dasein zu erfreuen und verschönen geeignet ist, was ihnen Nutzen bringt oder Schaden verursachen kann, reicht für ihr Bedürfnis vollkommen aus. — Endlich hat sich die Auswahl des Stoffes nach dem Mafse der Fassungskraft zu richten, welches die Glieder einer Klasse erreicht haben. Im 6. Schuljahre nehmen wir daher eine beschränkte Anzahl von Vertretern der drei Naturreiche, um an ihnen vorzugsweise das „Was?“, d. h. die äufsere und innere Beschaffenheit des Körpers, zur Anschauung, im 7. Schuljahre eine gröfsere Menge von einander abhängiger Repräsentanten, um das „Wie?“ und „Warum?“, die Entwickelung und Zusammengehörigkeit (die Lebensgemeinschaft) zur Erkenntnis zu bringen; anfänglich beschäftigen wir uns mit dem Menschenkörper an sich, hernach mit den Funktionen seiner Hauptorgane und endlich mit der ihm innewohnenden Seele; während der ersten beiden Jahre treiben wir Naturgeschichte, im letzten auch etwas aus der Naturlehre.

(3. Die nachstehende Anordnung des Lehrstoffes) will lediglich als Beispiel einer solchen gelten und läfst demnach jedem Lehrer volle Freiheit, nicht allein statt der bezeichneten Naturkörper beliebig andere zu nehmen, sondern auch deren Zahl den Umständen gemäfs zu vermehren oder zu vermindern. Bemerkt sei noch betreffs der Aufeinanderfolge, dafs im Sommerhalbjahre des 6. Schuljahres keineswegs erst die Vögel und dann die Pflanzen besprochen werden sollen, sondern — jedes an seinem Orte und zu seiner Zeit, z. B. Frosch und Storch, Apfelbaum und Maikäfer.

### VI. Schuljahr.

Sommer: 1. Star; 2. Storch; 3. Specht; 4. Ringelnatter; 5. Frosch; 6. Maikäfer; 7. Schmetterling; 8. Apfelbaum; 9. Haselstrauch; 10. Löwenzahn; 11. Roggen; 12. Kartoffel; 13. Stechapfel; 14. Fliegenpilz; 15. Steine; 16. Lehm und Thon.

Winter: 1. Mensch (äufsere und innere Körperteile); 2. Hund; 3. Hauskatze; 4. Kaninchen; 5. Pferd; 6. Rind; 7. Reh; 8. Schwein; 9. Mensch (Knochen, Muskeln, Nerven); 10. Kanarienvogel; 11. Gans; 12. Huhn; 13. Habicht; 14. Goldfisch; 15. Stubenfliege; 16. Spinne; 17. Bandwurm; 18. Eisen; 19. Kohlen; 20. Salz.

### VII. Schuljahr.

Sommer: 1. Schneeglöckchen und Schwalbe als Frühlingsboten; 2. Maulwurf und Engerling; 3. Entwickelung des Apfelbaumes; 4. Weifsdornstrauch und Zaunkönignest; 5. Entwickelung des Vogels; 6. Wiesengras, Hahnenfufs und Heupferd; 7. Entwickelung des Frosches; 8. Rosenstrauch, Blattlaus und Marienkäfer; 9. Lindenbaum und Honigbiene; 10. Entwickelung des Kornes; 11. Fledermaus und Eule; 12. Schafgarbe und Kamille; 13. Eiche, Eichhörnchen, Hirschkäfer, Epheu; 14. Kohl, Kohlweifsling, Hase; 15. Entwickelung des Schmetterlinges; 16. allerlei Früchte.

Winter: 1. Mensch (Blutlauf); 2. Affe; 3. Löwe; 4. Bär; 5. Mensch (Atmung); 6. Kamel; 7. Elefant; 8. Renntier; 9. Walfisch; 10. Mensch (Verdauung); 11. Straufs; 12. Seidenraupe; 13. Koralle und Badeschwamm; 14. Mensch (Sinne); 15. Kaffeebaum; 16. Baumwollenstaude; 17. Zuckerrohr; 18. Ausländische (Süd-) Früchte; 19. Mensch (Altersstufen); 20. Schwefel, Quecksilber, Gold, Diamant.

### VIII. Schuljahr.

Sommer: 1. Pflanzenarten und Pflanzenreich; 2. Lebensbedingungen der Pflanzen; 3. Wasser; 4. Verdunstung des Wassers; 5. Nebel, Wolken, Tau, Regen, Hagel; 6. Luft; 7. Wind- und Windfahne; 8. Barometer; 9. Blitz und Blitzableiter; 10. Regenbogen; 11. Mineralarten und Mineralreich; 12. Vergleichung der Pflanzen und Mineralien.

Winter: 1. Tierarten und Tierreich; 2. Wohnung und Ernährung der Tiere; 3. Vergleich zwischen Tieren, Pflanzen und Mineralien; 4. Wärme; 5. Thermometer; 6. Reif, Schnee, Eis; 7. Mensch (Seele); 8. Nahrung; 9. Kleidung; 10. Wohnung; 11. Arbeit

des Menschen; 12. Übel des Leibes und der Seele; 13. vom Verhalten bei Kranheiten und Unglücksfällen (Blutung, Verbrennung, Vergiftung, Erfrieren); 14. Dampf und Dampfmaschine; 15. Vergleich zwischen Mensch, Tier, Pflanze und Mineral; 16. der Mensch als Herr der Natur.

(4. Die Behandlung des Lehrstoffes) entspricht im grofsen und ganzen der in der Volksschule üblichen. Es kommen dabei vornehmlich drei Stücke in Betracht: die Beobachtung, die Besprechung (Beschreibung) und die Aneigung (Einprägung).

a) Die Beobachtung schliefst den ehemals beliebten geisttötenden Verbalismus aus, welcher in der Regel mit einem Raisonnement über die drei Naturreiche im allgemeinen begann, eine möglichst grofse Anzahl Vertreter aus jedem benannte, an einzelne von diesen mehr oder weniger interessante Notizen knüpfte und mit ihrer Klassifizierung abschlofs. Sie erstreckt sich im ersten Jahre auf einzelne Tiere, Pflanzen und Mineralien; im zweiten auf das Zusammenleben und die Wechselbeziehung von Naturdingen, welche unter dem Einflusse gleicher äufserer Bedingungen stehen; im dritten auf die wichtigsten physikalischen Erscheinungen und zwischendurch in allen auf den Menschen, sein Leben und Wirken. Die Notwendigkeit, alle Beobachtung zuerst ausschliefslich und im weiteren Verlaufe des Unterrichtes möglichst oft am Lebenden, d. h. in und an der Natur selbst vorzunehmen, hat schon A. Comenius betont, wenn er im 20. Kapitel seiner Didactica magna sagt: „Was man der Jugend zur Erkenntnis bieten wird, mögen Dinge, nicht Schatten von Dingen sein; feste, wahre, nützliche Dinge, welche auf Sinne und Einbildungskraft gleich tüchtig wirken. Weil die Sinneswahrnehmung der getreuste Schaffner des Gedächtnisses ist, wird der durchgängige Sinnenbeweis bewirken, dafs man, was man weifs, ausdauernd weifs. — Daher das Wort des Plautus: Ein Augenzeuge ist mehr wert als zehn Ohrenzeugen. — Warum sollen wir nicht statt toter (Bilder-) Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen, in welchem viel mehr zu schauen ist, als je einer erzählen könnte? Und dies Schauen bringt zugleich mehr Freude und Frucht.“ Um die Beobachtung in fruchtbringender Weise zu bewerkstelligen, führt der Lehrer seine Schüler hinaus an die Standorte der Pflanzen, die Aufenthaltsorte der Tiere und veranlafst sie, dieselben nach allen Seiten, insbesondere auch nach der Bethätigung ihrer Organe hin genau ins Auge zu fassen. Es wird sich dies in den Taubstummenanstalten leichter ermöglichen lassen, als in der

Volksschule, weil regelmäfsige Ausgänge meist bei ihnen traditionell und ihre Schülerabteilungen verhältnismäfsig klein sind. Einzelne Zweige mit Knospen, Blüten und Blättern, Kräuter und Gräser mit den Wurzeln, Pilze, Moos, Früchte, Insekten, Proben des Erdreiches werden von den Exkursionen zur weiteren Anschauung mit in die Unterrichtsstunden genommen. Aufserordentlich erleichtert wird die Beobachtung, wenn die Anstalt im zugehörigen Garten auf einigen Beeten auch Kulturpflanzen des Feldes sowie die bekanntesten giftigen Gewächse lediglich zu Unterrichtszwecken zieht. In Ermangelung eines Schulgartens leisten im Zimmer aufgestellte Kästen und Töpfe mit Pflanzen, deren Pflege die Schüler besorgen, vortreffliche Dienste. Der Beobachtung des Tierlebens sind ein Aquarium, ein Laubfrosch im Glase, ein Vogel im Bauer, ein Bienenstand im Garten, ein Kästchen mit Raupen zur Verpuppung, der Besuch einer Geflügelausstellung, einer Menagerie, des zoologischen Gartens sehr förderlich. Selbstredend ist die Beobachtung insonderheit der Pflanzen im Laufe des Jahres zu wiederholen. Es genügt also nicht die Betrachtung der blühenden Kartoffel; dieselbe mufs auch dann, wenn sie keimt, wenn sie, eben gelegt, ihr jugendliches Grün zeigt und im Herbste mit den Samenäpfeln an ihren welken Stengeln sich präsentiert, ins Auge gefafst werden. Nur wo die Beobachtung am Lebenden aufser dem Bereiche der Möglichkeit liegt und da, wo sie in hinlänglichem Mafse bereits erfolgt, ist die Anwendung von künstlichen Veranschaulichungsmitteln am Platze. Eine Anzahl ausgestopfter Säugetiere und Vögel, Spirituspräparate von Amphibien und Würmern, eine Insektensammlung, ein Kasten mit Mineralien, Samenarten, verschiedenen Hölzern sollten in keiner Anstalt fehlen. Nächst diesen Dingen empfehlen sich Tiermodelle aus Papier maché und gute Abbildungen; künstliche Blumen, die gegenwärtig in überraschender Naturwahrheit fabrikmäfsig hergestellt werden, sind den getrockneten eines Herbariums entschieden vorzuziehen; Mineralienbilder haben keinen Wert. Das Studium der inneren Teile des menschlichen Leibes an einem geschlachteten Tiere hat schon der „Schul-Methodus“ Herzog Ernsts des Frommen von Gotha empfohlen; die Bestandteile des Auges z. B. lasse man an einem Kalbsauge sehen. Was von der Beobachtung der Naturkörper, gilt auch von der der Naturerscheinungen und Naturkräfte; die Anschauung giebt der Versuch. An dem im Schulzimmer aufgehängten Thermometer und Barometer haben sich die Schüler täglich über die Beschaffenheit der Luft zu informieren. Die Entstehung von Tau etc. wird in bekannter

Manier am Schwitzen der Fenster, am Beschlagen eines Trinkglases, die der Wolken etc. am Aufsteigen des Dampfes aus einem Topfe mit kochendem Wasser und der Tropfenbildung am Deckel desselben, die Elektrizität an der geriebenen Siegellackstange vorgeführt.

b) Die Besprechung (Beschreibung, Analyse) erfolgt am besten in der Weise, dafs die Schüler über das und aus dem, was sie wahrnehmen, von freien Stücken urteilen und schliefsen (Selbstthätigkeit!). Die Arbeit des Lehrers besteht hierbei darin, dafs er auf das zu Analysierende, z. B. den Stengel der Pflanze, die eben sich vollziehende Bewegung eines Tieres, die Beschaffenheit eines Minerales mit der Aufforderung, sich darüber auszusprechen, hinweist. Erfolgt die Gedankenäufserung hierauf nicht, so hilft er durch entwickelnde Fragen nach. Ist auch dies ohne Erfolg, weil den Schülern die notwendigen Begriffe fehlen oder in Vergessenheit geraten sind, so trägt er in kurzen, einfachen Sätzen vor. Die bei der Naturbeschreibung anzuwendende Lehrform ist sonach die erotematisch-akroamatische.

Während sich auf der Exkursion die Unterredung freier gestaltet, indem sie vor allem das berührt, was in den Schülern lebhaftes Interesse erregt, ist sie während der Unterrichtsstunde mit genau begrenztem Pensum und festgesetztem Ziele an eine gewisse Ordnung (Disposition) gebunden, welche für taubstumme Kinder mit ihren oft wunderlichen Gedankensprüngen doppelt notwendig ist. Bei Tieren sind die Leitpunkte für die „Darstellung des Beobachteten und Erkannten durch das Wort“ etwa folgende: a) Name, b) Gröfse und Bedeckung, c) Körperteile, d) Aufenthaltsort, e) Nahrung und deren Erwerb, f) Wert im Haushalte der Natur, g) besondere Eigenschaften (Charakter), h) Verhältnis zu anderen Gliedern der Lebensgemeinschaft, i) Art, k) Verwandte Tiere. Bei Pflanzen: a) Name, b) Gröfse, c) Teile, d) Beschaffenheit derselben, e) Standort, f) Blütezeit, g) Verhältnis zu anderen Gliedern der Lebensgemeinschaft, h) Wert, i) Art, k) Verwandte Pflanzen. Bei Mineralien: a) Name, b) Eigenschaften, c) Fundort, d) Wert, e) Verarbeitung, f) Art, g) Verwandte Mineralien. Es versteht sich von selbst, dafs der Aufzählung von Körpern der nämlichen Gruppe die Vergleichung mit dem typischen Gegenstande und die Feststellung der allen gemeinsamen Eigentümlichkeiten vorausgeht. „In der Vergleichung liegt eben der Schwerpunkt des ganzen naturkundlichen Unterrichtes.“

Kürze und Einfachheit der Beschreibung fordert die Langsamkeit und Unsicherheit der Schüler im Auffassen und die dadurch verursachte Schwerfälligkeit, mit welcher des häufigen Aufschreibens wegen der Unterricht fortschreitet. Es können daher nur diejenigen Teile und Eigenschaften eines Naturdinges berücksichtigt werden, welche besonders in die Augen springen oder für den Nahrungserwerb, den Schutz u. s. w. desselben charakteristisch sind. Unwesentliche Einzelheiten und Zahlenangaben fallen als überflüssig weg. Was nützt es denn dem Taubstummen, wenn er erfährt, dafs die Taube 12 gleichlange Schwanzfedern, die Forelle 2 Kiemen-, 2 Bauch-, 2 Rücken-, 1 After- und 1 Schwanzflosse, der Maikäfer 8, der Krebs 7 Hinterleibringe, der Waldkauz eine Wendezehe, die Kreuzspinne weder Gehör, noch Geruch, noch Stimme hat und die Veilchenwurzel Seitenstengel treibt? Hierher gehören auch alle Gröfsen- und ähnliche Bestimmungen von relativer Richtigkeit wie die mit dicker Keule versehenen Fühler des Totengräbers (Necrophorus), die grofsen Flügel der Wasserjungfer, die kräftigen Kiefer des Maikäfers, die zierlichen Beine des Pferdes.

Wichtig ist, dafs die Besprechung den gern mechanisch reproduzierenden Taubstummen energisch zum Nachdenken anrege. Man darf sich also nicht am Benennen und Beschreiben der Organe eines Naturkörpers genügen lassen, sondern mufs deren eigentümlichen Gebrauch und Wert für das Lebewesen hervorheben, darf nicht nur mitteilen, wo dieses zu finden, sondern mufs auch klar zu machen sich bemühen, warum ihm gerade da sein Platz angewiesen ist. Bei jedem neuen Gegenstande sind darauf möglichst Schlüsse aus dem voraufgegangenen zu ziehen. Nachdem am Pferde gesehen worden, wie es sich mit seinen Hinterhufen verteidigt, wird bei der Besprechung des Rindes gefragt: Was dient ihm zur Wehr? Wie wendet es die Hörner an? Weshalb sind diese nicht von Knochen? Wenn beim Korn erkannt wurde, weshalb es hier dicht, dort kümmerlich steht, kann die zutreffende Beurteilung einer analogen Erscheinung auf dem Rübenacker nicht schwer fallen. Fragen, wie diese: Warum folgt die Krähe dem Pfluge des Landmannes? — hat der Storch lange Beine und einen langen Schnabel? Wozu dient dem Hirsche das Geweih? — dem Schweine der Rüssel? Wodurch schützt sich die Maus, der Igel vor einem Feinde? Womit verteidigen sich die Bienen, die Hunde? Wie macht es der Hecht, der Maulwurf, um Nahrung zu erlangen? Auf welche Weise bewegt sich die Schnecke, der Fisch fort? Wie kommt es, dafs die Ameisen sich

dahin ziehen, wo Blattläuse sind, dafs das Eichhörnchen mit Vorliebe auf Eichen wohnt, dafs die Weiden meist am Wasser wachsen? und ähnliche müssen dazu verhelfen, in den Schülern wenigstens eine Ahnung von der Bedeutung des „Gesetzes der Erhaltungsmäfsigkeit: Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung entsprechen einander," zu erwecken und sie dahin zu führen, von einem Wesen Beziehungen auf das andere zu machen.[1])

Ein wesentliches Erfordernis der Besprechung ist endlich, dafs sie die Sprachbildung der Schüler fördere. Dies geschieht zwar schon unwillkürlich durch den Zuwachs von neuen Wörtern, welchen der Unterrichtsgegenstand an sich liefert, durch die Berücksichtigung und — innerhalb engster Grenzen zulässige — Anwendung seiner Terminologie, durch die Befestigung bekannter Wort- und Satzformen, z. B. der Konjunktionen teils — teils, nicht nur — sondern auch, sowohl — als auch, infolge u. s. f., aber hauptsächlich durch die vielfältige Gelegenheit zur Gewinnung allgemeiner, abstrakter Begriffe und zur Erlernung häufig vorkommender Redensarten. Ein Beispiel möge dies illustrieren. Bei der Besprechung der Katze heifst es: Sie nascht gern. Sie ist naschhaft = hat Hang zum Naschen. Wegen ihrer Naschhaftigkeit ist sie in der Küche nicht beliebt. Sie fängt gern Mäuse, geht aber leider auch auf den Vogelfang aus. Indem sie der Maus nachstellt, schleicht sie herbei und legt sich auf die Lauer. Die kluge Maus entzieht sich ihrer Nachstellung durch die Flucht in das Mauseloch, und die Katze hat das Nachsehen. Aber sie harrt auf ihrem Lauerposten aus, bis ein junges Mäuslein zum Vorschein kommt u. s. w. — Von wesentlichem Nutzen in dieser Hinsicht ist es, dafs der Lehrer — wie im Geographieunterrichte, so auch hier — mit dem Ausdrucke beim Fragen wechselt, z. B. Wovon nährt sich der Maikäfer? Worin besteht die Nahrung des Schafes? Welche Nahrung nimmt das Pferd zu sich? Wo wächst das Vergifsmeinnicht? Wo hat das Maiblümchen seinen Standort? Wo kommt die Klatschrose vor? Wann blüht der Holunder? Zu welcher Zeit stehen die Astern in Blüte? Was nützt die Kamille? Inwiefern ist der Maulwurf nützlich? Welchen Nutzen gewähren die Singvögel? Wodurch schaden die Engerlinge? Welchen Schaden richten die Mäuse an? u. s. w.

---

[1]) Treffliche Fingerzeige zu einem das Denkvermögen anregenden und stärkenden Naturgeschichtsunterrichte enthalten Junges Schriften.

c) Die Befestigung (Einprägung) erreichen wir:

1. durch mündliche und schriftliche Wiedergabe des in der Lehrstunde durchgenommenen Pensums;

2. durch Nachlesen des bezüglichen Paragraphen im Leitfaden oder in Ermangelung eines solchen durch Aufzeichnung der Hauptpunkte in dem hierfür angelegten Hefte etwa in folgender Weise:

Die Ringelnatter.

Gröfse: circa 1 m.
Bedeckung: Schuppen.
Farbe: bläulich mit Flecken.
Aufenthaltsort: Nähe des Wassers.
Nahrung: Frösche, Mäuse, Insekten.
Wert: nützlich; schonen.
Eigenschaften: sehr beweglich; kann gut schwimmen und klettern; ohne Giftzähne, daher ungefährlich.
Fortpflanzung: durch Eier.
Art: Schlange (Reptil).
Verwandt: Kreuzotter . . . . .;

3. durch schriftliche Beantwortung von Fragen;

4. durch Übersichten der Naturkörper, von denen sich aufser den gewöhnlichen (Säugetiere, Vögel . . . . .; Bäume, Sträucher . . . . .) noch diejenigen empfehlen, welche körperliche Eigentümlichkeiten, Nahrung, Bedeckung u. s. w. als Einteilungsgrund annehmen, z. B.: Knochen- und knochenlose, warmblütige, kaltblütige, blutlose Tiere; Tiere mit Hörnern, Hufen, Krallen, Fühlhörnern; vierfüfsige, zweibeinige, sechsbeinige, geflügelte, gehörnte Tiere; Pelztiere, Borstentiere, Stacheltiere, Schuppentiere, Schleimtiere; fleisch- und pflanzenfressende Tiere; Land-, Wasser-, Haus- etc. Tiere. — Blühende und blütenlose Pflanzen; Pflanzen mit glocken-, strahlen-, doldenförmigen Blüten; weifs-, rot-, blaublühende Pflanzen; Knollen-, Zwiebel-, krautige Gewächse; Feld-, Wiesen- etc. Pflanzen; Küchen-, Arznei-, Gewürz-, Öl-, Handelspflanzen. Betreffs der Mineralien genügt die Einteilung in Metalle, Brenze, Salze, Steine und Erdarten;

5. durch Behandlung einschlägiger Stücke des Lesebuches in der Lesestunde, woran sich jeweilig die Anfertigung eines Aufsatzes schliefst;

6. durch gelegentliche Auffrischung im geographischen und sonstigen Unterrichte und

7. durch öftere Wiederholung.

(5. Lehrmittel und Litteratur.) Jemehr man den Grundsatz festhält, den naturkundlichen Unterricht an die Dinge selbst anzuschliefsen und sich in Bezug auf den Lehrstoff Beschränkung auferlegt, desto geringer wird das Bedürfnis sein, künstliche Veranschaulichungsmittel heranzuziehen. Da indes nicht ganz ohne solche auszukommen ist, sei hier eine Anzahl der vorzüglichsten namhaft gemacht.

a) Modelle.

Arnoldi, Modelle von Pilzen aus Papier maché oder Holz. — Dürfeld, Zoologischer Garten für die Schule. Charakteristische Nachbildungen der hauptsächlichsten Säugetiere für den naturkundlichen Unterricht in $^1/_{10}$ Naturgröfse. Jedes Modell einzeln im Preise von 1—4 M zu haben. — Hestermann, Technologisch-naturwissenschaftliche Wandtafeln. — Kleesen, Technologische Wandtafeln, 6 Tafeln, à 1,60 M. — Linnaea, Spirituspräparate. — Tautz, Vogelgruppen aus natürlichen Bälgen künstlich plastisch gearbeitet mit gemaltem landschaftlichen Hintergrunde in Glaskästen. Frühling, Sommer, Herbst, Winter, à 30 M (Tautz' Kunstanstalt für Vogel-Reliefbilder und Tierausstopferei in Halle a/S.). — Thärmann, Mineralien-Sammlungen, à 2—20 M. — Einfachster physikalischer Apparat für ländliche Volksschulen von Bopp oder Schröder oder Müller, 30—40 M. — Eine kleine Dampfmaschine. — Ein Mikroskop.

b) Bilder.

Burbach, Der einheimischen Vögel Nutzen und Schaden. Taf. 1 M. — Engleder, Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. I. Abteilung: Tierkunde. Einzelne Tafeln, 1,20 M. — Engleder, Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. II. Abteilung: Pflanzenkunde. Einzelne Tafeln, 1,20 M. — Eschner, Technologische Tafeln. (Flachsbreche, Webstuhl, Hochofen etc. No. 1—17) à 1,20—2,40 M. — Eschner, Anatomische Wandtafeln für den Schulunterricht. No. 1—4, 5,80 M. — Fiedler, Anatomische Wandtafeln. — Fröhlich, 16 Tierbilder, à 1,50—2,50 M. — Lehmann-Leutemann, Fünfzehn Tierbilder (Hund, Katze, Hase, Pferd, Kuh, Ziege, Schaf, Rabe, Hahn und Hühner, Storch, Gans, Frosch und Ringelnatter, Hecht und Karpfen, Maikäfer und Schmetterling, Spinne und Krebs) und Supplement (Esel, Schwein, Reh), à 1—1,60 M. — Lehmann, Zoologischer Atlas. 48 Tafeln, à 1—1,60 M. — Meinhold, Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie. Einzelne Blätter, 1,20 M. — Schlitzberger, Die Kulturgewächse der Heimat mit ihren Freunden und Feinden. — Schreiber, Kolorierte Wandtafeln landwirtschaftlich nützlicher und schädlicher Tiere, 6,50—7,50 M. — Stoll, Wandtafel über Obstbau zum Unterricht in Volksschulen, 1 M. — Wachsmuth, Ausländische Kulturpflanzen nach Goering und Schmidt. 6 Tafeln (Kaffee, Thee, Kakao, Baumwolle, Tabak, Pfeffer und Gummi), à 2—2,20 M. — Walther, Bilder zum Anschauungsunterricht. II. Teil: Darstellungen der bekanntesten Tiere und Pflanzen, 6,50 M. — Zippel-Bollmann, Ausländische Kulturpflanzen. 3 Abteilungen, 13, 12, 15 M.

c) Bücher.

Danger, Der Unterricht in den Realien. 3. Teil, S. 65—103. — Huschens, Realienbuch für Taubstummenanstalten, S. 3—120. — Krüger, Realienbuch für Volksschulen (Danzig, Axt), III. und IV. Teil, S. 65—122. — Lettau,

Kleine Naturgeschichte. — Lettau, Kleine Naturlehre. — Münscher, Weltkunde für Taubstummenanstalten, S. 32—66, 112—127. — Vatter, Kleine Naturlehre. — Zemke, Merkbüchlein, S. 1—39.

d) Abhandlungen und Lehrproben.

Debus, Die neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes Organ, Jahrg. 1889, S. 78 und 105. — Debus, Methodische Gestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichtes für Taubstumme nach Kiesling und Pfalz. Ebenda S. 289. — Herrmann, Der Maulwurf (Lehrprobe). Blätter für Taubstummenbildung, IV (1891), No. 20, S. 309. — Hirzel, Der Unterricht in der Naturlehre. Organ, 1879, No. 8, S. 157. — Knauf, Zur Reform des Unterrichtes in der Naturgeschichte. Blätter für Taubstummenbildung, II (1889), No. 6, S. 84. — Schlott, Die Naturkunde mit Bezug auf „das erste Schuljahr" von Rein. Ebenda VI (1893), No. 16. — Schmidt, Ein Beitrag zur Naturgeschichte. Ebenda IV (1891), No. 7, S. 104, mit 2 Lehrproben (Schwein und Kamel). — Seel, Der naturkundliche Unterricht in Taubstummenanstalten.

## 4. Der Unterricht in der Geschichte.

(1. Aufgabe des Geschichtsunterrichtes.) Der Geschichtsunterricht hat die Aufgabe, den Schülern an einzelnen hervorragenden Personen und Thatsachen die äufsere wie innere Entwickelung unseres Volkes zu zeigen und in ihnen dadurch ein Verständnis sowohl für die Zustände und Erscheinungen desselben in der Gegenwart als auch für die Pflichten zu erzeugen, welche ihnen letztere als Glieder jener grofsen Gemeinschaft auferlegt.

Obgleich ersichtlich, dafs dieser Lehrgegenstand durch die Nötigung zum Merken von Namen, Zahlen und Begebenheiten das Gedächtnis stärkt und es mit nützlichem Wissen bereichert, dafs er durch die Aufsuchung der Ursachen und Folgen von Ereignissen das Nachdenken anregt und die Fähigkeit zur richtigen Beurteilung menschlicher Beweggründe und Handlungen steigert, dafs er vermittelst Darstellungen in Wort und Bild der Phantasie eine Fülle von Nahrung zuführt, liegt doch seine Bedeutung weniger auf intellektuellem als ethischem Gebiete, weshalb er mit Recht eine sittliche Disziplin genannt wird, welche „die Mittellinie zwischen dem Real- und Religionsunterrichte bildet." [1]) Weckung und Belebung des Gefühles der Zugehörigkeit zu einem grofsen, von der Vorsehung mit hohen Aufgaben betrauten Volke, des Wohlgefallens an Ordnung, Sicherheit und friedlicher Thätigkeit im Schofse desselben, des Strebens, guten Vorbildern nachzueifern in der Liebe zum Vaterlande und der Sorge um sein Wohl, der dankbaren, pietätvollen Verehrung aller, welche daran arbeiteten und arbeiten,

[1]) Kruse, Über Taubstumme etc., § 72, S. 213.

der Ehrfurcht vor den von Gott geordneten irdischen Autoritäten, der Erkenntnis, dafs Freiheit und Glück im wahren Sinne des Wortes nur innerhalb der von weiser und wohlwollender Gesetzgebung gezogenen Schranken eine Heimstätte haben, und dafs Gott die Geschicke wie jedes einzelnen, so auch der Völker nach seinem Willen lenkt, — das ist die Hauptsache beim Geschichtsunterrichte. Sie als unverrückbares Ziel auch bei den Taubstummen im Auge zu behalten, thut um so mehr not, als letztere, wenn auch nicht gefühllose, so doch immerhin gefühlsarme, zur Selbstsucht neigende, in ihrem Wollen unentschiedene und wankelmütige, in ihren Entschlüssen von überlegener Intelligenz leicht zu bestimmende Menschen sind, die im Verkehre mit hörenden Mitarbeitern, namentlich der Grofsstädte, sich erfahrungsmäfsig leicht auf die Irrwege eines Autorität, Religion und gute Sitte verachtenden Sozialismus verleiten lassen.

(2. Die Stellung der Taubstummen dem Geschichtsunterrichte gegenüber) ist, wie bereits in der Einleitung angedeutet, viel ungünstiger, wie im Hinblicke auf die übrigen Realfächer, weil dieser Lehrgegenstand Zustände und Vorgänge berührt, die dem Bereiche der unmittelbaren Anschauung und damit ihrer Interessensphäre entrückt sind. Dafs sie für das zeitliche Nacheinander ein ungleich geringeres Verständnis besitzen, als für das räumliche Nebeneinander, ward wiederholt erwähnt. Selbst nach jahrelanger Unterweisung verursacht es ihnen noch Mühe, das Früher vom Jetzt und Künftig deutlich zu unterscheiden, fällt es ihnen schwer, ein einigermafsen sicheres Urteil über das Alter von Personen und Dingen, über die Dauer des zur Vollbringung eines Werkes, z. B. eines Hausbaues, einer Strafsenanlage nötigen Zeitraumes abzugeben. Das Innere der Geschichte, den ursächlichen Zusammenhang der Begebenheiten, die Beweggründe und Absichten der handelnden Personen zu erkennen, bereitet ihnen nicht unerhebliche Schwierigkeiten. Die Empfänglichkeit für die Darstellung des Vergangenen ist überdies weit geringer bei taubstummen, wie bei vollsinnigen Kindern. Während in letzteren die „Imagination“ durch die Märchen und Erzählungen aus Elternmund, durch das Lesen von Sagen und Geschichten frühe schon eine so energische Anregung erfahren hat, dafs sie häufig die daraus gewonnenen Bilder in ihren Spielen selbständig verarbeiten,[1]) zeigt sich bei ersteren die Ein-

[1]) Vergl. Diesterweg, Rheinische Blätter, Jahrg. 1835, S. 304.

bildungskraft schwach entwickelt und wenig gestaltungsfähig. Hierzu kommt endlich ihre ungeachtet des voraufgegangenen mehrjährigen Unterrichtes verhältnismäfsig noch grofse Spracharmut, Unsicherheit im Lippenlesen und Unbeholfenheit in der geistigen Durchdringung selbst einer kurzen und möglichst einfachen Erzählung. Vollsinnige Kinder hören und lesen gern Geschichte; wer dies von taubstummen, so lange ihre Sprachbildung eine unfertige ist, annehmen wollte, würde sich einer groben Selbsttäuschung schuldig machen. Es geht den Gehörlosen nicht anders wie jenen Leuten, denen historischer Stoff in einem fremden Idiom vorgetragen wird, an das ihr Ohr nicht genugsam gewöhnt, dessen Wortvorrat und Reichtum an feineren sprachlichen Beziehungen ihnen noch nicht hinlänglich bekannt ist. Dies alles verdient wohl erwogen zu werden, wenn es sich um die Auswahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes handelt.

(3. Die Auswahl des Stoffes) richtet sich einerseits nach dem Mafse der auf den Gegenstand zu verwendenden Zeit, andererseits nach der Fassungskraft und dem Bedürfnisse der Schüler. Das letztere verlangt vor allem Aufklärung über das Nächstliegende und Augenfällige. Die ersten Objekte, um welche sich die Erzählung dreht, sind demgemäfs: die Bilder des Herrscherpaares und die seiner unmittelbaren Vorgänger im Schul- und Wohnzimmer, die Denkmäler, welche pietätvolle Gesinnung den im Kampfe für das Vaterland gefallenen Helden und den um die Entwickelung seiner Kultur verdienten Rittern vom Geiste am Orte errichtet hat, die Ereignisse, deren Gedenktage jahrein jahraus in Stadt und Land festlich begangen werden, zu deren Augenzeugen vielleicht des einen und anderen Kindes Vater gehört, die steinernen Zeugen früherer Jahrhunderte: Stadttürme, Kirchen und andere Bauwerke, welche durch ihre altersgrauen Mauern, ihre geborstenen Zinnen unwillkürlich die Blicke rückwärts lenken. Dafs der Bericht über diese Dinge ungleich verständlicher und fesselnder sein wird, als wenn man von römischen Helden und griechischen Weisen, von den Pyramiden und Obelisken der Ägypter, von der Schiffahrt Phöniziens und den Bürgerkriegen Roms erzählt,[1]) dürfte einleuchten. Es mag ja sein, dafs die alte Geschichte als Periode der Kindheit und Jugend des Menschengeschlechtes dem kindlichen Lebensalter und Begriffsvermögen näher steht, dafs sie im allgemeinen ein gröfseres Mafs von Verständlichkeit als die neuere besitzt, weil sie abgeschlossen ist

[1]) Vergl. Kruse, Über Taubstumme etc., § 72, S. 213.

und die von ihr berührten Verhältnisse einzelner Menschen, kleinerer Menschengruppen sich leichter übersehen und konstruieren lassen;[1]) allein gegen ihre Verwendung spricht wie in der Volks-, so auch in der Taubstummenschule neben dem Mangel an Zeit eben das Bedürfnis der Kinder, was Kruse gleichfalls mit den Worten anerkennt, man thue wohl, sich nur auf dasjenige zu beschränken, was die nächsten Verhältnisse und Beziehungen derselben betreffe. — Wenn schon die auf ein kleines Volk in einfachen Verhältnissen und einen relativ kurzen Zeitraum sich erstreckende biblische Geschichte unter den günstigsten Umständen in einer Taubstummenanstalt nicht eine fortlaufende Darstellung der Entwickelung des Reiches Gottes geben kann, so ist die zusammenhängende Profangeschichte selbst in der gedrängtesten Kürze und übersichtlichsten Form angesichts der Fassungskraft der Schüler dort völlig unmöglich. Stahm sagt[2]) durchaus zutreffend: „Wie sich jede einzelne Geschichte zusammensetzt aus lauter einzelnen Kenntnissen (Vorstellungen, Begriffen, Gedanken), so setzt sich die ganze Geschichtskenntnis des (taubstummen) Schülers zusammen aus lauter einzelnen Geschichten. Zu einer weiteren Zusammenfassung des Einzelnen, zu gröfseren Übersichten, zur Auffassung grofsartiger und verwickelter Begebenheiten und ganzer Zeitalter, zu einer eigentlichen pragmatischen Geschichtsauffassung vermag er sich nicht zu erheben, und es ist daher vergeblich, ihn dahin zu drängen.“ Bilder aus dem Leben gewaltiger Staats- und Geistesfürsten, Schilderungen weittragender Ereignisse und Beschreibungen bemerkenswerter Kulturzustände des deutschen Volkes sind es also, die aus der Masse des geschichtlichen Stoffes ausgewählt zu werden verdienen. Quantität und Qualität der Lebens- und Kulturbilder hängen selbstredend von der verfügbaren Zeit ab. Ist der Geschichtskursus zweijährig, so braucht man sich betreffs der Auswahl weniger Zwang aufzuerlegen; immerhin ist in diesem Falle nicht nur weises Mafshalten geboten, sondern auch der Rat Benekes[3]) zu befolgen: „Man lege sich keine unnötigen Fesseln an und wolle etwa aus jedem Zeitraume eine gewisse Anzahl von Charakteren darstellen; wenn vielmehr ganze Jahrhunderte nichts für den vorliegenden Zweck Angemessenes darbieten, gehe man ohne weiteres über sie hinweg. Überhaupt, wenn man

[1]) Vergl. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, S. 168.

[2]) Lehrplan für die Taubstummenanstalt zu Langenhorst. Münster 1881, § 70, S. 77.

[3]) Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, S. 388.

sich irgend eine Vollständigkeit vorsetzen will, sei es eher eine innere, geistige, als eine äufsere."

(4. Die Anordnung des Stoffes.) Bei zweijährigem Geschichtskursus erfolgt die Anordnung des Lehrstoffes für die erste Stufe, wie sich aus dem unter 3. Gesagten ergiebt, nach der regressiven (rückwärtsschreitenden), für die zweite nach der progressiven (vorwärtsschreitenden) Methode. Trotz der entgegengesetzten Ansicht eines Anonymus im Organ[1]) halte ich dieses ehedem von Eschke,[2]) neuerdings u. a. von Polack[3]) für den Volksschulunterricht empfohlene Verfahren gerade bei Taubstummen für das angemessenste, weil es die Verwirklichung der pädagogischen Forderung, vom Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten und anschaulich zu unterrichten, ermöglicht, die Aufmerksamkeit zunächst einem kurzen und sonach leichter überseh- und vorstellbaren Zeitraum zuwendet, erst das Interesse für die Vergangenheit lebendig macht und hindert, dafs Zöglinge die Schule verlassen, ohne die jedermann geläufige und notwendige Kenntnis der grofsen Männer und Errungenschaften neuester Zeit zu besitzen.[4]) Darauf, dafs die Kinder die inneren politischen Gestaltungen der Gegenwart begreifen,[5]) kommt es bei der eingangs dargelegten Bedeutung unseres Gegenstandes gar nicht an. Dafs die „Apperceptionshilfe" fehlen solle, sobald die Geschichte von unserem Kaiser aus rückwärts geht, wie der Anonymus behauptet, vermag ich nicht einzusehen; dafs der rückschreitende Gang weniger Gelegenheit zur fortwährenden Wiederholung biete als der vorwärtsschreitende, ist jedenfalls eine aus der Luft gegriffene Behauptung.

Die beiden Reihen geschichtlicher Bilder nun, welche sich nach den oben ausgesprochenen Grundsätzen ergeben, würden für die Halle'sche Anstalt — um ein ganz bestimmtes Vorbild zu geben — etwa folgende sein.

## VII. Schuljahr.

Sommer: 1. Das Denkmal auf dem Marktplatze in Halle a. S. zur Erinnerung an den Krieg 1870/71; 2. das Denkmal auf der

---

[1]) Jahrg. 1893, 1. Heft.

[2]) Kleine Beobachtungen über Taubstumme, 1797, S. 198, 199.

[3]) Lehrplan etc., 3. Aufl., Gera, Th. Hofmann, 1888.

[4]) Vergl. das über beide Methoden in Diesterwegs Wegweiser Gesagte. 5. Aufl., 3. Bd., S. 71.

[5]) Schütze, Evangelische Schulkunde, S. 518 $\beta$.

Promenade (1866er Krieg); 3. die Moritzburg (dreifsigjähriger Krieg); 4. der Leipziger Turm und die Reste der ehemaligen Stadtmauer; 5. der Giebichenstein (Sage von Ludwig dem Springer).

Winter: 6. Unser Kaiser und seine Familie; 7. Kaiser Wilhelm I.; 8. König Friedrich Wilhelm III.; 9. König Friedrich II., der Grofse; 10. Friedrich Wilhelm, der grofse Kurfürst von Brandenburg.

### VIII. Schuljahr.

Sommer: 1. Die alten Deutschen; 2. Bonifacius, der Apostel der Deutschen; 3. Karl der Grofse; 4. Heinrich I., der Städtegründer; 5. Friedrich Barbarossa; 6. das Leben im Mittelalter; 7. wichtige Erfindungen (Schiefspulver, Buchdruckerkunst); 8. Friedrich von Hohenzollern, der erste Kurfürst von Brandenburg.

Winter: 9. Luther, der deutsche Reformator; 10. Sachsen zu Luthers Zeit; 11. der dreifsigjährige Krieg; 12. der grofse Kurfürst Friedrich Wilhelm; 13. die beiden ersten Könige von Preufsen; 14. Friedrich der Grofse; 15. Friedrich Wilhelm III; 16. die drei deutschen Hohenzollernkaiser.

(5. Die Behandlung) bezweckt Einsicht und Einprägung des Lehrstoffes.

a) Betreffs der ersteren handelt es sich um dreierlei: Zeit-, Sach- und Sprachverständnis. Um in dem Taubstummen die Vorstellung eines längeren Zeitabschnittes zu wecken, weise man ihn zunächst auf die Zahl der Jahre hin, welche seit seinem Eintritte in die Anstalt verflossen sind, lasse ihn das eigene Alter mit dem seines Lehrers, Vaters, Grofsvaters vergleichen und darüber nachdenken, wieviel Jahre früher wohl des letzteren Grofsvater gelebt hat. Auf Spaziergängen durch Stadt und Dorf mache man ihn auf die Jahreszahl der Erbauung alter Häuser, beim Besuche des Friedhofes auf das Alter verwitterter Grabsteine aufmerksam und frage: Wieviel Jahre steht dieses Haus schon? Vor wieviel Jahren ist die Person gestorben, welche in diesem Grabe ruht? Wieviel Jahre sind seit Erbauung der Kirche verflossen? etc. Weiterhin gilt es, ihm den Begriff „Jahrhundert“ klar zu machen. Es wird gesagt, dafs wir unsere Zeitrechnung mit der Geburt Christi anfangen, indem das Jahr, in dem der Heiland das Licht der Welt erblickte, das Jahr 1 war, und hernach an der Wandtafel gezeigt, wie die Jahre 1—100 das erste, 101—200 das zweite, 201—300 das dritte, 901—1000 das zehnte, 1801—1900 das neunzehnte Jahr-

hundert bilden. Zur weiteren Aufhellung und gehörigen Befestigung dieser Zeitvorstellungen dienen bezügliche Fragen: Welche Jahre gehören zum 7. Jahrhundert? In welches Jahrhundert fällt das Jahr 1415? In welchem Jahrhunderte leben wir gegenwärtig? Mit welchem Jahre begann (endigte) das 16. Jahrhundert? Welches Jahrhundert war, als man schrieb 913? 1152? 1322? 1756?

Das Sachverständnis erleichtern am besten natürliche Anschauungsobjekte: Geräte, Kleider, Bücher, Münzen, Strafwerkzeuge, Schmucksachen, Rüstungen, Waffen u. dergl. aus früherer Zeit. Wer so glücklich ist, am Orte eine Sammlung derartiger Gegenstände (ein Altertumsmuseum) zu besitzen, sollte keinenfalls versäumen, seine Geschichtsschüler einigemale dahin zu führen. Wo keinerlei Spuren der Vergangenheit in natura sich auffinden lassen, da müssen Abbildungen, d. h. Porträts berühmter Männer und Frauen, Schlachtengemälde, Ansichten von Bauten, Geräten, Trachten u. s. w. der verschiedenen Kulturepochen unseres Volkes aushelfen. Der Besuch eines Panoramas, welches historische Darstellungen enthält, wirkt ebenso anregend wie aufklärend. Ein vorzügliches Mittel, den Inhalt dieser und jener geschichtlichen Mitteilung ins rechte Licht zu setzen, ist das Zeichnen. Ein Lehrer, welcher sich der Gabe erfreut, mit mehr oder weniger Kreidestrichen eine Ritterburg, eine Belagerung, eine Schlachtaufstellung zu skizzieren, wird dadurch mehr für die sachliche Klarstellung thun, als durch umständliche Beschreibung. Nicht selten sieht man sich, um Zustände oder Handlungen anschaulicher zu machen und den Eindruck der mündlichen Erzählung zu verstärken, auch genötigt, die natürliche Gebärde zu Hilfe zu nehmen. Ohne sinngemäfses Mienenspiel, ohne Aktion würde z. B. die Schilderung der anstrengenden Kämpfe bei Leipzig, das Zusammentreffen Napoleons mit König Wilhelm nach der Schlacht bei Sedan, die Beschiefsung Strafsburgs, das Auftreten Luthers vor dem Reichstage in Worms, das Ende Bonifacius' äufserst matt und farblos ausfallen. Für vollsinnige Kinder mag Kehrs Wort[1]) Gültigkeit haben: „Wohnt im Lehrerherzen wahre Begeisterung für Menschenwohl und Menschenglück, dann fühlen dies auch die Kinder aus den einfachen, schlichten Worten heraus. Durch ..... exaltierte Gestikulationen läfst sich nichts erreichen.“ Taubstummen gegenüber, denen das gesprochene Wort auf einem weiten Umwege und schon dadurch aufserordent-

[1]) Praxis der Volksschule, S. 225 der 6. Aufl.

lich abgeschwächt, überdies nur als optisches Bild, nicht als seelenvoller Klang zu Geist und Herzen dringt, hiefse es, gegen die Forderung der Naturgemäfsheit handeln, wollte man Geschichte mit den Händen auf dem Rücken oder mit dem Buche in der Hand vortragen. Damit die Schüler wissen, wo sie den Schauplatz eines historischen Ereignisses zu suchen haben, und einen Einblick in die allmähliche Erweiterung des Vaterlandes gewinnen, mufs in der Geschichtsstunde fleifsig von der Landkarte Gebrauch gemacht werden. Sehr wirksam erweist sich der Kontrast, um weit Zurückliegendes ihnen fafsbar zu gestalten. Ehe man beispielsweise zu ihnen von Deutschlands Aussehen vor 2000 Jahren redet, wird man sie an die Eindrücke erinnern, welche sie gelegentlich eines Ausfluges auf Bergeshöhe von der Gegend gewonnen haben; will man mit ihnen die Stadt des Mittelalters besprechen, thut man wohl, sie vorher aus den neusten Strafsen durch die engen und winkeligen Gassen des Ortes zu führen.

Obgleich im Interesse leichteren Sprachverständnisses als Regel anzusehen ist, den Taubstummen geschichtliche Erzählungen so fafslich wie möglich, d. h. in schlichten Worten und einfachen Sätzen, vorzutragen, verlangt doch gleichzeitig die sprachliche Förderung, welche ihnen auch hierdurch zu teil werden soll, dafs der Lehrer abstrakte Ausdrücke und figürliche Redewendungen nicht nur nicht ängstlich vermeide, sondern an geeigneter Stelle geflissentlich anwende.[1]) Nachstehendes Beispiel möge zur Erläuterung dieser Forderung dienen.

Heinrich I.

Ums Jahr 930 regierte in Deutschland König Heinrich I. aus dem Stamme der Sachsen. Damals waren die räuberischen Ungarn eine furchtbare Geifsel für unser Vaterland. Auf schnellen Rossen stürmten sie einher, trieben den Bauern ihr Vieh weg und sengten und mordeten, wohin sie kamen. Rückte das deutsche Fufsvolk gegen sie an, so waren sie samt ihrer Beute längst über alle Berge.

Weil Heinrich sich fürs erste noch zu schwach fühlte, um die Ungarn mit Erfolg zu bekämpfen, schlofs er einen Waffenstillstand mit ihnen. Er entrichtete einen jährlichen Tribut und hatte infolgedessen 9 Jahre lang Ruhe vor

[1]) Vergl. Vatter, Die deutsche Sprache etc. in der Taubstummenschule, S. 146—150.

ihren Einfällen. Diese Zeit des Friedens benutzte er weislich. Er umgab verschiedene Orte des Landes: Merseburg, Nordhausen, Quedlinburg, Goslar, Meifsen u. a. mit Mauern und Gräben, damit sie den Landleuten im Kriege eine sichere Zuflucht gewährten. Aufserdem verbesserte er das Heerwesen, indem er die Bürger der Städte fleifsig in den Waffen übte und eine tüchtige Reiterei schuf.

Als nun nach Ablauf des Waffenstillstandes die ungarischen Gesandten erschienen, um den Zins weiter zu erheben, wies sie Heinrich mit Verachtung ab. Da brachen die Ungarn wutschnaubend in zahlloser Menge von neuem ins Land und verheerten es gleich einem Heuschreckenschwarme. Aber diesmal erging es ihnen übel. Der König hatte den Einfall vorausgesehen und beizeiten seine wohlgerüsteten Kriegerscharen zum Kampfe gegen die frechen Eindringlinge gesammelt. Unweit der Stadt Merseburg kam es zur Schlacht. Heinrich errang einen glänzenden Sieg. Tausende von Feinden wurden niedergemacht, und die übrigen ergriffen schleunigst die Flucht. Ihr Lager mit vielen Gefangenen und zusammengeraubten Schätzen fiel in die Hände der Sieger. Die Deutschen dankten Gott auf den Knieen und priesen ihren heldenmütigen Führer laut als den Retter des Vaterlandes.

Heinrich der Städtegründer starb 936, 3 Jahre nach der Ungarnschlacht, und ward im Dome zu Quedlinburg unter dem Wehklagen seines Volkes bestattet.

Sachlich bietet unser Geschichtsbild wenig genug (Heinrichs Züge gegen die Herzöge von Schwaben und Bayern, seine Kämpfe mit Slawen und Dänen etc. sind darin mit Stillschweigen übergangen); in sprachlicher Hinsicht aber liefert es eine ganz nennenswerte Ausbeute, wie die durch den Druck hervorgehobenen Wörter und Wortverbindungen zeigen. Diese bei den Kindern als unbekannt vorausgesetzten Wörter etc. werden während des Vortrages notiert und kurz erklärt. Die Erklärung erfolgt durch: bekannte, sinnverwandte Ausdrücke, z. B. Geifsel = Plage, entrichten = bezahlen, Tribut = Zins, ergreifen die Flucht = fliehen; Ableitung: z. B. stürmen = kommen, plötzlich und schnell wie ein Sturm, Reiterei = alle Soldaten, welche reiten = reitende Soldaten; Umschreibung, z. B. nach Ablauf des Waffenstillstandes = als der Waffenstillstand vorbei war — er hatte den Einfall vorausgesehen = er hatte vorher gedacht, dafs die Ungarn kommen würden; Definition,

z. B. Dom = ein grofses, prächtiges Gotteshaus, Held = ein unerschrockener, tapferer Kriegsmann; Mimik und Aktion, z. B. „wutschnaubend“ ist durch Rollen der Augen, Aufeinanderbeifsen der Zähne, Ballen der Faust, Beschleunigung des Atmens anschaulich zu machen; Zergliederung (Auflösung, Analyse), z. B. verheeren das Land = Dörfer niederbrennen, die Saaten zerstampfen, niedermachen = niederhauen, niederstechen, niederschiefsen; das Gegenteil, z. B. mit Erfolg — ohne Erfolg stürmen — langsam marschieren; ähnliche Beispiele (Analogie), z. B. „Zuflucht gewähren“: Die Maus flieht vor der Katze in ein Loch; das Loch gewährt ihr eine Zuflucht — Joseph und Maria flohen mit dem Christuskinde vor Herodes nach Ägypten; Ägypten gewährte ihnen eine Zuflucht; Beschreibung der Situation, z. B. der Abschlufs des Waffenstillstandes würde dadurch verständlich zu machen sein, dafs der Lehrer die Zusammenkunft der Könige von Deutschland und Ungarn, die Unterredung beider in Gegenwart ihres Gefolges, die Forderung des einen, das Versprechen des anderen, die Niederschrift und Unterschrift der gegenseitigen Abmachungen, die Einhändigung des Vertrages darstellte; Denk- und Beziehungsfragen, z. B.: Warum fühlte sich Heinrich wohl zu schwach, gegen die Ungarn mit Erfolg zu kämpfen? Wie viele Ungarn brachen in Deutschland ein? Inwiefern waren sie einem Heuschreckenschwarme ähnlich? Warum hat Heinrich den Beinamen der „Städtegründer“? „Die übrigen“ — was heifst das? Wer waren die Eindringlinge, gegen welche der König seine Kriegerscharen sammelte? Endlich durch mehrere der angegebenen Erklärungsmittel zugleich, z. B. Gegenteil und Analogie: bitten, lernen, suchen, sich bemühen mit Erfolg — ohne Erfolg; Aktion, Synonyme und Beispiele: ergreifen die Flucht. — In der Sprachstunde (im freien Sprach- und Sprachformenunterrichte) sind solche neuen Vokabeln und Phrasen sprachlich weiter zu verarbeiten, indem sie Anwendung auf andere Verhältnisse finden, z. B. der Knabe stürmte in das Zimmer, die Feuerwehr stürmte nach der Brandstätte etc., und mit gleichbedeutenden vertauscht werden, z. B. ergreifen die Flucht, suchen sein Heil in der Flucht, ausreifsen, sich aus dem Staube machen, das Hasenpanier ergreifen. Besonders ist auch die Gelegenheit zur Wortbildung wahrzunehmen, z. B. rauben, Raub, Räuber, Räuberei, Raubzeug, Raubgesindel, raubgierig, berauben; fliehen, Flucht, flüchtig, Flüchtling, entfliehen, Zuflucht, Zufluchtsort, Zufluchtsstätte; Beute, erbeuten, beutegierig, beutebeladen. Beim Lesen der

Erzählung dringe dann der Lehrer öfters auf Wiedergabe des Gelesenen mit anderen Worten — neben der Zergliederung mittels Fragen eine vorzügliche Sprach- und Geistesgymnastik.

b) Die Einprägung des geschichtlichen Lehrstoffes wird dadurch angebahnt, dafs man das Gesamtbild unserem Beispiele entsprechend in kleine Abschnitte zerlegt, deren jeder womöglich ein abgerundetes Ganze (das Pensum einer Stunde) bildet und satzweise zum Vortrage kommt. Jeden Satz haben die Schüler nach vorheriger Erklärung im Chore und (namentlich die geistig trägeren) einzeln zu wiederholen. Ausdrücke, die mifsverstanden sein könnten, werden angeschrieben, damit sie nicht über die Köpfe hinausgehen. Nachdem der Lehrer das im Laufe von etwa 40 Minuten Erzählte zusammengefafst hat, stellt er der Klasse die Aufgabe, den Rest der Stunde mit Niederschreiben des im Gedächtnisse Behaltenen auf die Schiefertafel auszufüllen. Im Notfalle können dabei „Stichwörter“ als Richtschnur dienen. Für den Hausfleifs wird mehrmaliges Durchlesen des betreffenden Paragraphen im Leitfaden oder dem Weltkundenheft anempfohlen. Gelegentlich der Repetition des ganzen Geschichtsbildes bediene man sich, um die Kinder an zusammenhängendes Sprechen zu gewöhnen, ohne dafs sie mechanisch reproduzieren, möglichst solcher Fragen, die zum Denken anregen, z. B. welche Feinde hatte Heinrich I. zu bekämpfen? Inwiefern waren die Ungarn eine Geifsel für Deutschland? Wie ging es zu, dafs ihnen die Deutschen nichts anhaben konnten? Wodurch verschaffte sich Heinrich eine Zeitlang Ruhe vor ihnen? Welche Vorbereitungen traf er unterdessen zum Kampfe gegen sie? Wo fand dieser Kampf statt? Welchen Ausgang nahm er? Welchen Beinamen hätte Heinrich wegen dieses Sieges auch verdient? Wo ist die Grabstätte Heinrichs? — Für Generalwiederholungen sind allgemeine Fragen und Aufgaben in Anwendung zu bringen, z. B. Erzähle etwas vom siebenjährigen Kriege! Was that der grofse Kurfürst für das Wohl seines Landes? Was weifst du über das Ende des Bonifacius? Sprich dich aus über Luthers Jugend! — Enthält das in Gebrauch befindliche Lesebuch geschichtliche Stoffe in Prosa und Poesie, so liegt es nahe, den Schülern das einschlägige Stück je nach seinem Umfange ganz oder teilweise nicht nur zum Durchlesen daheim aufzugeben mit der Weisung, Nichtverstandenes zu notieren und dessen Bedeutung zu erfragen, sondern auch ab und zu eine Lesestunde bezw. deren mehrere auf die Durchnahme bald eines Gedichtes, bald einer Er-

zählung zu verwenden. Vorzüglich in Wochen, welche sich durch vaterländische Gedenktage auszeichnen, ist dies am Platze. An die Lektüre schliefst sich unter Umständen ein Aufsatz, der ein einzelnes Ereignis, z. B. den Fall der Donnereiche, Wittekinds Taufe, Luther auf der Wartburg, Wilhelm und Napoleon nach der Schlacht von Sedan und dergleichen, schildert oder den Charakter einer Person beschreibt. Die gelegentliche Auffrischung geschichtlicher Begebenheiten im Geographieunterrichte versteht sich von selbst. Kurze packende Aussprüche, in denen sich das Wesen einer Person, die Idee, welche letztere gleichsam verkörpert, widerspiegeln, z. B. Luthers: „Hier stehe ich; ich kann nicht anders; Gott helfe mir! Amen," oder des grofsen Kurfürsten: „Ich bin es Gott, meinen Eltern und meiner Ehre schuldig, dem Guten treu zu bleiben," oder des sterbenden Kaisers Wilhelm I.: „Ich habe keine Zeit, müde zu sein," müssen wörtlich und unverlierbar eingeübt werden. Zahlen können, so sehr auch die Köpfe der Kinder vor einem Zuviel zu bewahren sind, doch nicht ganz umgangen werden. Eine im Schulzimmer aufgehängte, dann und wann zu wiederholende Übersicht der hauptsächlichsten Daten hilft dazu, dafs diese nicht in Vergessenheit geraten. Die Zeittafel dürfte etwa folgende Angaben enthalten:

| Jahr | Ereignis |
|---|---|
| 9 | Schlacht im Teutoburger Walde. |
| 750 | Bonifacius, der Apostel der Deutschen. |
| 800 | Karl der Grofse. |
| 933 | Schlacht bei Merseburg. |
| 1152–90 | Friedrich Barbarossa. |
| 1290 | Rudolf von Habsburg. |
| 1340 | Erfindung des Schiefspulvers. |
| 1415 | Friedrich von Hohenzollern, der erste Kurfürst von Brandenburg. |
| 1440 | Erfindung der Buchdruckerkunst. |
| 1483–1546 | Dr. Martin Luther, der deutsche Reformator. |
| 1517 | Anfang der Reformation. |
| 1618–48 | Der dreifsigjährige Krieg. |
| 1640–88 | Friedrich Wilhelm, der grofse Kurfürst. |
| 1701 | Preufsen wird ein Königreich. Friedrich I. |
| 1740–86 | Friedrich II. der Grofse. |

| Jahr | Ereignis. |
|---|---|
| 1756–63 | Der siebenjährige Krieg. |
| 1806–13 | Die Franzosen in Deutschland. |
| 1813 | Die Völkerschlacht bei Leipzig. |
| 1818 | Das erste Dampfschiff auf dem Rheine. |
| 1835 | Die erste Eisenbahn in Deutschland. |
| 1848 | Revolution in Deutschland. |
| 1859 | 27. Januar: Kaiser Wilhelm II. geboren. |
| 1861 | Wilhelm I., König von Preufsen. |
| 1866 | 3. Juli: Die Schlacht bei Königgrätz. |
| 1870–71 | Der deutsch-französische Krieg. |
| 1870 | 2. September: Napoleons Gefangennahme bei Sedan. |
| 1871 | 18. Januar: Wilhelm I. wird deutscher Kaiser. |
| 1888 | 9. März: Kaiser Wilhelm I. †. |
| 1888 | 15. Juni: Kaiser Friedrich III. †. |
| | Wilhelm II., deutscher Kaiser, König von Preufsen. |

## Lehrmittel und Litteratur.

### a) Bilder.

Bürkner, Brandenburgisch-preufsische Regenten aus dem Hause Hohenzollern. 20 Porträts. 5 M. — Gregorius, Gedenkblatt des deutsch-französischen Krieges 1870—71. 3 Blatt aufgezogen mit polierten Stäben. 15 M. — Hirt, Historische Bildertafeln, II. Teil: Von den Anfängen des Christentumes bis zum Beginne des 19. Jahrhunderts. 2,50 M. — Lehmann, Kulturhistorische Bilder für den Schulunterricht: Germanisches Gehöfte, Ritterburg, 13. Jahrhundert, im Rittersaale, Turnier. Sendgrafengericht, Belagerung, 14. Jahrhundert, Inneres einer Stadt, 15. Jahrhundert, bürgerliches Wohnzimmer, 16. Jahrhundert. Im Klosterhofe, 10. Jahrhundert, Bauern und Landsknechte, 16. Jahrhundert, Lagerleben (dreifsigjähriger Krieg), Aus der Rokoko-Zeit, 18. Jahrhundert. à Serie (4 Bilder) 10—10,80 M, das einzelne Bild 2,60—2,80 M. — Meinhold, Bilder zur deutschen Geschichte. 2 Sammlungen mit je 30 Blatt, à Sammlung 18 M. — Wachsmuth (Leipzig), Brustbilder berühmter Männer und Frauen, u. a. der grofse Kurfürst, Friedrich der Grofse, Friedrich Wilhelm III., Königin Luise, à Tafel 1,40—1,60 M. — Wachsmuth, Vaterländische Denkmäler und Bauwerke in Berlin, à 1,40 bis 1,60 M. — Werner, A. v., Die Kaiserproklamation in Versailles (Wachsmuth, Leipzig). 4—4,20 M.

### b) Bücher.

Andrä, Die vaterländische Geschichte für Elementarschulen. — Danger, Der Unterricht in den Realien. 2. Teil, S. 37—64. — Huschens, Realienbuch für Taubstummenanstalten. II. Bändchen: Geschichtsbilder. — Krüger, Realienbuch für Volksschulen. (Danzig, Axt) I. Teil, S. 1—31. — Münscher, Weltkunde für Taubstummenanstalten. 3. Abschnitt, S. 87—106. — Zemke, Merkbüchlein, S. 56—75.

c) Aufsätze.

Hoffmann, Kaiser Wilhelm II. Hinweis auf die Bedeutung des Geschichtsunterrichtes. Blätter für Taubstummenbildung, III (1890), No. 2, S. 23. — Huschens, Der Geschichtsunterricht in Taubstummenanstalten. Organ, 1883, S. 55. — Kerner, Einführung in den Geschichtsunterricht. Blätter für Taubstummenbildung, V (1892), No. 20, S. 312. — Köbrich, Der Geschichtsunterricht in Taubstummenanstalten. Blätter für Taubstummenbildung, II (1889), No. 5—7, S. 65. — Nachteile des rückschreitenden Ganges im Geschichtsunterrichte der Taubstummenanstalten. Organ, 1893, 1. Heft. — Schlott, Wie wecken und pflegen wir die Vaterlandsliebe in unseren taubstummen Zöglingen? Blätter für Taubstummenbildung, V (1892), No. 23, S. 353.

---

## VI. Der Schreibunterricht.

(1. Aufgabe.) Die Schrift hat für die Taubstummen eine weit gröfsere Bedeutung als für die Vollsinnigen. Sie bietet jenen nicht nur ein untrügliches Mittel für die Auffassung des gesprochenen Wortes, sondern sie ist auch oftmals das einzige zuverlässige Mittel der Verständigung mit Hörenden. Hierin liegt hauptsächlich der Grund dafür, dafs in den Taubstummenschulen verhältnismäfsig viel geschrieben wird. Es mufs dies Veranlassung geben, der Schrift der taubstummen Kinder besondere Sorgfalt zuzuwenden.

Das erste, was der Schreibunterricht zu erstreben hat, ist die Erzielung einer deutlichen, geläufigen und gefälligen Handschrift. Deutlich mufs die Schrift der Taubstummen sein, damit man sie bequem lesen kann. Eine Schrift aber ist deutlich, wenn die Formen derselben klar ausgestaltet, wenn die Gröfsen-, Richtungs- und Stärkeverhältnisse der Buchstaben die richtigen sind, wenn sich die ein Ganzes (Wort) bildenden Schriftzeichen ordnungsmäfsig aneinander reihen, wenn sich die einzelnen Wörter voneinander abheben, und wenn die Buchstabenreihen in einer derartigen Entfernung voneinander stehen, dafs die Buchstaben nicht ineinander laufen. So lange langsam geschrieben wird, ist es nicht schwer, eine deutliche Schrift zu erzielen. Das langsame Schreiben nimmt jedoch zu viel Zeit in Anspruch. Die Schüler sind daher dahin zu bringen, dafs sie geläufig, schnell schreiben lernen, ohne dafs die Deutlichkeit der Schrift Einbufse leidet. Die vielen schriftlichen Arbeiten in der Schulzeit, wie auch die Anforderungen des Lebens und die Notwendigkeit, sich in manchen Fällen schriftlich zu verständigen, fordern hierzu auf. Ist es daneben noch möglich, eine gefällige, womöglich eine schöne Handschrift zu erzielen, so ist damit die weitgehendste Aufgabe des Schreibunterrichtes gelöst. Freilich sollen wir das Schreiben nicht als Kunst betreiben. Kellner sagt in seinen „Aphorismen“ ausdrücklich, „dafs die Volksschulen nicht den Zweck haben können, Kalligraphen zu bilden, weil das Schönschreiben einerseits gleich dem Zeichnen ein bestimmtes Talent voraussetzt, und anderenteils, sollte es je in der Schule erlernt werden, späterhin doch aus Mangel an Übung wieder zurücktritt. Im bürgerlichen Leben kommt es lediglich darauf an, dafs man eine feste, deutliche Hand schreibe.“

Das trifft zu, wiewohl nicht aufser acht gelassen werden darf, dafs eine schöne Handschrift allezeit empfiehlt und durch eine solche schon mancher in eine gute Lebensstellung gekommen ist.

Man setzt bei den Taubstummen in der Regel voraus, dafs sie alles, was in ihren Gesichtskreis tritt, sicher auffassen. Es ist dies jedoch keineswegs allgemein der Fall. Die Taubstummen erfassen durch das Auge wohl vielerlei, aber sie sind beim Anschauen der Dinge flüchtig, oberflächlich. Der Schreibunterricht vermag nach dieser Seite bessernd einzuwirken; denn er fordert „ein gründliches Anschauen und Betrachten, ein geistig klares Auffassen und Einprägen der Schriftelemente.“ (Dietlein.) Sollen die den Kindern zum Vorbilde gegebenen Schriftzeichen in mafsgebender Form nachgestaltet werden, so gehört hierzu Übung. Wie der Turner durch fortgesetzte Arbeit an Reck, Barren etc. seinen Körper stählt und diesen zwingt, willig zu folgen, wie es der Klavierspieler durch anhaltende Übung dahin bringt, auch die schwierigsten Griffe und Läufer mit Sicherheit auszuführen, so werden auch die Schreibübungen die Hand geschickt machen. Die Fertigkeit der Hand kommt zugleich dem Zeichen- und Handarbeitsunterrichte zu gute und wird auch bei Erlernung eines Lebensberufes von Bedeutung sein.

Da es der Schreibunterricht mit schönen Formen zu thun hat, diese Formen durch das Auge aufgefafst und mit der Hand ausgeführt werden müssen, da die Schriftzeichen in möglichster Sauberkeit darzustellen und die Schreibhefte peinlich rein zu halten sind, so wird ferner der Schreibunterricht den Sinn für Schönes und Neigung zur Sauberkeit wecken.

Endlich hat er die Aufgabe, den Schülern Sprache zuzuführen.

(2. Zeit für den Schreibunterricht.) Mit dem Sprechen der ersten Laute beginnt in der Taubstummenschule auch das Schreiben der Lautzeichen. Um die Kinder der Artikulationsklasse in der Zeit, in der sie vom Lehrer im Sprechen nicht unmittelbar unterrichtet werden können, nützlich zu beschäftigen, läfst man sie schreiben. Es kommt hier zunächst nicht auf die Darstellung schöner Formen an; immerhin wird der Lehrer Gelegenheit nehmen, die Schrift der Kinder nachzusehen und helfend und bessernd einzugreifen. Auf diese Weise erhalten die Schüler im ersten Schuljahre eine umfangreiche Übung im Schreiben und bringen es hierin zu einer erfreulichen Fertigkeit, wenn sie auch nur mit dem Schieferstifte auf die Schiefertafel schreiben lernen. Unter diesen Umständen sind in der

angeführten Zeit besondere Schönschreibstunden nicht notwendig. Vom zweiten Schuljahre ab beginnt ein planmäfsiger Schreibunterricht, der wöchentlich zwei Stunden in Anspruch nimmt, bis zum Schlusse des sechsten Schuljahres fortgesetzt wird und die Aufgaben lösen mufs, die ihm gestellt sind. In manchen Taubstummenschulen legt man auf die Erzielung einer besonders schönen Handschrift grofsen Wert und pflegt diesen Unterricht durch die ganze Schulzeit hindurch. Wir sind der Meinung, dafs es allezeit Pflicht des Lehrers ist, auf eine gute Schrift beim Schüler zu achten, z. B. bei den Aufsatz- und anderen schriftlichen Arbeiten, und dafs auch dadurch den Zwecken des Schreibunterrichtes gedient werden kann. In den letzten Schuljahren giebt es in der Schule Notwendigeres zu thun, als die Kinder mit mechanischem Schreiben zu beschäftigen. Um auch weiterhin die Deutlichkeit und Schönheit der Schrift zu fördern, empfiehlt es sich, nach Ausfall des Schreibunterrichtes die Schüler allwöchentlich eine Seite deutsche und eine Seite lateinische Schrift in möglichst guter Ausführung schreiben zu lassen. Es kann dies nach Vorschriften, als welche sich die Henze'schen und Otto'schen Schreibhefte empfehlen, oder in Gestalt von Abschriften aus dem Lesebuche oder von Geschäftsaufsätzen geschehen. Die betreffenden Arbeiten sind vom Klassenlehrer durchzusehen und zu beurteilen.

(3. Schreibmittel und Schreibschüler.) Die Tische oder Pulte, an denen die Schüler schreiben, müssen in ihrer Höhe der Gröfse der Schüler entsprechen. Dietlein fordert, dafs die Tischplatte 6—9 cm höher sei als der bei gerader Haltung des Körpers herabhängende Ellenbogen des sitzenden Schülers. Damit die Kinder beim Schreiben nicht von ihren Nachbarn gestört werden, ist ihnen eine Tischfläche in einer Breite von 70 cm zu überlassen. Das Tintenfafs mufs von der die Feder führenden Hand bequem erreicht werden können.

Im ersten Schuljahre schreiben die Schüler ausschliefslich auf die Schiefertafeln. Damit erstere für ihre unsichere Hand feste Anhaltspunkte haben, sind in die Tafeln Linien einzuritzen und zwar in der Weise, dafs dieselben für die Grundbuchstaben (n, r, a) etwa 4 mm voneinander entfernt sind, und dafs die obere Linie, die Grenze für die Hochbuchstaben (b, t, s), und die untere, die Grenze für die Tiefbuchstaben (j, g, p), sich in doppelter Entfernung von den Grundbuchstabenlinien befinden. Die Wandtafel, auf welcher der Lehrer vorschreibt, mufs die Linienentfernungen in demselben Ver-

hältnisse, selbstverständlich in bedeutend gröfserem Mafsstabe, zeigen. Die Schüler haben einen gespitzten Griffel mit zur Schule zu bringen. Die Schreibhefte müssen in ähnlicher Weise angeordnete Linien enthalten wie die Schiefertafel; nur ist es geboten, dafs die Grundbuchstaben in ihrem Verhältnisse zu den Hoch- und Tiefbuchstaben immer kleiner werden. Für die lateinische Schrift, deren Grundbuchstaben wesentlich gröfser sind als die deutschen, mufs das Liniennetz so beschaffen sein, dafs sich die genannten Buchstaben zu den Hoch-, sowie zu den Tiefbuchstaben wie 1 zu $2^1/_2$ verhalten. Daneben ist von einer bestimmten Zeit ab das Schreiben auf einer Linie zu pflegen. Der seitliche, etwa 3 cm breite Rand dient zur Korrektur. Die Auswahl der Feder werde möglichst dem Lehrer überlassen, der dieselbe auch während des Gebrauches auf ihre Güte zu prüfen hat. Da die Taubstummenanstalten in der Regel die Schreibmaterialien für ihre Schüler liefern, so wird sich hierin die wünschenswerte Gleichmäfsigkeit erzielen lassen. Jedes Schreibheft trägt den Vor- und Zunamen der Schüler, sowie die Angabe der Klasse, in der dieser sitzt, und enthält ein Löschblatt mit dem Namen des Inhabers. Die Schreibhefte werden in der Schule aufbewahrt.

Auf die natürliche Haltung des Körpers und die Führung der Feder achte der Lehrer mit grofser Sorgfalt. Der Schüler sitze vor seinem Pulte aufrecht; nur der Kopf neige sich ein wenig nach vorn, ohne dafs sich der Rücken krümmt. Die Brust darf die Tischplatte nicht berühren. Die beiden Ellenbogen ruhen auf dem Schreibpulte. Die linke Hand hält das Heft. „Die Feder, gehalten von den drei ersten Fingern der rechten Hand, mufs sich an die linke Seite des Mittelfingers und zwar von der Kuppe bis zur Nagelwurzel desselben und ferner an die inwendige Seite des ersten Gliedes vom Zeigefinger anlegen, doch so, dafs sie unweit des Knöchels dieses Fingers aus der Hand hervorragt. Über den Knöchel hinaus nach dem Arme zu darf sie nie stehen. In dieser Stellung wird sie nun unterstützt durch den Daumen, der sie, dem Nagelgelenk des Zeigefingers gegenüber, mit seiner Kuppe festhält. Das Nagelgelenk des Daumens mufs daher stets ein- oder vielmehr ausgebogen sein. Die Fahne oder die äufserste Spitze der Schreibfeder mufs stets nach der rechten Schulter des Schreibenden gerichtet sein und darf nie aus dieser Richtung gehen.“ (Dietlein.) Die Feder werde nicht zu kurz gefafst, nicht allein, damit die Finger nicht von Tinte beschmutzt werden, sondern auch, damit sich die Hand beim Schreiben freier bewegen kann. Der vierte und fünfte Finger sind etwas zu

krümmen und berühren mit ihren Spitzen das Papier. Das Handgelenk darf nicht auf dem Tische ruhen, sondern mufs frei gehalten werden.

Die in den Taubstummenanstalten übliche Stellung der Schülerpulte im Halbkreise ist beim Schreiben sehr störend. Wenn der Zeichensaal im Schreibunterrichte nicht verwendet werden kann, so sind die Pulte so aufzustellen, dafs bei deren Benutzung in der Schreibstunde das Licht von links her auf die Hand fällt.

(4. Gegenstand des Schreibunterrichtes) sind die deutsche und lateinische Schrift, sowie die Ziffern und die zur schriftlichen Darstellung erforderlichen Zeichen (Komma, Fragezeichen, Anführungsstriche etc.).

Die deutsche Schrift hat sich aus der Kanzleischrift entwickelt, wie sie im 17. Jahrhundert in den Kanzleien und bei den Gerichtshöfen zur Verwendung kam. Die Kanzleischrift war aus allen möglichen Schriftarten zusammengesetzt, zeigte eine Menge von Zügen und Schnörkeln, wie sie sich an der Fraktur- (d. i. gebrochenen) Schrift, aus der sie hervorgegangen, fanden, konnte nicht leicht erlernt und nur langsam geschrieben werden. Der Kalligraph Rofsberg zu Dresden sichtete diese Schrift und vereinfachte deren Formen wesentlich. Durch sein umfangreiches, von 1796—1811 in vier Teilen erschienenes, jedoch unvollendet gebliebenes Werk: „Systematische Anweisung zum Schön- und Geschwindschreiben," ist er der Begründer der Dresdener Kanzleischrift geworden, deren Grundbuchstaben noch senkrecht standen, während die übrigen Buchstaben schräg gestellt waren. Um diese Schrift für das Schnellschreiben geeigneter zu machen, vereinfachte man sie mehr und mehr und brachte sie in eine derartige schräge Lage, dafs sich bei ihrer Darstellung die Hand naturgemäfs bewegen konnte. Man nennt sie darum auch Kurrentschrift, d. i. Laufschrift, weil sie laufend, fliefsend geschrieben werden kann.

Leider haben wir bis jetzt eine einheitliche deutsche Kurrentschrift nicht. Jeder Schulorganismus, ja fast jeder Lehrer hat seinen eigenen Duktus. Welche Schriftform sollen wir nun wählen? Jedenfalls eine Schrift, die

a) einfach,
b) leicht ausführbar,
c) harmonisch entwickelt und
d) von gefälligen Formen

ist. Es sind die mannigfachsten Bemühungen gemacht worden, um eine solche Schrift zu schaffen. So hat der Kommissionsrat A. Henze in Neuschönefeld-Leipzig ein Preisausschreiben zwecks Erzielung einer „Nationalschrift“ erlassen und das Alphabet des Schreiblehrers am Gymnasium zu Kottbus, Gosky, als solche der Öffentlichkeit übergeben. Von G. Wille ist ebenfalls ein Normal-Alphabet (Verlag von R. Herrosé in Wittenberg) erschienen. Endlich sei noch „Preufsisches Normal-Alphabet“ (Verlag von M. C. Neve in Berlin) erwähnt. Alle diese Schriftformen weisen auf die Darstellungen Joh. Heinrichs' in Köln hin, wie sie in dessen „Allgemeinen deutschen Schulvorschriften für den ersten Unterricht im Schönschreiben“ vorliegen. Es ist durchaus geboten, dafs sich jede Taubstummenanstalt auf eine Normalschrift einigt, die nicht allein in den Schönschreibstunden, sondern auch in der Schnellschrift der Lehrer zur Anwendung kommt. „Es bleibt immer das zweckmäfsigste, den landesüblichen, am weitesten verbreiteten, schönsten und beliebtesten Duktus der deutschen Kurrentschrift für die Schule als Objekt des Schreibunterrichtes hinzustellen, zu lehren und zu üben.“ (Dietlein.)

Die Erlernung der deutschen Schrift ist das erste und wesentlichste Stück der Unterrichtsarbeit und nimmt die bei weitem meiste Zeit in Anspruch. Daneben müssen die Taubstummen aber auch die lateinische Schrift, auch englische Kursiv- (d. i. Schräg-) Schrift genannt, lernen. Dieselbe hat sich bei uns überall eingebürgert. Man findet sie auf Firmen- und Strafsenschildern, auf Plakaten und Etiketten; man verwendet sie bei Aufschriften, beim Schreiben von Orts- und Personennamen. Sie hat aufserordentlich schöne Formen und wird daher von den Schülern gern geschrieben.

Das Schreiben der Ziffern, der arabischen wie der römischen, bietet um deren eigentümlicher Formen willen grofse Schwierigkeiten. Wenn die ersteren beim schriftlichen Rechnen auch häufig zur Darstellung kommen, so geschieht dies in der Regel höchst flüchtig, und der Lehrer ist geneigt, mehr auf die Lösung als auf die schriftliche Darstellung zu achten, und so geschieht es sehr häufig, dafs die Schüler bei sonst befriedigender Handschrift die Ziffern auffallend schlecht schreiben. Hier mufs der Schreibunterricht helfend eingreifen.

Hat der Lehrer Geschick und Neigung, so kann ihm nur geraten werden, mit einzelnen Schülern auch Versuche in Rundschrift zu machen. Das Soennecken'sche Geschäft in Bonn bietet

ihm Rundschriftfedern und Vorlagen in grofser Auswahl. Diese Schrift findet bei Aufschriften geschäftlicher Art immer weitere Verwendung.

(5. Unterrichtsverfahren.) Die in der Taubstummenschule anzuwendende Schreibmethode wird sich nur dadurch von der in der Volksschule üblichen unterscheiden, dafs in der ersten Zeit des Unterrichtes die mündliche Belehrung fast ganz zurücktritt, und dafs in der Taubstummenanstalt das Taktschreiben nur in sehr beschränktem Mafse angewendet werden kann. Der Gang des Unterrichtes ist folgender:

a) Vorübungen. „Durch ein unausgesetztes Nachdenken und Studium über alle physiologischen Regeln der Handbewegungen, über die Mittel, welche angewandt werden müssen, um die zu grofse Starrheit in den Streckmuskeln weicher zu machen, aber auch dagegen eine allzugrofse Beweglichkeit der Gelenke aufzuhalten, fand ich endlich die befriedigendsten Resultate für einen gedeihlichen Schreibunterricht und den Weg, der zur gröfsten Vervollkommnung der Schreibkunst führt.“ So äufsert sich der berühmte englische Schreiblehrer Carstairs, der Erfinder der Schnellschönschreib-Methode, die, weil sie hauptsächlich in Amerika Verbreitung fand, auch amerikanische Methode genannt wird. Er empfiehlt eine sorgfältige Übung der Schreibglieder, also des Armes, der Hand und der Finger. Diese Übungen sind nicht zu unterschätzen und müssen öfter wiederholt werden. Zunächst haben die Schüler die Feder ordnungsmäfsig anzufassen und mit dieser Schreibbewegungen in der Luft auszuführen, wie sie vom Lehrer vorgemacht sind. Dieselben erfolgen gemeinsam nach dem von letzterem angegebenen Takte. Diese Schreibbewegungen werden nun auf Papier mit Feder und Tinte ausgeführt. So entstehen Haar- und Grundstriche, Schlangenlinien, Ellipsen etc. Diese Vorübungen brauchen nicht zu viel Zeit in Anspruch zu nehmen, da die Taubstummen nach einjähriger Übung schon eine ziemliche Fertigkeit im Schreiben erlangt haben.

b) Vorschrift. Die Vorschrift erfolgt an der Wandtafel, sodafs die Schüler verfolgen können, wie der Buchstabe entsteht. Mündliche Belehrungen darüber, wie die einzelnen Formen gebildet werden, sind für die erste Zeit nur in bescheidenstem Umfange möglich und dürfen auch später nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen. In dem Vorbilde liegt der wesentlichste Antrieb für die gute Nachgestaltung der Buchstaben; deshalb mufs man vor allem an den Schreiblehrer die Forderung stellen, dafs er schön vor-

schreibe. Das gute Schreiben mit Kreide an der Wandtafel ist nur auf Grund längerer Übung möglich. Um den Schülern für das Nachschreiben einen weiteren Anhalt zu geben, zeige man denselben an der Wandtafel auch, wie die einzelnen Teile der Buchstaben auszuführen sind, und wie es die Schüler nicht zu machen haben. Da der Taubstummenlehrer im Schreiben immer nur eine kleinere Zahl von Kindern beschäftigt, so wird es ihm möglich sein, auch im Buche den Schülern vorzuschreiben. Es bietet dies den Vorteil, dafs die letzteren sehen, wie die Schrift mit der Feder ausgeführt wird, und dafs sie das Vorbild im richtigen Gröfsenverhältnisse unmittelbar vor sich haben.

c) Auffassung, Benennung und Nachbildung. Erst wenn die Schüler das Buchstabenbild im ganzen und in seinen einzelnen Teilen sicher aufgefafst und eine klare Vorstellung davon gewonnen haben, sind sie im stande, dasselbe nachzugestalten; man lasse ihnen daher Zeit, sich das Vorbild sorgfältig anzuschauen und einzuprägen. Hierauf folgt die Benennung des Vorgeschriebenen, sei dies ein Buchstabe, ein Wort oder ein Satz, dann das Schreiben desselben in der Luft und endlich das Nachschreiben im Buche.

Leider ist das Taktschreiben in der Taubstummenschule sehr schwer durchführbar, man müfste denn den Takt durch Auftreten auf den Fufsboden oder Aufschlagen auf den Tisch markieren. Es könnte das jedoch in einer so geräuschvollen Weise geschehen, dafs es alle Kinder fühlten. Dadurch entständen unzweifelhaft Störungen im Schreiben, und es läge jederzeit die Möglichkeit vor, dafs die Schüler aus dem Takte kämen. Das Taktschreiben bietet aber den Vorteil, dafs die Schreibstunde von einem gemeinsamen Geiste getragen wird, dafs alle Schüler dasselbe thun müssen, dafs flüchtige Schüler zurückgehalten werden, dafs auch dem kleinsten Teile der Schrift Sorgfalt zuzuwenden ist, und dafs Zucht und Ordnung die Klasse beseelt. Durch das viele Schreiben auf der Schiefertafel im ersten Schuljahre haben sich die kleinen Taubstummen in der Regel eine flüchtige Schrift angeeignet und sind geneigt, die kleinen Bogen, Schleifen etc. an den Buchstaben unbestimmt auszuprägen. Schon aus diesem Grunde erscheint es wünschenswert, wenigstens Versuche im Taktschreiben zu machen. Auch das taktmäfsige Schreiben in der Luft wird nach dieser Seite vorteilhaft sein. Vor Beginn des Nachschreibens hat der Lehrer noch einmal die Feder- und Körperhaltung zu kontrollieren. Das Schreiben erfolgt zunächst im Liniennetze, das womöglich Richtungsstriche

enthält. Die Haarstriche sind zart anzusetzen und die Grundstriche gleichmäfsig stark auszuführen; die Buchstaben müssen die ihnen gesetzte Liniengrenze erreichen, dürfen aber über dieselbe nicht hinausgehen; die Buchstaben haben sich in der Weise aneinander zu reihen, dafs man die einzelnen Zeichen genau unterscheiden kann; zwischen den einzelnen Wörtern ist ein solcher Zwischenraum zu lassen, dafs sich dieselben klar abheben; die Buchstaben müssen eine gleichmäfsige Richtung haben. Von Heinrichs ist vorgeschlagen worden, dafs der Winkel, den die Grundstriche zu ihrer wagerechten Hilfslinie nach rechts bilden sollen, 55° betrage. Die Schrift sei nicht zu schräg gehalten. In neuerer Zeit haben sich Bestrebungen geltend gemacht, die Steilschrift in die Schule einzuführen, weil dadurch eine naturgemäfsere Haltung des Körpers beim Schreiben überhaupt und eine freiere Haltung der Brust im besondern ermöglicht würde, und weil sich diese Schrift besser lesen liefse.[1]) An Schönheit dürfte sie jedoch der Schrägschrift nachstehen. Es kann nicht in Abrede gestellt werden, dafs bei der jetzt immer noch üblichen Ansicht der Schreiblehrer, das Schreibheft müsse mit seinem unteren Rande mit der Tischkante parallel laufen, der Körper des Schreibenden in eine höchst unnatürliche, in eine ängstlich zusammengeprefste, schiefe Lage kommt. Jene Ansicht mufs fallen. Das ärztliche Gutachten über das Elementar-Schulwesen Elsafs-Lothringens spricht sich dahin aus, „dafs die Höhenkanten des Heftes ungefähr die Richtung des schreibenden rechten Vorderarmes erhalten,“ dafs also die Hefte beim Schreiben schief liegen sollen. Eine von dem württembergischen Ministerium des Innern berufene Kommission für Beurteilung der Schriftrichtung

[1]) Die Anhänger der Steilschrift führen folgendes gegen die Schrägschrift bezw. für jene ins Feld: 1. Schrägschrift auf rechts liegendem Hefte führt zur Drehung von Kopf und Schultern nach rechts und zur Biegung der Wirbelsäule mit der Wölbung nach links. 2. Schrägschrift auf schräg vor dem Kinde liegendem Heft zwingt durch den schrägen Zeilenverlauf zur Linksneigung des Kopfes und der Schulter und führt dadurch zum Schiefsitzen. 3. Senkrechte, kurzweg Steilschrift genannt, mit gerader Mittenlage hat folgende Vorteile: 1. Seitwärtsneigungen von Kopf und Schultern kommen sehr viel seltener vor. 2. Der Durchschnittsgrad der wenigen bei Steilschrift zu beobachtenden Seitwärtsneigungen ist erheblich geringer. 3. Die Vorbeugung des Körpers und die Annäherung des Auges an die Schrift ist zwar nicht von der Schreibweise allein abhängig, doch führt die Steilschrift durch Verhütung von Seitwärtskrümmungen zugleich eine gröfsere Durchschnittsentfernung des Auges von der Schrift herbei. — Siehe auch Schubert, Über die hygienische Bedeutung der senkrechten Schulschrift. (Pädagogische Blätter, 1893, S. 14.)

fafste ihr Gutachten dahin zusammen: „Wir stehen nicht an, mit Bestimmtheit zu behaupten, dafs die rechtsschiefe Schrift, also die heutzutage übliche, bei schräger Median- (Mittel-) lage des Heftes und leicht geneigter Tischplatte die den anatomischen Verhältnissen der Hand und des Armes, wie den Bewegungsgesetzen der Augen am meisten entsprechende und daher die physiologische Schrift ist.“

d) Unterrichtsgang. Vom Leichten zum Schweren — vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Die Kinder haben jeden einzelnen Buchstaben und diesen Buchstaben in Verbindung mit Bekanntem in Wörtern und in späterer Zeit auch in Sätzen zu üben. Die Buchstaben sind in genetischer Folge zu schreiben. Es kann diese innerhalb der einzelnen Arten von Buchstaben (Grund-, Hoch-, Tief- und Längenbuchstaben) festgehalten oder in strenger genetischer Folge, die keine Rücksicht auf die Gröfsenverhältnisse der Buchstaben nimmt, durchgeführt werden. Letzteres ist das Empfehlenswertere. Darnach würde sich folgende Reihenfolge ergeben:

a) für die deutsche Kurrentschrift:

α) für das kleine Alphabet:

**c, i, n, m, e, ei, u, eu, ü, t, ſ, ſt, d, o, ö, a, ä, au, äu, q, l, b, f, k, ck, s, r, v, w, y, z, tz, ß, j, g, p, x, h, ch, ſch.**

β) für das grofse Alphabet:

**O, Ö, A, Ä, Q, G, E, S, St, N, M, V, W, R, Z, P, Y, X, U, Ü, D, T, F, J, J (job), C, L, B, K, H.**

b) für die englische Kursivschrift:

α) für das kleine Alphabet:

***i, u, ü, t, l, b, n, m, r, v, w, p, y, c, e, o, ö, a, ä, d, q, g, j, h, ch, k, ck, x, s, st, sch, z, f, ſs.***

β) für das grofse Alphabet:

***O, Q, C, G, E, V, U, W, Y, S, P, B, R, I, J, K, T, F, L, D, H, X, A, N, M, Z.***

c) für die Ziffern:

**1, 4, 7, 0, 6, 9, 3, 5, 2, 8, 1/2, 3/4.**

**I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII.**

d) für andere Zeichen:

**, . : ; ! ? „ “ — = × + ( ) §.**

Der Unterrichtsstoff verteilt sich auf die einzelnen Schuljahre in folgender Weise:

Zweites Schuljahr: Schreiben der deutschen Kurrentschrift im Liniennetze.

Drittes Schuljahr: Schreiben wie im zweiten Schuljahre.

Viertes Schuljahr:

Erstes Halbjahr: Schreiben der deutschen Kurrentschrift auf einer Linie.

Zweites Halbjahr: Schreiben der lateinischen Schrift im Liniennetze.

Fünftes Schuljahr:

Erstes Halbjahr: Schreiben der deutschen Schrift auf einer Linie.

Zweites Halbjahr: Schreiben der lateinischen Schrift auf einer Linie.

Sechstes Schuljahr: Schreiben wie im fünften Schuljahre.

e) Korrektur. Sobald die Schüler mit dem Nachschreiben des Vorgeschriebenen beginnen, kontrolliert der Lehrer die Arbeiten, um zu sehen, ob jene die Formen der Schrift genau aufgefafst haben, dieselben richtig nachgestalten und die einzelnen Schriftteile in der gehörigen Ordnung ausführen. Fehler, die sich bei verschiedenen Schülern finden, sind vor der ganzen Klasse zu verbessern. Der Lehrer schreibt in solchen Fällen die Buchstaben mit den betreffenden Fehlern an, weist auf das Falsche hin und setzt das Richtige daneben. Zu geeigneter Zeit sind mündliche Belehrungen über schlecht oder falsch Geschriebenes zu geben. Es ist darauf zu achten, dafs, sofern es die Natur der verwendeten Buchstaben zuläfst, ein Wort ohne Absatz geschrieben wird; die etwa notwendigen Punkte, Bogen, Strichelchen etc. sind nach Vollendung des Wortes zu setzen. Schlechte Schreiber und unaufmerksame Schüler müssen immer besonders berücksichtigt werden. Die Korrektur im Schreibhefte erfolgt am besten mit roter Tinte; denn dadurch treten die Schriftzüge des Lehrers deutlich hervor und mahnen zum Bessermachen. Unter jede vollendete Seite schreibt der Lehrer eine kurze Zensur in Worten und den Anfangsbuchstaben seines Namens. In den kleinen Klassen der Taubstummenschule nimmt das nicht zu viel Zeit weg. Die Korrektur der Schrift hat sich auch auf die anderen schriftlichen Arbeiten, wie Tagesberichte, Aufsätze, Abschriften etc., zu erstrecken.

f) Übung. Zunächst schreiben die Kinder den zu übenden Buchstaben wie dessen Verbindungen mit anderen langsam, damit

jede einzelne Form in möglichster Vollendung ausgeführt werde. Dieselben Zeichen sind so lange zu wiederholen, bis die Hand die Schriftzeichen mit Sicherheit darzustellen vermag. Auf den unteren Stufen läfst man den neu auftretenden Buchstaben etwa so oft wiederholen, dafs damit eine ganze Schreibseite gefüllt wird. Dasselbe geschieht bei der Verbindung des neuen Buchstabens mit alten Zeichen. Auf den weiteren Stufen des Schreibunterrichtes, auf denen im wesentlichen früher Geübtes wiederholt wird, darf die Übung des Einzelbuchstabens nicht vernachlässigt werden; es findet dieser jedoch mehr als früher Verwendung in Wörtern und Sätzen. Es mufs mit der Zeit ein mechanischer Trieb die Hand bewegen, dafs sie immer wieder dieselben Formen in erwünschter Gestaltung ausführt. „Die Hand wird beim Malen Sitz eines Instinktes, wie beim Tänzer der Fufs.“ (Novalis.) Was vom Malen und Tanzen gesagt ist, das wird auch beim Schreiben Geltung gewinnen. Um die Hand sicher zu machen, mufs beim Schreiben nach und nach ein beschleunigteres Tempo eingeschlagen werden. Es gilt dabei nicht die Erzielung einer „Schnellschrift“ — die findet sich schon infolge des vielen Schreibens in und aufser der Schule —, sondern es wird damit nur die Sicherheit der Hand bezweckt. Es soll dies nach Dietlein so weit und so lange fortgesetzt werden, „bis das Schreiben der Buchstaben dem Schüler zu einem fast mechanischen Thun geworden und sonach das mechanische Moment im Schreiben ohne alle Reflexion, ganz sicher und ohne allen Anstofs in den willigen Dienst des Geistes getreten ist. Jeder Buchstabe mufs ein bestimmter und geläufiger Zug der Hand und eben nichts weiter sein und werden. Die Hand und das Auge müssen sich beim Schreiben an die Schriftzeichen wie die Lippen und das Ohr beim Sprechen an die Laute gewöhnen und sich derselben am Ende unbewufst bedienen.“

(6. Sprachliche Aufgaben.) Wer die Schreibstunde als eine Stunde der Erholung oder gar des behaglichen Nichtsthuns ansieht, der wird wenig erreichen. Schon das Vorschreiben und Belehren, das Bessern und Beurteilen der Schülerschrift nimmt die volle Kraft des Lehrers in Anspruch; daneben soll aber den Schülern in der Schreibstunde auch noch Sprache zugeführt werden; der Schreibunterricht soll also auch Sprachunterricht sein. Schon der Schreibstoff an sich bietet sprachliche Anregung. Es werden die vorgeschriebenen Buchstaben, Wörter und Sätze gelesen. Ein verständiger Lehrer läfst aber nichts sprechen, was die Kinder nicht verstehen. Selbst wenn er beim Schreiben einen bekannten

Sprachstoff verwendet, wird er doch oft Veranlassung haben, dieses und jenes Wort noch einmal zu erläutern. Durch das wiederholte Schreiben von Wörtern und Sätzen prägen sich diese bei den Kindern ein; der Lehrer wähle darum für das Schreiben einen wertvollen Stoff. Auch Orthographie und Interpunktion werden durch das Schreiben gesichert. Mit der Zeit sind gewisse Teile der Schrift, ohne ins Einzelne zu gehen, zu bezeichnen, wie: Punkt, Bogen, Schleife, Haarstrich, Grundstrich, ferner: Kleinbuchstabe, Grofsbuchstabe, deutsche, lateinische Schrift. Alles, was die Kinder beim Schreiben gebrauchen, müssen sie dem Namen nach kennen, wie: Federhalter, Stahlfeder, Tinte, Tintenfafs, Schreibheft, Umschlag, Linie, Rand, Löschblatt, desgleichen die Eigenschaftswörter, die oft zur Anwendung kommen, wie: dünn, dick, gut, schlecht, richtig, falsch, klein, grofs, fein, stark. Die Lautsprache ist überhaupt beim Schreibunterrichte in möglichstem Umfange anzuwenden, so bei den Weisungen des Lehrers: Sitze gerade! Halte die Feder ordentlich! Schreibe langsam! Schreibe schön! Halte das Buch sauber! Mache das Buch auf! zu! Sieh dich vor! Zeige dein Buch! Desgleichen bei den notwendigen Äufserungen der Schüler: Ich bitte um eine Feder, ein Heft. Mein Heft ist voll. Ich bin fertig. N. hat mich gestofsen. Bitte schreiben Sie meinen Namen auf das Heft.

Bei den Schreibübungen im letzten Schuljahre suche man das praktische Leben zu berücksichtigen, indem man Briefaufschriften, Quittungen, Rechnungen, Verträge etc. von guten Mustern abschreiben läfst.

So wertvoll nun auch die Zuführung von Sprache während des Schreibunterrichtes ist, so darf in diesem das Sprechen doch nicht überhand nehmen; die Schreibstunde mufs sein, was sie sein soll, eine Stunde, in der die mechanische Fertigkeit des Schreibens zu entwickeln ist.

Litteratur:

a) Anweisungen:

Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. 3. Aufl., Leipzig und Wien, J. Klinkhardt, 1882. — Hertzsprung, Lehrbuch der Kalligraphie. Berlin, Hempel. — Köbrich, Der Schönschreibunterricht in der Taubstummenschule. (Blätter für Taubstummenbildung, 1894, S. 25.) — Otto, Leitfaden für den Schreibunterricht im Anschlusse an die neue Berliner Schreibschule. Leipzig und Berlin, J. Klinkhardt, 1884. — Zschille, Katechismus des Schreibunterrichtes. Leipzig, J. J. Weber.

b) Vorlagen:

Henze, Deutsche Preis-National-Handschrift im Schönschreiben. Neuschönefeld bei Leipzig, A. Henze. — Henze, Schreibhefte nach der Preis-

National-Handschrift. Ebenda. — Müller, Deutsche Schreibvorlagen. 5 Hefte. Frankfurt a. M., M. Diesterweg. — Müller, Englische Schreibvorlagen. 5 Hefte. Ebenda. — Normal-Alphabet der deutschen und lateinischen Schreibschrift. Herausgegeben im Auftrage des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums zu Münster. Dortmund bei W. Crüwell. — Otto, Neue Berliner Schreibschule. 20 Hefte. Leipzig und Berlin, J. Klinkhardt. — Preufsisches Normal-Alphabet, herausgegeben durch Mitwirkung von Regierungs-Schulräten, Seminardirektoren und Volksschullehrern. Berlin bei M. C. Neve. — Wille, National-Alphabet. Wittenberg, R. Herrosé.

---

# VII. Der Zeichenunterricht.

Von Augustin Bludau,
Lehrer der Königlichen Taubstummen- und Taubstummenlehrer-Bildungs-Anstalt zu Berlin.

(1. Bedeutung und Aufgabe.) Jeder Mensch ist von Natur in gewissem Grade künstlerisch beanlagt, sodafs das geistige Leben des Kindes zum grofsen Teile sich als eine durch innere Kraft wirkende künstlerische Thätigkeit äufsert. Schon früh zeigen die Kleinen Neigung zum Bilderbesehen, Vorliebe für schöne, farbenreiche Kleidung, Geschick zur freien Handbeschäftigung und Trieb zu dramatischer Darstellung in ihren alltäglichen Spielen. So und und noch auf mancherlei Weise giebt sich, wie Beobachtungen in der Kinderstube lehren, der Kunsttrieb zu erkennen. Wie hat sich dieser Thatsache gegenüber die Schule zu verhalten? Ihre Pflicht kann es nur sein, diesen in das Kind vom Schöpfer gleichsam als eine „himmlische Mitgift“ zur Verschönerung des Lebens gepflanzten Kunstsinn weiter auszubilden behufs Aneignung technischer Fertigkeiten und weit mehr noch zwecks Erziehung zu einem möglichst hohen Grade des das gesamte religiös-sittliche Leben und Weben beherrschenden, unser Thun und Treiben regelnden ästhetischen Gefühles. Ein gebildeter Schönheitssinn, der sich in dem innigen Wohlgefallen, in der teilnehmenden, hingebenden Freude am Schönen und Edlen, am Reinen und Lauteren bethätigt, verleiht dem Zöglinge das bewährteste Mittel gegen so viele Versuchungen zu gemeinen, materiellen Genüssen. „Der ästhetische Geschmack,“ sagt Niemeyer, „erweckt Gefühle für Ordnung und Harmonie — Widerwillen und Verachtung gegen das Schlechte, Unordentliche und Häfsliche, und der Mensch, in dessen Seele der gute Geschmack seine völlige Bildung erreicht hat, ist in seiner Art zu denken und zu handeln regelmäfsiger, angenehmer und gefälliger als andere Menschen. Er ist einer so beständig anhaltenden Aufmerksamkeit auf Ordnung, Schicklichkeit, Wohlanständigkeit und Schönheit gewöhnt, dafs er alles, was diesen entgegen ist, verachtet. Ihm ekelt vor allem Spitzfindigen, Sophistischen, Gezwungenen und Unnatürlichen — man kann hinzusetzen, vor allem Platten, Kleinlichen und Gemeinen — in Gedanken und Handlungen.“ —

Welche Bedeutung der Pflege des Schönheitsgefühles in jeder Schule beizulegen ist, dürfte aus dem Angeführten zur Genüge hervorgehen. Die unterrichtliche Einwirkung zu diesem Zwecke kann sich nach drei verschiedenen Richtungen hin vollziehen: in Formen und Farben als das Schöne der Gestalt, in Musik und Gesang als das Schöne im Tone und in dem Vortrage als das Schöne in der Sprache. Das sind die drei vorzüglichsten Mittel des Lehrers der vollsinnigen Schuljugend, um auf seine Zöglinge veredelnd einzuwirken. Gesicht und Gehör, auch die beiden Sinne des Unterrichtes genannt, sind es also, die hierbei aufnehmend und vermittelnd wirken. Was besonders die Pflege des ästhetischen Gefühles anbelangt, so ist unbedingt das Ohr das bei weitem dankbarere Organ in seiner Benutzung. Schmerzlich wird es jeden Taubstummenlehrer wohl schon oft berührt haben, wenn ihm dieser Weg zum Gefühlsleben seines Schülers versagt war. Wie mächtig wirkt doch auf den hörenden Schüler in dieser Hinsicht das im Ohre erklingende gesprochene Wort ein, das so leicht zu bewegen und selbst den verstocktesten Sünder oft zu rühren vermag! Welche Begeisterung für Edles und Schönes ruft der lebendige Vortrag in der Form der Poesie hervor und dieses um so mehr, wenn letztere von der entsprechenden Melodie des Gesanges getragen wird! Zu welch hohem Grade gar steigert der von Orgelspiel begleitete Choralgesang die ästhetische Stimmung der Gemeinde! Welcher Vorteil auch für den erziehlichen Einflufs liegt nicht darin, dafs die schönen Eindrücke, welche das Auge ergötzen, erklärt und näher zu Gemüte geführt werden können im Wege des Gehöres! Wie herrlich ergänzen sich in dieser Beziehung gegenseitig Auge und Ohr bei dem vollsinnigen Kinde! Allen Fachgenossen wird es nur zu gut bekannt sein, wie einseitig die Wahrnehmungen, noch mehr aber die Empfindungen der Kinder sind und ohne besonderen Unterricht auch bleiben, bei denen eins dieser Sinneswerkzeuge unthätig ist. Nur der erst, welcher auf den zweifachen Weg zum Empfindungsvermögen bei seinem Erziehungsgeschäfte verzichten mufs, lernt den unberechenbar hohen Wert dieser geheimnisvollen Verbindung voll und ganz schätzen. Und in dieser Verzichtleistung liegt gewifs mit eine der gröfsten Entbehrungen, die der Taubstummenlehrer, welcher wie jeder andere Schulmann nach Befriedigung im Unterrichte strebt, aus Liebe und Hingebung für die ihm anvertrauten Zöglinge zu tragen berufen ist.

Den Taubstummen bewegt nur die äufsere Gestalt, das gefällige, geschmackvolle Aussehen der Dinge, die noch dazu durch Glanz

und Farbenpracht sein Auge bestechen. Das Vermögen, durch das Gesicht wahrzunehmen und zu empfinden, bedarf daher einer ganz besonderen Ausbildung und Veredelung. Schon das persönliche Erscheinen und Auftreten des Erziehers wirkt vorzüglich auf das Auge unserer Schüler; nicht weniger beachtenswert ist Ordnung und Reinlichkeit in Schul- und Wohnräumen. Das Verständnis von Schönheiten der Gestalt wird vorbereitet durch Betrachten von schönen Gemälden, schönen Bildhauerarbeiten, schönen Gebäuden und auch schönen Gegenden. Hier findet das Bild seine grofse pädagogische Bedeutung. Es dürfen aber nur gut ausgeführte Werke zur Verwendung kommen, und von diesen ist den im richtigen Ebenmafse gehaltenen Gruppenbildern, die dabei nicht an Überfüllung leiden, der Vorzug zu geben. So können die Bilder, die wir beim Unterrichte überhaupt benutzen, auch zur Pflege des Schönheitssinnes beitragen, wenn die besten ausgewählt, zeitweise wechselnd, zwei bis drei an der Zahl im Schulzimmer ordnungsmäfsig aufgehängt werden. Auf gemeinsamen Spaziergängen darf man es nicht unterlassen, die verständigeren Schüler auf die Schönheiten einer Gegend, gefällige Gruppierung von Berg und Thal, Flufs und Bach, Wald und Wiese, ist es in einer gröfseren Stadt, auf prächtige Kirchen und geschichtliche Denkmäler hinzuweisen, um ein verständnisvolles Wohlgefallen an solchen Erscheinungen bei ihnen zu erwecken.

Diese rein zufälligen und gelegentlichen Hinweisungen gelangen jedoch zu ihrem vollen Werte erst durch eine geeignete methodische Unterweisung. Dem Aufnehmen schöner Eindrücke mufs die Befähigung zur Verarbeitung und Verwendung des Empfundenen folgen. Vom Wissen soll zum Können geschritten werden. Wer also einen Sinn für Schönheit auf Grundlage der Gesichtsempfindungen in sich ausbilden will, wird fleifsig zeichnen müssen. Soll aber der Zeichenunterricht dazu beitragen, das Gefühlsleben des Schülers zu veredeln, so darf diesem vor allem nur wirklich Schönes hinsichtlich der Form wie der Farbe dargeboten werden. Dieser Auswahl schliefst sich die ästhetische Behandlung der Zeichenaufgabe an. In demselben Mafse, wie sich dem Schüler das Verständnis eines schönen Gedichtes erschliefst, steigert sich bekanntlich bei ihm auch die Auffassung seiner Schönheit und der Genufs an demselben. Ebenso ist der Schüler auch zur Einsicht in die vorgelegte Zeichnung zu führen. Er soll wahrnehmen lernen, wie die sanft steigende oder fallende Bogenlinie gefällt, welcher Art die Gliederung und der Entwickelungsgang eines Zierstückes ist, wie die Teile des letzteren

sich schön aneinander fügen und zusammenpassen, wie die Farben, sich zum Akkorde ergänzend, das Auge angenehm berühren. Nicht allein sehen und mechanisch kopieren, sondern studieren und empfinden soll der Schüler, was ihm die Aufgabe Schönes darbietet. Dieses Studium wird ihn befähigen und antreiben, den Formenschönheiten nachzuspüren, wozu sich ihm täglich Gelegenheit bietet. Der Anblick von Natur- und Kunstschönheiten wird ihm Freude bereiten, und diese befreundet ihn mit der Natur und ihren herrlichen Erzeugnissen. Sollte der Mensch dadurch nicht hingerissen werden zur Bewunderung der Allmacht und Güte des Schöpfers, sollte er ihn nicht anbeten lernen und preisen in den Worten: „Herr, wie sind deine Werke so grofs und viel; du hast sie alle weislich geordnet!“ Alles, auch das scheinbar geringste, preist die Allmacht und Weisheit Gottes und bewegt das dafür empfängliche Gemüt des Menschen, der dem Dichter nachfühlt, wenn er singt: „Mich, ruft der Baum in seiner Pracht, mich, ruft die Saat, hat Gott gemacht! Gebt unserm Schöpfer Ehre!“ — Ja, wenn das Gotterkennen in der Natur, wozu der Zeichenunterricht hilfreiche Hand bietet, bei der Jugend erreicht werden möchte, so wäre ein grofser sittlicher Erfolg errungen. Fehlt aber in dem Schüler das Gefühl für das Edle in Form und Farbe, dann bleibt er gleichgültig gegen das Schöne und Unschöne und diese Stumpfheit wird sein ganzes Thun und Treiben aufs nachteiligste beeinflussen.

Demnach ist der Zeichenunterricht auch geeignet, auf den Willen des Kindes einzuwirken. Soll dies aber der Fall sein, so darf die Zeichenstunde keineswegs zu einer Art Spiel- oder Erholungstunde herabsinken, wie es bei der bisherigen Geringschätzung dieses Unterrichtsgegenstandes nur zu oft geschah. Sie soll vielmehr eine Zeit treuer Arbeit, ernsten Wollens und Schaffens seitens des Lehrers und Schülers sein; dadurch steigert sich des letzteren Kraft. Indem die Ergebnisse der Arbeit ihm vor Augen treten, kommt ihm seine Leistungsfähigkeit mehr und mehr zum Bewufstsein, und er verspürt in sich Selbstvertrauen, gepaart mit Selbsttrieb zu weiterer Thätigkeit. Wie mühsam gestaltet sich doch der Taubstummenunterricht, insofern es heifst, beim Sprechen das fehlende Gehör durch Gesicht und Gefühl zu ersetzen! Immer, bis zum letzten Schultage mufs gefeilt, gebessert werden, ohne dafs es etwas Ganzes, etwas Gutes werden will. Es bleibt Stückwerk, ein Notbehelf fürs Leben. Beim Zeichnen aber ist das lebhafte Auge unseres Schülers am richtigen Platze; hier beherrscht der

Taubstumme das Feld; hierbei kann er es auch zur Meisterschaft bringen. Dies fühlt der Schüler, und es erfüllt ihn mit gerechtem Stolze und inniger Freude; deshalb zeichnen die taubstummen Kinder auch durchweg recht gern. „Denn es läfst ihn merken, wie eine Kraft in ihm mit Sicherheit und Freiheit zu seinem Dienste sich stellt, durch die er bilden und schaffen und Verborgenes zur Erscheinung bringen kann.“

Der Lehrer hüte sich, den Schüler etwas zeichnen zu lassen, wobei sich dieser nichts denkt. Was der Schüler richtig zeichnen soll, mufs vorher von ihm verstanden werden. Zu diesem Behufe ist es erforderlich, dafs man besonders bei den kleinen Anfängern von etwas Konkretem, etwas Fafsbarem ausgehe, sonst hängt der ganze Zeichenunterricht in der Luft. Der tote Strich genügt bei weitem nicht; man wähle ein gutes Modell, besser noch den Gegenstand selbst. So z. B. führe man den Kindern einen grofsen Holzwürfel vor, lasse ihn allseits wohl anschauen, mache sie auf die sechs gleichen Seiten desselben aufmerksam, zeige ihnen ein quadratisch geschnittenes Stück Papier oder Pappe und schliefse hieran die erklärende Besprechung. Dann erst erhalten die Schüler die Benennung „Quadrat“, wovon vor ihren Augen das Bild an der Schultafel entsteht, und nunmehr ist der Lehrer befugt, an die Schüler die Anforderung zu stellen, nachzuzeichnen, was sie gesehen und mit dem Verstande erfafst haben. Das heifst im Sinne der neuen Bestimmungen zeichnen. Ehe der Schüler also in die eigentliche Thätigkeit des Zeichnens tritt, wird die Aufmerksamkeit und das Anschauungsvermögen bei ihm angeregt, werden neue Vorstellungen und Begriffe entwickelt und mit schon früher vorhandenen in Verbindung gebracht. Jedoch auch während er zeichnet, bleibt er unausgesetzt geistig beschäftigt. Die Entstehung der Zeichenaufgabe schwebt seinem Geiste stets vor, jede Linie und deren Teilung, jede Fläche und deren Ausdehnung prüft er in Bezug auf ihre Richtigkeit zumeist ohne Hilfsmittel mit dem blofsen Auge, was seine Fähigkeit im richtigen Abschätzen und Beurteilen erheblich steigert; denn nicht die Augen sind es, welche sehen, sondern der Geist, der durch die Augen sieht. „Das Sehen ist eine Kunst und mufs gelernt werden,“ sagt Pestalozzi. „Wer eine Stunde zeichnet, gewinnt für seine Anschauungskraft mehr, als wer zehn Stunden blofs sieht.“ — Gelangt der Zeichenunterricht in solcher Weise, wie es an dem obigen Beispiele angedeutet worden ist, zur weiteren gewissenhaften Durchführung, so bereichern

die Schüler beim Zeichnen ihren Vorstellungskreis, sie bilden Urteile, — sie denken. „So wie Sprechen ein hörbares Denken ist, so ist Zeichnen ein sichtbares. Der Zeichner denkt in Formen, und in diese kleiden sich seine Gedanken; und so wie wir nur richtig reden, wenn wir richtig gedacht haben, so auch wird der Schüler richtig zeichnen, wenn er den zu zeichnenden Gegenstand oder das gegebene Vorbild denkend gesehen hat.“ Giebt es demnach eine anregendere, dem Gebrechen unserer Schüler mehr entsprechende Beschäftigung als den geordneten Zeichenunterricht?

„Sehen macht den Denker und den Künstler,“ heifst es bei Goethe. Recht geeignet, ein scharfes Denken durch Sehen zu fördern, ist die Korrektur des Gezeichneten, wenn sie sich in der gehörigen Weise vollzieht. Der Schüler wird angeleitet, die Fehler selbst zu erkennen; er mufs also sehen, denkend sehen, und zu diesem Sehen, das man auch das bewufste Sehen nennt, gelangt der Schüler im Wege der Entwickelung, wobei am besten die das Denken in hohem Mafse fördernde heuristische Lehrform angewendet wird.

Gelingt es dem Zeichenlehrer, ganz besondere Fortschritte bei seinen Schülern zu erzielen, so mag er darauf bedacht sein, selbst die höhere Art des Vorstellens, die Einbildungskraft, bei ihnen anzuregen. Es kann dies geschehen, indem er sie anleitet, darzustellende Figuren in angebrachter Weise zu vervollständigen. Die zu ergänzenden Linien und Stücke mufs der Schüler, bevor er sie zu Papier bringt, geistig sehen, wodurch seine Phantasie in Thätigkeit gesetzt wird. Dem geübten Zeichner wird solches desto besser gelingen, je mehr er sich die bekannteren Zierformen zu eigen gemacht hat, und die Fertigkeit besitzt, selbige frei aus der Erinnerung hervorzubringen, um sie für etwaige Zusammenstellungen beliebig zu verwerten, wobei das Gedächtnis besonders in Anspruch genommen wird.

Doch genug hiervon. Es dürfte aus dem Angeführten zur Genüge hervorgehen, dafs durch einen geregelten Zeichenunterricht das Denken, Fühlen und Wollen, Kräfte, deren Keime in der Seele des Kindes schlummern, auf eine sehr schöne Weise erregt und gepflegt werden können, und uns allen ist sehr wohl bekannt, mit welchem Nachdrucke unsere Volksschulpädagogen die Pflege dieser Seelenkräfte im Interesse einer guten Erziehung fordern. Es ist schon darauf hingewiesen worden, dafs dem Erzieher der vollsinnigen Jugend zu diesem Zwecke ungleich mehr Mittel zur

Verfügung stehen, ihm deshalb die Erfüllung obiger Anforderung auch viel leichter ermöglicht sei als dem, der mit dem traurigen Umstande hierbei rechnen mufs, dafs die Natur seinem Zöglinge den Gebrauch eines der bezeichneten Sinneswerkzeuge versagt habe. So liegt jedem Heilpädagogen die Verpflichtung ob, Mittel und Wege zu finden, um den Mangel des fehlenden Sinnes durch die sorgfältigste Ausbildung und ausgiebigste Berücksichtigung der gebliebenen wenigstens einigermafsen zu ersetzen, damit die erziehliche Pflege des Seelenlebens seines Zöglinges nicht not leide. Diesem Umstande Rechnung tragend, legt die Blindenanstalt besonderen Wert auf die Vortrags-, Gesangs- und Musikübungen, indem sie in wohlberechtigter Weise für diese Unterrichtszweige verhältnismäfsig mehr Zeit und Arbeitskraft als die Volksschule aufwendet; und es mufs hervorgehoben werden, dafs dies zunächst und zu allermeist wegen des erziehlichen Einflusses geschieht, den sie auf ihre Zöglinge dadurch auszuüben vermag. — Weil nun für den Taubstummenlehrer die Augen seines Schülers gleichsam die Pforten sind, durch welche er zu dem Seelenleben desselben eindringen kann, und da der Zeichenunterricht sich in erster Reihe an das Auge des Schülers wendet, da ferner auch von seiten namhafter Schulmänner ohnehin schon ein so bedeutender Wert dem Zeichenunterrichte im Dienste der Schulerziehung beigemessen wird, so liegt wohl die Frage nahe, ob die Taubstummenschule in ihrer Weise ebenso fürsorglich gehandelt hat wie die Blindenanstalt, ob die Vertreter jener sich des erziehlichen Einflusses dieses Unterrichtsgegenstandes in vollem Mafse stets bewufst und daher auf die Vervollkommnung, den weiteren Ausbau desselben gehörig bedacht gewesen sind. Bei Beantwortung dieser Frage fielen uns unwillkürlich die Worte eines unserer hervorragendsten Fachmänner ein, der gesprächsweise ausführte, wie beklagenswert es wäre, wahrnehmen zu müssen, dafs in der Litteratur des Taubstummen-Bildungswesens bei Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände aufs einseitigste fast immer nur die methodische Seite des Faches berücksichtigt, der erziehliche Einflufs derselben aber ganz aufser acht gelassen würde. Noch mahnender tritt eine dem Leser sehr wohl bekannte Stelle unserer Fachschriften[1]) an jeden Taubstummenlehrer heran, wo es heifst: „An der Ausbildung der Zeichenmethoden selbst aber hat die Taubstummenschule, soweit meine Forschung reicht, sich durchaus nicht beteiligt. Im Gegenteil zeigt die auf diesem Unterrichsgebiete

[1]) Barth, Der Zeichenunterricht in der Taubstummenschule.

höchst spärliche Fachlitteratur in Zeiten, wo die Bemühungen eines Herdtle, eines Flinzer, eines ‚Vereines zur Förderung des Zeichenunterrichtes' bereits in der Volksschule Früchte zu tragen anfingen, noch recht dürftige Anschauungen über den Zeichenunterricht in der Taubstummenschule." Von einer Geschichte dieses Unterrichtsfaches in der Taubstummenschule kann also füglich nicht die Rede sein; sie fällt mit der Entwickelung des Zeichnens in der Volksschule zusammen Sorgen wir deshalb dafür, dafs den taubstummen Schülern und zwar in erhöhtem Mafse die Zeichenstunde das werde, was sie nach den ministeriellen Bestimmungen für die Volksschule sein soll, eine Quelle idealer Freude, dafs sie dazu beitrage, unsere Schüler dem Ziele näher zu führen, das jener Weise mit den Worten bezeichnet:

„Denken, was wahr ist, fühlen, was schön ist, wollen, was gut ist,
darin erkennt der Geist das Ziel des vernünftigen Lebens."

Wie im Dienste der Erziehung, so ist auch für das praktische Leben der Zeichenunterricht von unschätzbarem Werte. Vieles von dem, was in den einzelnen Fächern während der Schulzeit gelernt worden ist, gelangt nicht im entferntesten zu der Anwendung im Leben der Männer des praktischen Handerwerbes, wie dies beim Zeichenunterrichte der Fall ist. Läfst es sich nicht in Abrede stellen, dafs der Aufschwung des deutschen Gewerbes, wobei es angethan ist, in offenem Wettstreite überall den ersten Platz zu behaupten, sich nur ermöglichen liefs durch die Pflege des Zeichenunterrichtes in den diesbezüglichen Fach- und Fortbildungsschulen, so leuchtet es zugleich ein, wie sogar ein grofser Teil der wirtschaftlichen Bedeutung eines ganzen Volkes unter Umständen davon abhängig sein kann. Mit immer mehr Nachdruck fordern deshalb die Vertreter des deutschen Kunstgewerbes eine gröfsere Berücksichtigung dieses Unterrichtsfaches in den Lehrplänen der verschiedenen Schulanstalten. Wie grofs der Vorteil, zeichnen zu können, für den Handwerker sein mufs, geht schon daraus hervor, dafs junge Leute, Lehrlinge wie Gesellen, in Erkenntnis dieser Thatsache gern ihre Feierabend- und Sonntagszeit opfern, um das wenigstens einigermafsen nachzuholen, was sie in dieser Hinsicht während ihrer Schulzeit nicht gelernt haben.

Die meisten unserer taubstummen Zöglinge, Knaben wie Mädchen, sind später auf den Verdienst ihres Handfleifses angewiesen. Sie sollen dabei mit ihren vollsinnigen Erwerbsgenossen, denen gegenüber sie jedoch immerhin infolge ihres Gebrechens auch bei einer

möglichst guten Schulbildung in allgemeiner Befähigung nachstehen werden, in den Wettbewerb eintreten. Sollte dieser Umstand der Taubstummenschule nicht schon Veranlassung genug bieten, ein Weniger in der Ausbildung der zeichnerischen Befähigung ihrer Schüler durchaus zu verhüten, dagegen ein Mehr zu erzielen im Verhältnisse zu den Leistungen der Volksschule! Wird in dieser die Förderung des Zeichnens dem Lehrer oft recht erschwert durch die zu grofse Schülerzahl, durch den Mangel an den erforderlichen Materialien, gewifs nicht zu übersehende Hemmnisse, mit denen die Taubstummenschule doch nicht zu kämpfen hat, so findet hier um so mehr dieses weiter gesteckte Ziel unbeschadet der Fürsorge betreffs der übrigen Unterrichtsfächer seine volle Berechtigung. Eltern, die ihr taubstummes Kind, dessen späteres Fortkommen ihnen jetzt schon Sorge verursacht, zur Schule bringen, erkundigen sich daselbst nur zu oft nach dem Betriebe des Zeichenunterrichtes. Wie die Gesichtseindrücke überhaupt mafsgebend sind für das Denken, Wollen und Thun des Taubstummen, so wirken sie auch entscheidend bei der Wahl des zu erlernenden Handwerkes. Wenn es nun erfahrungsmäfsig feststeht, dafs die gehörlosen Knaben mit Vorliebe sich dem Kunsthandwerke zuwenden, so sollte dies nicht als Eitelkeit ihrerseits oder gar als eine unmittelbare Folge des Zeichenunterrichtes betrachtet werden. In dem Tauben findet mit Hilfe der Beschäftigung durch Vermittelung des Auges gewissermafsen ein Ausgleich der inneren Stimmung statt, entsteht eine innere Befriedigung, die ihm durch den Gehörmangel vielfach versagt bleibt. Immerhin wird man gut thun, den taubstummen Zögling zunächst auf solche Erwerbszweige hinzuweisen, die er mit gutem Erfolge auch in seinem kleinen Heimatsdorfe betreiben kann. Für diesen Zweck sollen die Schüler zunächst durch den schulgemäfsen Zeichenunterricht voll und ganz ausgerüstet werden. Er soll als Professionist nicht nur da stehen bleiben, wohin ihn sein Meister gebracht, sondern als Tischler, Töpfer u. s. w. schöne Formen richtig auffassen, nachzeichnen und am Ende aus eigener Kraft erzeugen können. Sind anderen unserer Zöglinge Mittel und Gelegenheit geboten, sich tüchtig in einem Kunstfache auszubilden, so ist ohnehin ein weiterer Zeichenunterricht erforderlich, der aufser dem Rahmen des Schulunterrichtes liegt. Hier hat es die Taubstummenschule damit zu thun, die zeichnerische Begabung des Knaben anzuregen und die Eltern auf die Befähigung ihres Kindes aufmerksam zu machen. Unsere Schüler aber allein auf die Fortbildungs- und Fachschule zu vertrösten, erscheint insofern schon

sehr gewagt, als dem Taubstummen aus nahe liegenden Gründen die erfolgreiche Teilnahme an jenen recht zahlreich besuchten Zeichenkursen sehr erschwert, ja fast unmöglich gemacht wird, wenn die Schule nicht hinlänglich vorgearbeitet hat. Liegt es also fern, bei Befürwortung des Zeichnens der Wahl des Kunstgewerbes in einseitiger Weise das Wort zu reden, so dürfte dennoch sehr wohl in Erwägung zu ziehen sein, ob in solchen Werkstätten für den gehörlosen Lehrling und Gehilfen rücksichtlich seines Gebrechens nicht eine humanere Behandlung seitens seiner Mitarbeiter zu erwarten, ob er hierbei nicht weniger der eigennützigen Ausbeutung ausgesetzt wäre, als es anderswo nur allzuoft der Fall zu sein pflegt. Was hier von dem Fortkommen der Knaben gesagt ist, das findet in entsprechendem Maſse auch auf die gehörlosen Mädchen seine gute Anwendung. Armen, auf ihrer Hände Arbeit angewiesenen Mädchen wird ein gediegener Zeichenunterricht den Broterwerb erleichtern, und die in der Schule erlangte Fertigkeit, weiter ausgebildet, gereicht den wohlhabenden zur Beglückung ihres vereinsamten Daseins. Die Schule hat den Eltern, die ja in dieser Hinsicht so viel für ihre vollsinnigen Töchter thun, bezüglich der unglücklichen Mitglieder der Familie den Weg zu zeigen.

Auch an dieser Stelle sei es gestattet, auf die Blindenanstalt hinzuweisen. Wenn es auch nicht in den Rahmen der jetzigen Taubstummenschule gehört, die zeichnerische Befähigung in dem Maſse zu berücksichtigen, wie es jene Anstalt bei ihren Zöglingen thut, wenn sie die besondere musikalische Veranlagung einzelner dazu ausnutzt, um ihnen eine angenehmere Erwerbsquelle für ihr späteres Leben zu schaffen, so dürfte darin doch eine Mahnung für uns zu finden sein, daſs wir für die Ausbildung unserer Schüler in der Zeichenkunst möglichst viel thun. Durch eine solche Maſsnahme auf diesem Gebiete, auf dem es auch dem Taubstummenunterrichte ermöglicht ist, etwas greifbar Fertiges und Vollkommenes zu schaffen, könnten gerade in maſsgebenden Kreisen für die gute Sache viele Freunde und Gönner geworben werden. Bei ernster Würdigung aller anderen wichtigen Aufgaben der Taubstummenanstalt möge auch das Zeichnen die in vorstehendem angegebene Berücksichtigung [1]) finden, auf daſs dadurch an ihren Zöglingen der Ausspruch Goethes wahr werde, der da lautet:

„Form und Farbe, welche Waffen,
eine bessere Welt sich zu verschaffen!“

[1]) Reich, Blicke auf die Taubstummenbildung. 2. Aufl., S. 69.

(2. Zeit und Stoff.) Berechtigen die im Eingange dieser Arbeit angeführten Gründe zur Annahme des Satzes, dafs Zeichnen von noch gröfserer Bedeutung für den taubstummen als für den vollsinnigen Schüler, dafs diesem Unterrichtsfache in der Taubstummenschule daher auch entsprechend mehr Sorgfalt und Pflege zuzuwenden sei, so darf hierbei jedoch keineswegs unerwähnt bleiben, dafs eine bestimmte, allgemein geltende Norm für Umfang und Verteilung des Stoffes sich nicht gut wird aufstellen lassen. Beides kann erst genauer festgesetzt werden nach der Unterrichtsdauer und bei Beachtung der besonderen Verhältnisse, unter denen die einzelnen Anstalten wirken. Auch wird dieser Unterricht in seinem weiteren Betriebe nicht immer die gleiche Richtung nehmen; so z. B. wird er sich anders gestalten in der in einer gröfseren Stadt gelegenen Taubstummenanstalt, wo die austretenden Zöglinge reichlich Gelegenheit finden, einen das Zeichnen mehr in Anspruch nehmenden Lebensberuf zu wählen, als dort, wo die Beschulung des Taubstummen sich in einer kleinen Ortschaft vollzieht. Ebenso hat der Handfertigkeitsunterricht, wenn er in der Anstalt eingeführt ist, beim Zeichnen gebührende Rücksichtnahme zu finden.

Schon während des ersten Schuljahres findet der Lehrer reichlich Gelegenheit, die Kinder zeichnerisch zu beschäftigen. Schnell sind unsere kleinen Anfänger zum „Malen“ auf der Schiefertafel bereit. Die Darstellung der bekannten und benannten Gegenstände, gleichsam die bildliche Darstellung ihrer natürlichen Gebärde, ist ihnen eine willkommene Abwechselung bei dem einförmigen Geschäfte des mechanischen Sprechens und Schreibens. Nur verhüte man im Interesse des späteren Zeichnens das Kratzen und Schrammen auf der Tafel mit einem zu harten Stifte, gewöhne das Kind vielmehr frühzeitig an den Gebrauch eines weichen Griffels, um die Hand von vornherein für leichte und gewandte Bewegungen zu erziehen. Bleibt die richtige Anregung seitens des Lehrers nicht aus, so kann der Anfang zur Erlangung der Fertigkeit des schnellen Skizzierens in dieser stillen Bethätigung gesucht werden, besonders wenn letztere als ein „integrierender Teil“ des Sachunterrichtes [1]) auch in der Folge nicht ganz aufser acht gelassen wird.

Da die Taubstummenanstalt ihre Zöglinge in vorgerückterem Alter aufnimmt, so kann das Zeichnen bereits während des zweiten Schuljahres mit Vorteil in wöchentlich zwei planmäfsigen Stunden,

---

[1]) Schurig, Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, 1857, Heft 1.

die ihm auch auf den höheren Stufen zugeteilt bleiben, betrieben werden. In der Forderung, dafs das Zeichnen die im Kunstsinne sich bethätigenden Kräfte durch Bildung des Formensinnes, Befähigung des Auges für das richtige Auffassen der Formen und Fertigkeit der Hand im leichten und sicheren Darstellen des Gesehenen oder Vorgestellten entwickeln und ausbilden soll, liegt die Richtschnur für die methodische Anordnung und Behandlung des Stoffes. Sollen Auge und Hand gebildet werden, so kann das Zeichnen kein gebundenes, es mufs vielmehr im wesentlichen ein freies sein. So fordern auch die neuen Bestimmungen für die Volksschule mit Recht ein freies Zeichnen, dem nur das Netzzeichnen, so zu sagen als halbfreies vorbereitend vorangehen soll. Da das Kind noch nicht frei darzustellen vermag, so bedarf es ein Hilfsmittel, welches ihm durch das Netz geboten wird. Die freie Bethätigung beschränkt sich vorerst auf die Übung des Auges im Auffassen der Figuren; dies wird dem Schüler erleichtert durch die Ausführung im Netze, wobei verhältnismäfsig viele Formen in schneller Folge behandelt und ihm zum Bewufstsein gebracht werden können. Die geringe Mühe beim Darstellen und die Freude am besseren Gelingen steigert bei dem kleinen Zeichner die Liebe und Hingabe zum Fache; auch der ungeschicktere wird gleich anfangs zu Reinlichkeit und Sauberkeit angehalten. So ist das Netzzeichnen eine treffliche Vorbereitung für das Freihandzeichnen, dem Taubstummenlehrer eine willkommene Handhabe, um diesen wichtigen Unterrichtsgegenstand schon früh für seine Schüler fruchtbar zu machen und in die Schularbeit Abwechselung zu bringen. Es hat jedoch auch einen selbständigen Wert. Die vielfachen Ornamente, wie sie uns in Geweben und Stickereien, in Parkett- und Fliesenmustern entgegentreten, sind im Netze entstanden und lassen sich am geeignetsten in solchen auch wieder herstellen. Bei Völkern, die heute noch auf der untersten Kulturstufe stehen, äufsert sich der Kunstsinn und die Kunstbethätigung hauptsächlich in der Verzierung der Bekleidungsstücke. Dergleichen Zierstücke gehören zu den ersten und ältesten; in denselben ist demnach der Grund zum Kunsthandwerke und damit auch zur Kunst selbst gelegt. In künstlerischer Hinsicht hat also das Netzzeichnen betreffs seines Selbstzweckes die Kulturgeschichte als kräftige Stütze auf seiner Seite. Es mufs also um so mehr befremden, dafs Zeichenlehrer vom künstlerischen Standpunkte aus in ihren Fachschriften diese Art des vorbereitenden Zeichnens in schärfster, ja in mafslosester,

dabei aber nur zu oft in recht einseitiger Weise von jeher verurteilt haben und es noch thun. Dagegen treten in Schulblättern der neueren Zeit mehr und mehr Kundgebungen hervor von Zeichenlehrern, die das Netzzeichnen nach pädagogischer Rücksichtnahme beurteilen und demselben die Berechtigung in der Schule zusprechen. Wie so oft in Unterrichtsfragen, so befinden wir uns auch hier vor zwei Extreme gestellt. Prüfet alles, das beste behaltet! Nimmt jedes Kind doch auch die Darstellung selbst der einfachsten Schriftformen in einem Liniensysteme vor, weshalb sollte ein entsprechendes Hilfsmittel bei den ersten Zeichenübungen so durchaus verwerflich sein! Demnach läfst es sich als vorteilhaft empfehlen, dafs während des zweiten Schuljahres das Netzzeichnen betrieben werde. Dasselbe wird beim achtklassigen Schulsysteme, das für die weiteren Stoffangaben hier mafsgebend sein soll, auch noch Gegenstand des Unterrichtes für die Dauer des nächsten Halbjahres bleiben.

Hieran schliefst sich das Freihandzeichnen, welches das Material auch für die Übungen auf der dritten und vierten Unterrichtsstufe bietet. Es stellt an die Umsicht des Lehrers und die Leistungsfähigkeit der Schüler ungleich höhere Anforderungen. In der Arbeit dieser Stufe liegt der Schlüssel zur Lösung der Aufgabe des gesamten Zeichenunterrichtes. Auf farbigen Wandtafeln wird die neue Aufgabe den Schülern vorgeführt, um ihnen einen Überblick zu gewähren und das zu erstrebende Ziel ihrer Arbeit zu zeigen. In vielen Fällen, so z. B. bei solchen Zeichnungen, welche Bandverknickungen und -Unterschiebungen oder über einander liegende Flächen und dergleichen darstellen, spare der Taubstummenlehrer die Mühe nicht, das betreffende Modell vor den Augen der Schüler aus mehrfarbigem Papier entstehen zu lassen. Es ist dies durchaus notwendig, um dem Anschauungsvermögen des taubstummen Kindes zu Hilfe zu kommen. Sehr gute Dienste werden auch Ahrens' Pappmodelle[1]) leisten. An die Besprechung des Objektes schliefst sich die Vorzeichnung des Lehrers, der die Darstellung seitens des Schülers folgt, wie es des näheren schon im ersten Teile dieser Abhandlung auseinandergesetzt worden ist. Den bisherigen Übungen ist der Stuhlmann'sche Leitfaden zu Grunde zu legen. Darin findet der Lehrer einen brauchbaren Wegweiser für den stufenmäfsig fortschreitenden Zeichenunterricht. Was die Nutzbarmachung dieses Zeichenwerkes für die Taubstummenschule anbelangt, sei auf

[1]) S. Blätter für Taubstummenbildung, VII, S. 304.

Kockelmanns sachgemäfse Darlegungen darüber in den Blättern für Taubstummenbildung[1]) hingewiesen.

Die Schüler kommen in die dritte Klasse. Durch das Freihandzeichnen haben sie es bis zu einem bestimmten Grade der Zeichenkraft, der notwendigen Vorbedingung für die weitere Arbeit, gebracht. Bei steter Erhöhung ist in der Folge auch schon die richtige Anwendung der erlangten Fertigkeit in Betracht zu ziehen. Das Pensum dieser Klasse besteht in der Formenlehre als Vorbereitung zum Ornamentzeichnen. Es gelangen zur Behandlung:

1. Symmetrische Formen:
   a) Kelche,
   b) einfache Wappen,
   c) stilisierte Blattformen bei Vorzeigung des natürlichen Blattes,
   d) das Blatt der Fächerpalme und Entwickelung der Palmette.
2. Zentrale Formen:
   a) Sterne,
   b) Blüten,
   c) Rosetten.
3. Zusammengesetzte Formen:
   a) die Wellenlinie mit der Spirale, mit der Schneckenlinie, mit Blättern,
   b) Ranken, Bänder und Mäander.
4. Entwickelung des Akanthus aus dem Naturblatte, der Akanthuskelch, die Akanthusrosette.

Das sind die hauptsächlichsten Zierformen, die in ihren mannigfachen Zusammenstellungen die verschiedenen Zierstücke bilden. Diese Formen soll das taubstumme Kind gründlich üben, um zum Verständnisse des Ornamentes zu gelangen. Bei diesem Studium gehe der Lehrer, wo es nur immer angebracht ist, von der Naturform aus, was bei möglichster Berücksichtigung charakteristischer Formen aus der Pflanzenwelt, natürlich in erster Linie der heimischen, geschieht, die für das pädagogische Zeichnen in mehrfacher Hinsicht ausgezeichnetes Material liefern und den Schüler nach verschiedener Seite hin fördern. So vorbereitet, erhält das Ornamentzeichnen, das vor allem seine Berechtigung darin hat, dafs es vorzüglich geeignet ist, den Schönheitssinn zu fördern und die Einbildungskraft anzuregen, seinen rechten Wert. Der Schüler sieht auf dem Vorlageblatt nicht mehr Striche, sondern ihm bekannte Flächen. Bei

[1]) Blätter für Taubstummenbildung, II, No. 8, 9, 10.

einigen erklärenden Andeutungen seitens des Lehrers gliedert sich vor den Augen des Schülers das vorgelegte Zierstück in die einzelnen Formen, aus denen er es dann wiederum nach gegebenem Mafsstabe, wodurch die rein mechanische Nachahmung verbannt wird, entstehen läfst. Ein solch analytisch-synthetisches Verfahren ermöglicht dem Schüler ohne besondere Schwierigkeiten die Ausführung recht schöner Zierstücke.

Die Auffassung der Formen wird erleichtert durch Anlegen der Zeichnung mit Farben oder durch Schraffieren mit dem Bleistifte, an Stelle dessen auch Buntstifte verwendet werden können. Letzteres kann schon beim Freihandzeichnen geschehen. Es dient dies auch als Mittel, um Schüler, die sicherer und schneller arbeiten. an derselben Aufgabe noch länger mit Vorteil zu beschäftigen. Dafs Stuhlmann seine Wandtafeln in Farben herstellen liefs, ist als besonderer Vorzug hervorzuheben, weil so die Formen stärker und lebhafter wirken. Bei Einführung in die Formenlehre erhalten die Schüler auch Anleitung im Malen, welches zunächst in zwei Farben geschieht. Für die bildliche Darstellung sind Form und Farbe zwei sich gegenseitig ergänzende Faktoren, und indem der Mensch sie anwendet, ahmt er die Natur nach, in der auch die Körper, ja selbst die verschiedenen Teile derselben mit charakteristischen Farben versehen sind. Ein Dessin ohne Farbe ist stets etwas Unfertiges und vermag nicht die gehörige Wirkung zu erzielen, weil seine Umrisse allein nur ein leeres Gerippe bilden; für das Flachornament ist ihre Anwendung geradezu dringend geboten. Jeder Fachgenosse weifs, wie empfänglich das Gemüt des gehörlosen Kindes für den Zauber ist, den das Farbenspiel auf jenes ausübt. Die Farben sind für den Taubstummen in hohem Mafse lyrischer Natur; sie äufsern sich bald heiter und lieblich, bald feierlich und ernst, bald elegisch und düster, durch welch ästhetische Wirkungen sie sein Gemüt in die gleiche Stimmung zu versetzen vermögen. Daraus ist es erklärlich, dafs sich unsere Zöglinge für ihr Leben gern mit Farben beschäftigen. Legt man stets den Hauptwert auf das gute Auszeichnen der Form, gestattet man das farbige Anlegen nur dann, wenn der Schüler fleifsig gewesen ist und seine Arbeit gut oder wenigstens doch ziemlich gut ausgeführt hat, so wird dies für die Saumseligen ein Sporn sein, ihre ganze Kraft einzusetzen, um auch die Erlaubnis zum Malen zu erhalten.

Reichlich ausgerüstet mit zeichnerischen Kenntnissen und Fertigkeiten, treten die Schüler das siebente Schuljahr an. Sie sind schon

mehr zu selbständigem Arbeiten erzogen, weshalb es angänglich ist, die beiden Oberklassen gemeinsam zu unterrichten. Es erscheint ratsam, besonders dort, wo der Handfertigkeitsunterricht nicht eingeführt ist, wöchentlich vier Zeichenstunden während der letzten beiden Schuljahre anzusetzen. Da unsere Schüler gern zeichnen, so werden sie ein Mehr stets freudig begrüfsen. In Verbindung mit dem Ornamentzeichnen kann der Lehrer in dieser Zeit das Darstellen von Zierschriften und Stickmustern üben. Neben diesem eigentlichen Schönzeichnen findet auch das geometrische Zeichnen seine Berücksichtigung, sodafs die Schüler im Gebrauche der Reifsschiene, des Winkels, Mafsstabes und Zirkels hinreichende Übung erlangen. Für das praktische Leben sollen sie dadurch befähigt werden, einfache Aufrisse von mancherlei Gegenständen ihrer Umgebung zu fertigen, um so einer Anforderung zu genügen, die nur zu oft an den schlichten Handwerksmann herantritt.

Wie gar vielfach ist die Art der nützlichen Unterweisung auf dieser Stufe, wenn vorher Auge und Hand geschickt gemacht worden sind! Am schwierigsten ist das Zeichnen nach körperlichen Gegenständen, das sich nach freier Auffassung unter alleiniger Hilfe des Visierens vollzieht. Noch weniger als dieses sagt das Zeichnen nach Schattierungsmodellen dem gehörlosen Schüler zu und dürfte im Taubstummenunterrichte, der für die Schüler ohnehin schon der Anstrengungen recht viele bietet, auf ein geringes Mafs zu beschränken sein. Die Schulen in einfacheren Verhältnissen werden gut thun, von dem Zeichnen nach Gips ganz abzusehen.

(3. Lehrer und Schüler.) „Lieber Lehrer, gehe besonnen deinen Weg, und lafs dich nicht irre machen; denn Lehrer und Künstler verstehen sich selten. Der wahre Maler ist am glücklichsten, wenn er malt, der wahre Lehrer aber am glücklichsten, wenn er lehrt. Künstler bilden von aufsen herein durch Können, Lehrer bilden von innen heraus durch Wissen. Jener erlangt lauten Ruhm, dieser erlangt stillen Segen. Der Lohn deiner Lehrerarbeit aber sei nicht der Künstler Beifall, sondern der Geistesgewinn und die Seelenfreude deiner Schüler!“ — Das Verständnis für das Zeichenobjekt soll durch erläuternde Besprechung vermittelt werden. Der Lehrer spricht zu seinen Schülern, diese fassen mittels des Gehöres seine Erklärungen auf, wozu die Wandvorlage die Anschauung bietet. Alsdann zeichnet der Lehrer vor; die vollsinnigen Kinder beobachten die Zeichnung im Entstehen mit aufmerksamem Auge und nehmen die das Zeichnen begleitenden Hinweisungen mit

dem Ohre auf, in der That ein sich gegenseitig ergänzendes Zusammenwirken dieser beiden Sinneswerkzeuge, wie es schöner und zweckdienlicher nicht leicht denkbar ist. Der fördernden Unterstützung durch das Ohr entbehrt das Auge beim Zeichenunterrichte tauber Kinder. Diesem fällt vielmehr die Aufgabe zu, beim Verfolgen der Zeichnung auch die erklärenden Worte und gestellten Fragen von den Lippen des Lehrers abzulesen, wodurch der Unterricht sehr erschwert und verlangsamt wird. An den Zeichenlehrer in der Taubstummenschule tritt die Anforderung, den Grad der Sprachkraft seiner Schüler zu erkennen, um die sachlichen Erläuterungen in eine entsprechende Form zu kleiden. Sehr oft wird er in die Lage kommen, neue beim Zeichenunterrichte eigens zur Anwendung gelangende Wörter und Sätze zu geben und einzuüben, wobei es wiederum zu verhüten ist, dafs die Zeichenstunde nicht gänzlich im Sprachunterrichte aufgehe. Diese Rücksichtnahmen beanspruchen eine so eingehende Bekanntschaft mit dem Betriebe des Sprachunterrichtes, wie solche nur bei einem Taubstummenlehrer besteht. Höhere Ansprüche an die Leistungen der taubstummen Schüler im Zeichnen setzen auch eine besondere Zeichenkraft seitens des Lehrers voraus. Das Fundament, auf welchem das richtige Zeichnen beruht, ist ein genaues, sicheres Arbeiten von Anfang an. Leider findet man, dafs die elementarsten Sachen, deren grundlegender Wert jedem klar sein müfste, oft recht gleichgültig behandelt, wenn nicht gar vernachlässigt werden. Besonders dort, wo in gröfseren Anstalten für diesen Unterricht verschiedene, oft wechselnde Lehrkräfte Verwendung finden, die den oben gestellten technischen Anforderungen durchaus nicht genügen, machen sich sehr bald Mängel fühlbar. Sind die Schüler für das Pensum der nächsthöheren Klasse nicht genügend vorbereitet, so ist alle fernere Mühe vergeblich. Schlechte Angewohnheiten, als der Gebrauch nicht erlaubter Hilfsmittel, oberflächliches Sehen, schwerfällige Stiftführung und dergleichen sind fast gar nicht mehr auszurotten. Nirgends rächen sich pädagogische Sünden so sehr, wie beim Zeichenunterrichte, begangen bei den elementaren Übungen. — Der rechte Segen wird nur dann zu erwarten sein, wenn ein Lehrer Anfang und Ausgang dieses eigentümlichen Unterrichtes in seiner Hand hat, der die einmal gemachten Erfahrungen, deren es dabei sehr viele giebt, in späteren Fällen verwendet. Das allgemeine Lehrgeschick ist gewifs eine gute Beigabe, macht aber allein nicht den Zeichenlehrer aus. Es werden sich jedoch in den

Lehrkörpern der Taubstummenanstalten immerhin Mitglieder finden, deren Interesse am Zeichnen so weit geht, dafs sie Zeit und Mühe nicht scheuen, um sich die zeichnerische Fertigkeit in hinreichendem Mafse zu erwerben.

Nur zu oft begegnet man der irrigen Ansicht, als seien die tauben Kinder besonders für Zeichnen begabt. Das ist nicht der Fall, aber es steht aufser Zweifel, dafs bei richtiger Anleitung dem Taubstummenlehrer seitens seiner Schüler eine in ihrem Gebrechen begründete ungeteilte Hingabe für dieses Fach entgegengebracht wird. Behufs gleichmäfsiger Förderung der Schüler ist für die Volksschule der Klassenunterricht beim Zeichnen Vorschrift. Auch in der Taubstummenanstalt mag diese Weisung bei den Anfängen des Zeichnens zu Recht bestehen. Dabei darf man sich jedoch keineswegs durch die kleine Anzahl der Kinder zum Zusammenlegen von verschiedenen Jahrgängen verleiten lassen. Während der Dauer des Klassenunterrichtes ist dies durchaus nicht angänglich; wo es dennoch geschieht, gereicht es beiden Gruppen zu dauerndem Nachteile. Dagegen mag der Taubstummenlehrer darauf bedacht sein, bald zum Einzelunterrichte überzugehen, um besondere Befähigungen einzelner Zöglinge ausnutzen zu können. Der Wetteifer wird rege erhalten, wenn an einer Vorlage stets zwei Schüler zu gleicher Zeit beschäftigt werden; nur beim Schattieren nach körperlichen Objekten erhält jedes Kind eine besondere Aufgabe. Taubstumme Knaben und Mädchen werden gemeinsam unterrichtet. Der formale Zweck ist bei beiden Geschlechtern derselbe; die materielle Aufgabe unterscheidet sich im Hinblick auf die spätere Beschäftigung. Diesem Umstande ist während der letzten Schuljahre bei Auswahl der Zeichenvorlagen Rechnung zu tragen. In seiner Eigenart ermüdet das fortdauernde Ablesen des Gesprochenen die Sehkraft in hohem Grade. Der Zeichenunterricht bietet dem Auge Formen, die, unterstützt durch Farben, wohlthuend auf dasselbe wirken. Bei passender Einfügung in den Stundenplan ist das Zeichnen eine heilsame Abwechselung bei jenem einförmigen Absehen. Stets achte der Lehrer auf gute Körperhaltung und gehörige Disziplin in der Zeichenstunde, wodurch gute Erfolge nicht am wenigsten bedingt werden.

(4. Zeichenmittel.) Für alle Schüler mufs das Licht beim Zeichnen von der linken Seite her auf das Papier fallen. Aus diesem Grunde ist es umständlich, die Zeichenstunde im Klassenzimmer abzuhalten, weil dort die Aufstellung der Schülerpulte be-

kanntlich nach anderen Gesichtspunkten geschieht. Auch die gebräuchlichen Pulte selbst erscheinen hierzu wenig geeignet. Für den ordnungsmäfsigen Betrieb des Zeichenunterrichtes ist ein besonderer Raum erforderlich. In gehöriger Entfernung voneinander stehen die Tische, an denen die Schüler auf kleinen Schemeln ohne Lehnen sitzen, sodafs der Lehrer bequem zu jedem hinantreten kann. Eine Vorrichtung zur Aufstellung der Musterblätter ist auf der wagerechten Tischplatte und unter derselben ein Fach zur Aufbewahrung der Zeichenbretter angebracht. Die beim Zeichnen zu benutzenden Schultafeln erhalten einen guten Schieferanstrich; auf einer derselben befindet sich ein rotes Liniennetz. Die Schüler gebrauchen beim Netzzeichnen die vorschriftsmäfsigen Hefte und einen Bleistift. Damit letzterer stets die gehörige Länge hat, empfiehlt es sich, Schäfte mit Schraubvorrichtung zu beschaffen, in welche die Minen eingefügt werden. Bei Auswahl dieser ist dem weicheren Materiale zwecks Erzielung einer leichten Handführung der Vorzug zu geben. Radiergummi erhalten die Schüler vorerst noch nicht; mifsratene Linien beseitigt der Lehrer. Zweckdienlich ist schon ein gutes Stück von billigem Maschinengummi. Beim Freihandzeichnen wird das Heft besser durch den Zeichenblock[1]) ersetzt. In der dritten Klasse kommen Zeichenbrett nebst Reifsschiene, Winkel und Zirkel zur Einführung. Es ist von grofsem Vorteile für das Schulzeichnen wie auch fürs praktische Leben, wenn die Schüler lernen, mit diesen Hilfsmitteln in der rechten Weise zu hantieren. Man schrecke nicht davor zurück, als geschehe dem Freihandzeichnen Abbruch, dafür bleibt noch Raum genug beim Ornamentzeichnen. Selbst in der richtigen Handhabung der Pause müssen die Schüler unterwiesen werden. Ist eine Zierform, die im Ornament mehrmals vorkommt, im richtigen Mafsstabe vom Schüler gezeichnet und vom Lehrer verbessert, so werde selbige durch die Pause vervielfältigt. Die Arbeit wird schneller fertig, und dem Schüler können wieder neue Formen vorgeführt werden. Der Unterricht gewinnt an Abwechselung. Auch wird dabei das Papier für das folgende Kolorit geschont. Zu farbigen Zeichnungen wähle man das billigere deutsche Aquarellpapier. Vor dem Anlegen mit Farbe werden die Konturen mit einem härteren Bleistifte oder mit unverwaschbarer Ausziehtusche nachgezogen. Die Schüler üben sich im Gebrauche der Reifs-

[1]) Von Georg Friese, Helwing'sche Verlagsbuchhandlung zu Hannover. W. Spemanns Verlag zu Berlin und Stuttgart versendet auf Wunsch Probeexemplare von Zeichenblocks.

feder. Zur Zusammenstellung der verschiedenen Farbentöne genügen für den Schulgebrauch folgende Pigmente:[1]) Indigo, Preufsischblau, Kobaltblau, Venetianischrot, Karmesinrot, Indischgelb, gelber Ocker, Sepia, ungebrannte und gebrannte Sienna.

Die Zeichnungen sind möglichst nur in Lasurfarben zu fertigen; Deckfarben gelangen weniger zur Anwendung. Als solche gelten: Schwarz, Weifs, Gold-, Silber- und Kupferbronze. Das Auftragen der in einem Tuschnapfe zubereiteten Lasurfarbe geschieht vermittelst eines weichhaarigen Doppelpinsels, das der Deckfarben mit einem kleinen steifen Biberhaarpinsel.

Das bei Schattierungen nach Gipsen gebräuchliche Tonpapier mit rauher Fläche wird sorgfältig auf ein Reifsbrett gespannt. Die Umrisse werden zunächst mit weicher Lindenkohle angegeben und alsdann mit Kreidestift nachgezogen. Der Schüler bediene sich eines ungefähr fingerstarken Wischers aus Leder und schwarzer Wischkreide, die auf einer zusammenlegbaren Wischpalette zerdrückt wird. Die hellen Stellen werden im Papiertone ausgespart, sodafs von der weifsen Stangenkreide zum Aufsetzen der Lichter nur ein mäfsiger Gebrauch zu machen ist. Die taubstummen Schüler geniefsen den Vorteil, dafs ihnen in der Regel diese Materialien unentgeltlich von der Anstalt geliefert werden. Um etwaiger Verschwendung vorzubeugen, halte der Lehrer streng auf Ordnung bei Benutzung und Sparsamkeit im Verbrauche der Zeichenmittel.

Litteratur:

a) Anweisungen:

Barth, Der Zeichenunterricht in der Taubstummenschule. Berlin, H. Wendler. — Effenberger, Einführung in die Ornamentik. Stade, A. Pockwitz, 1890. — Flinzer, Lehrbuch des Zeichenunterrichtes. 4. Aufl. Leipzig, Velhagen und Klasing, 1888. — Häuselmann, Kleine Farbenlehre. Zürich, Orell Füfsli, 1889. — Kockelmann, „Anweisung für die Erteilung des Zeichenunterrichtes in den Volksschulen“ und „Leitfaden für den Zeichenunterricht in den preufsischen Volksschulen“ und ihre Anwendung in der Taubstummenschule. (Blätter für Taubstummenbildung, 1889, No. 8, 9, 10.) — Lachenmeyer, Farbenfibel. Reutlingen, Kocher, 1883. — Müller, Übungsstoff für das geometrische Zeichnen. Mit 21 lithographierten Tafeln. 9. Aufl. Efslingen, Selbstverlag des Prof. G. Müller, 1890. — Rein, Dr. Fr. Ottos pädagogische Zeichenlehre. 3. Aufl. Weimar, Hermann Böhlau, 1885. — Schneider, Vorstufe des Ornamentzeichnens im Anschlufs an natürliche Pflanzenformen. Mit 93 Figuren. Dresden, Georg Hertz, 1894. — Stuhlmann, Leitfaden für den Zeichenunterricht in den preufsischen Volksschulen, I., II.,

[1]) Feuchte Wasserfarben in Tuben von Dr. Fr. Schoenfeld & Co. in Düsseldorf.

III. Teil. Berlin und Stuttgart, W. Spemann, 1889—90. — Tschöltsch, Die Methoden des Zeichenunterrichtes. Ein Beitrag zur Geschichte des Zeichenunterrichtes. Berlin, H. Wendler, 1888. — Vatter, Der Taubstumme und das Zeichnen. (Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten, 1867, No. 1.) — Weidmann, Lehrgang des Zeichenunterrichtes. Leipzig, T. O. Weigel, 1887. — Die Kreide, Fachblatt für den Zeichen- und Kunstunterricht an allgemein bildenden Lehranstalten. Berlin, L. Oehmigke.

b) Wandtafeln und Vorlagen:

Behrens, Flachornamente für den Zeichenunterricht und das Kunstgewerbe. In Lieferungen. Kassel, Theodor Fischer, 1886—92. — Deditius, Farbige Vorlageblätter. Leipzig, E. A. Seemann, 1883. — Dondorfs Alphabete. Eine Sammlung von Musterblättern der verschiedensten Schriften alter und neuer Zeit. Frankfurt a. M., B. Dondorf. — Grifsemann, Methodisch geordneter Lehrgang des Zeichnens für Mädchen, I., II., III. Heft. München und Leipzig, R. Oldenbourg, 1894. — Herdtle u. Biermann, Schule des Musterzeichnens. 2. Aufl. Stuttgart, F. Loewe, 1881. — Heyl, Ornamentale Vorlageblätter. Berlin, Georg Siemens, 1893. — Hofmann, Zwanzig Vorlagen für den Zeichenunterricht in den oberen Mädchenklassen mittlerer und höherer Volksschulen, Töchterschulen etc. mit Berücksichtigung der weiblichen Handarbeitstechnik. I. u. II. Lief. Plauen, F. E. Neupert, 1887. — Hölder, Pflanzenstudien mit besonderer Berücksichtigung der weiblichen Handarbeit. Stuttgart, Wilhelm Nitzschke, 1884. — Lechleitner, Stilvolle Muster für Holzmalerei, Holzbrand und Einlegearbeit. 24 farbige Tafeln. München, Mey und Widmayer, 1891. — Schnell, Ornamentstudien. 1.—5. Heft. Bayreuth, H. Heuschmann jun., 1888. — Schönlaub, Musterblätter für technische Schulen. 36 Tafeln. München, R. Oldenbourg, 1883. — Seeberger, Prinzipien der Perspektive und deren Anwendung nach einer neuen Methode. 4 Tafeln. 5. Aufl. München, Fr. Bassermann, 1892. — Stuhlmann, Wandtafeln für den Zeichenunterricht in den preufsischen Volksschulen. Reihe A, B, C. Berlin und Stuttgart, W. Spemann, 1890. — Troschel, Die Vorbereitung zum Zeichnen nach Gipsen, besonders zum Schattieren. Berlin, Theodor Wendler. — Wendler, Farbige Flachornamente für das Schulzeichnen. I., II, III. Lieferung. Berlin, Theodor Wendler, 1888. — Zeiträg, Sammlung kalligraphischer Musteralphabete neuerer und älterer Zeit, Initialen und Monogramme. I.—IV. Heft. Nördlingen, C. H. Beck. — Zeller, Farbige Ornamente aus allen Stilarten. 6 Hefte. Strafsburg i. E., R. Schultz & Comp., 1888.

c) Modelle:

Ahrens, 24 farbige Pappmodelle für den Unterricht im freien Zeichnen. Stade, Selbstverlag des Taubstummenlehrers F. Ahrens, 1894. — Stuhlmann, Holzmodelle für das Zeichnen nach körperlichen Gegenständen. I., II, III., IV. Satz. Berlin und Stuttgart, W. Spemann. — Stuhlmann, Schattierungsmodelle für den Zeichenunterricht in den preufsischen Volksschulen. I., II., III., IV. Satz. Berlin und Stuttgart, W. Spemann. — 12 Modelle zu Troschels Vorbereitung zum Zeichnen nach Gipsen. Berlin, Theodor Wendler.

---

# VIII. Der Turnunterricht.

Von Paul Riemann,
Lehrer der Provinzial-Taubstummenanstalt zu Weifsenfels.

(1. Notwendigkeit des Turnunterrichtes.) Der Leib ist Träger und Organ der Seele, welche ihrerseits den Leib belebt; denn „der Leib ohne Geist ist tot.“ Zwischen beiden herrscht eine innige Wechselbeziehung, welche Schiller in folgenden Sätzen treffend kennzeichnet: „Die Thätigkeiten des Körpers entsprechen den Thätigkeiten des Geistes, d. h. jede Überspannung von Geistesthätigkeit hat auch jederzeit eine Überspannung gewisser körperlicher Aktionen zur Folge; so wie das Gleichgewicht der ersteren oder die harmonische Thätigkeit der Geisteskräfte mit der vollkommensten Übereinstimmung der letzteren vergesellschaftet ist.“ „Trägheit der Seele macht die körperlichen Bewegungen träg, Nichtthätigkeit der Seele hebt sie gar auf.“[1]) Aus dieser steten Wechselbeziehung zwischen Leib und Geist ergiebt sich die Notwendigkeit des Turnens für alle Schulen. Jede turnerische Leibesübung ist Geistesübung; gerade darum ist sie turnerisch. Nicht der Leib übt, sondern der Geist übt den Leib.[2])

Bleiben wir bei dem letzten Satze Schillers etwas stehen, so sehen wir, dafs uns die Wahrheit desselben kaum augenscheinlicher bestätigt werden kann, als durch den Taubstummen. Seine geringe Reflexerregbarkeit, seine körperliche Unbeholfenheit, sein schwerfälliger Gang, seine niedrige Körperkraft treten uns so recht klar vor die Augen; und dieses Anormale in der körperlichen Entwickelung, veranlafst durch Trägheit bezw. ungenügende Ausbildung des Geistes, unter Umständen Krankheit, schlechte Ernährung und längeren Aufenthalt in dumpfen Wohnräumen, ist es auch, welches für den Taubstummen das Turnen ganz besonders notwendig macht. Dazu kommt noch die durch ungenügende Übung in der Entwickelung zurückgebliebene Lunge. Wollte man alle anderen Gründe als nicht stichhaltig verwerfen, so müfste der deutsche Taubstummen-

[1]) Schiller, Über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen.

[2]) Lange in Schmids Encyklopädie.

unterricht, welcher den Taubstummen in den Besitz der Lautsprache zu setzen hat, schon um der letztgenannten Thatsache willen den Turnunterricht für durchaus notwendig erachten. Ist er es doch, welcher die durch den Mangel der Sprache bedingte geringe Lungenthätigkeit in rechtem Mafse erhöhen kann und dadurch eine der wichtigsten Bedingungen des Sprechenlernens und -könnens sichert. Aufserdem vermittelt er aber auch scharfe Beobachtung, Auffassung und Nachbildung der Bewegungen, Übung der Muskeln, Beherrschung des ganzen Körpers wie des einzelnen Organes, Ausdauer, Körper- und Willenskraft,[1]) welche zur Gewinnung der Lautsprache wie deren Beherrschung unerläfslich sind; denn nur ein kräftiger, widerstandsfähiger Körper kann die hohen Anforderungen erfüllen, welche unser Unterricht in der Lautsprache an den Gehörlosen stellt. Ein Hauptwert des Turnens liegt ferner in dem gemüterfrischenden Elemente desselben. „Frisch und fröhlich“ soll das Turnen vollbracht werden. Um eine frische und fröhliche Gemütsstimmung ist es etwas Herrliches, das Leben wird durch dieselbe ein schöneres, ein menschenwürdigeres. Leider wird dem Gemütsleben der Taubstummen noch lange nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt. Eines der vorzüglichsten Mittel, das Gemütsleben nach der besseren Seite hin zu beeinflussen, ist das Turnen, indem es das Walten der Natur im Menschen unterstützt und fördert und gleichzeitig von vornherein ein Erwachen der niederen Leidenschaften völlig ausschliefst. „Die mit dem Turnen erreichte Kraft, Ausdauer, Gewandtheit, also die Herrschaft des Willens über den Leib, befähigt den Menschen, auch die durch eben diesen Leib zu vollziehenden sittlichen Aufgaben leichter auszuführen.“[2]) Überhaupt erweist sich das Turnen als ein vorzügliches Mittel zur Charakterbildung.

Hieraus ergiebt sich die Notwendigkeit des Turnunterrichtes in Taubstummenschulen sowohl für Knaben, als auch für Mädchen. Auch darf man in Bezug auf die letzteren nicht aufser acht lassen, dafs das Turnen von einsichtigen Ärzten und Erziehern oft genug als zweckmäfsig und unter den gegenwärtigen Kulturverhältnissen als unerläfslich für das weibliche Geschlecht bezeichnet worden ist.

---

[1]) Gutzmann, Der Turnunterricht bei Taubstummen etc. (Bericht über den ersten deutschen Taubstummenlehrer-Kongrefs.)

[2]) Küppers, Das Turnen, ein Mittel zur Charakterbildung. (Deutsche Turnzeitung von 1892.)

(2. Zweck.) Der allgemeine Zweck fällt mit dem Zwecke des Turnunterrichtes in den Volksschulen zusammen. Jene Verfügung des preufsischen Unterrichtsministeriums spricht denselben treffend dahin aus: „Um den Körper in jeder Beziehung des sittlichen Lebens zum Diener und Träger des ihm einwohnenden Geistes zu machen.“

Im besonderen hat aber der Turnunterricht in Taubstummenschulen die Aufgabe, die für den Körper „nachteiligen Folgen der Taubheit zu beseitigen oder doch zu beschränken,“[1]) der Gewinnung der Lautsprache sowohl, als auch deren Beherrschung zu dienen und dem Gemütsleben volle Würdigung zu teil werden zu lassen und auf dasselbe vorteilhaft einzuwirken.

Fassen wir nun den Zweck des Turnens in Taubstummenschulen mit Berücksichtigung des eben Angeführten und des im „Neuen Leitfaden für den Turnunterricht in preufsischen Volksschulen“ Gesagten, soweit sich dies nicht auf den künftigen Wehrdienst im vaterländischen Heere bezieht, zusammen, so ergiebt sich folgendes:

Der Turnunterricht soll die für den Körper nachteiligen Folgen der Taubheit zu beseitigen oder doch zu beschränken suchen,

der Gewinnung und Beherrschung der Lautsprache dienen,

vorteilhaft auf das Gemütsleben der Taubstummen einwirken,

durch zweckmäfsig ausgewählte und methodisch betriebene Übungen den Körper zu einer naturgemäfsen schönen Haltung in allen seinen Stellungen und Bewegungen gewöhnen,

die leibliche Entwickelung fördern und die Gesundheit der Jugend stärken,

die Kraft, Ausdauer und Gewandtheit des Körpers im Gebrauche seiner Gliedmafsen vermehren,

die Jugend an gewisse im Leben vielfach nutzbare Übungsformen und Fertigkeiten gewöhnen,

durch Steigerung der Gesundheit, Kraft und Geschicklichkeit des Leibes auch Frische des Geistes, Entschlossenheit des Willens, Besonnenheit und Mut wecken und fördern,

der Schule in ihrer erziehenden Thätigkeit dadurch hilfreich zur Seite stehen, dafs die Schüler in Ausführung der Leibesübungen an strenge Aufmerksamkeit, rasches und genaues Ausführen eines Befehles, an Beherrschung des Willens, an Unterordnung unter die Zwecke eines gröfseren Ganzen gewöhnt werden.

---

[1]) Stahm, Lehrplan.

(3. Zeit für den Turnunterricht.) Da der Turnunterricht der Gewinnung der Lautsprache mit zu dienen hat, so ist schon lediglich zu diesem Zwecke die Forderung berechtigt: der Turnunterricht in Taubstummenschulen nimmt seinen Anfang mit Beginn der Schulzeit. (Natürlicher Bewegungstrieb, körperliche Unbeholfenheit, niedrige Körperkraft etc. unterstützen diese Forderung.)

Er ist in wöchentlich mindestens drei Stunden regelrecht und sorgfältig zu betreiben. Wenn wir hier nur drei Stunden wöchentlich für das Turnen verlangen, so geschieht dies in der Voraussetzung, dafs neben dem regelrechten Turnen noch Stunden für Turnspiele, Spaziergänge und Baden festgesetzt werden, auf welche Zweige der Körperbildung wir später zurückkommen werden.

Die Turnstunden auf drei Tage verteilt, werden im Anschlusse an den anderen Schulunterricht entweder vormittags von 10—11 bezw. 11—12 Uhr oder nachmittags von 3—4 bezw. 4—5 Uhr gegeben.[1]) Jedoch ist auch eine Einreihung in die übrigen Schulstunden nicht ausgeschlossen. Die schulfreien Nachmittage sind nicht für den Turnunterricht zu benutzen.

(4. Methode.) „Wer auf das hohe Ziel, das den Leibesübungen als Erziehungsmittel gesteckt ist, mit sicherer Hand lossteuern will, der mufs selbstverständlich seine Thätigkeit nach bestimmten Maximen ordnen, denn auch auf dem Gebiete der Leibesübungen gleicht ein regelloses Thun den unsicheren Bewegungen eines auf wogender See ohne Kompafs umherirrenden Schiffes, das eher Schiffbruch erleiden, als sein Ziel erreichen wird.“[2])

a) Geschichte. Ein gut Teil der Vermittelung der Unterrichtsgrundsätze übernimmt die Geschichte des Turnens, und es soll daher hier zunächst ein kurzer Abrifs der geschichtlichen Entwickelung desselben folgen, hoffend, dafs uns derselbe zu tieferem Eindringen in den Gegenstand veranlassen wird.

Der Betrieb der Leibesübungen ist so alt, wie die Menschheit. Das Leben der Menschen war in den ältesten Zeiten ein steter Kampf gegen die Natur, gegen die wilden Tiere und gegen menschliche Feinde. Bei Griechen und Römern bildeten die Leibesübungen einen Teil der Erziehung. Im Mittelalter ging die Pflege

[1]) Vergl. Zentralblatt der gesamten Unterrichtsverwaltung in Preufsen, 1875, S. 492.

[2]) Zettler, Methodik des Turnunterrichtes.

der körperlichen Übungen in das Ritterwesen über, wo der Knappe in allen leiblichen Künsten, als Reiten, Voltigieren, Schwimmen, Schiefsen, Fechten, Lanzenstechen, Ringen, Tanzen unterrichtet wurde. So viel Zeit man aber auch der Pflege der Gewandtheit und Kräftigung des Leibes zuwandte, so ist die Unterweisung in den Leibesübungen doch erst ein Teil der öffentlichen Erziehung eine Zugehörigkeit der Schulen durch Rousseaus „Emil“ geworden. Basedow war es, welcher in seinem 1768 zu Dessau eröffneten Philanthropin die im „Emil“ niedergelegten Erziehungsgrundsätze praktisch verwertete. Die Übungen, welche hier getrieben wurden, waren Reiten, Tanzen, Fechten, Voltigieren, Gehen auf einem freiliegenden elastischen runden Balken und andere Übungen.

Für weitere Verbreitung des Turnens war die praktische und litterarische Thätigkeit GutsMuths' (1759—1839) von Bedeutung. Am Schlusse seines 1793 in erster und 1804 in zweiter Auflage erschienenen Werkes: „Die Gymnastik für die Jugend,“ finden wir folgende methodische Regeln: „Man mache beim Anfange der Übungen nicht gleich die heftigsten Grade dieser oder jener, sondern fange gelinde an. Übertreibe weder Abhärtung noch Körperanstrengung! Man sehe bei allen Übungen mehr auf guten, trefflichen Anstand, als auf höchste Grade der Übungen. Unterscheide den Schwächling von dem Dauerhafteren, und mifs nicht beide mit einerlei Mafs! Immer ist darauf zu sehen, dafs kein Zögling etwas unternehme, was ihm nicht aufgetragen ist. Gehe nur stufenweise vom Leichteren zum Schwereren!“

Fast dieselbe Wichtigkeit, wie sie GutsMuths der Entwickelung der Leibesübungen beilegt, finden wir auch bei Vieth (1763—1836). Wir nennen hier nur seine „Encyklopädie der Leibesübungen.“

Pestalozzi (1746—1827) tritt mit grofser Entschiedenheit für die Aufnahme der Leibesübungen in den Plan der Volksschule ein. In seiner „Wochenschrift für Menschenbildung“ bemerkt er u. a.: „Dafs der menschliche Körper, ebenso wie die menschliche Seele, Mittel der Entfaltung seiner Anlage bedürfe, fällt beim ersten Anblicke auf . . . Ohne physische Ausbildung ist in der Stellung und Haltung des menschlichen Körpers keine Würde denkbar.“

Das Verdienst, die Leibesübungen aus dem engen Rahmen der Schulanstalten herausgehoben und zur Volkssache gemacht zu haben, gebührt Jahn (1778—1852). Im Frühjahr 1811 eröffnete er bei Berlin in der Hasenhaide den ersten öffentlichen Turnplatz, um den

Einzelnen und das ganze Volk zu leiblicher und geistiger Kraft zu erziehen, um sie tüchtig und wehrhaft zu machen im Kampfe gegen die französische Fremdherrschaft. Im Vereine mit einem seiner tüchtigsten Mitarbeiter, Eiselen (1793—1846), gab er das epochemachende Werk: „Die deutsche Turnkunst," heraus.

Einen gewaltigen Aufschwung bewirkte auf dem turnmethodischen Gebiete das Auftreten von Spiefs (1810—1858). Zunächst bereicherte er den Turnstoff durch Einfügung der Frei- und Ordnungsübungen um zwei höchst wertvolle Übungsfächer. Im Jahre 1840 erschien sein Werk: „Das Turnen in den Freiübungen," welches gleichzeitig den ersten Band seiner „Lehre der Turnkunst" bildet.[1])

GutsMuths, Jahn und Spiefs bilden ein Dreigestirn in der Geschichte des Turnunterrichtes, welches bis auf den heutigen Tag den Betrieb des Turnens beherrscht, und wir könnten aus diesem Grunde den geschichtlichen Abrifs hier beenden. Jedoch dürfen wir die Geschichte nicht verlassen, ohne auch den für unser spezielles Fach eifrig bemühten ersten Lehrer an der Städtischen Taubstummenschule zu Berlin, Gutzmann, zu nennen. Seine diesbezügliche schriftstellerische Thätigkeit wird in der Litteratur Erwähnung finden.

b) Der Stoff, welcher thunlichst in jeder Turnstunde aufzutreten hat, zerfällt in:

1. Freiübungen. Nach Spiefs versteht man darunter „die Übungen, welche frei von Geräten, in Zuständen, welche die freieste Thätigkeit zulassen, den Leib des Turners frei machen sollen."

2. Ordnungsübungen. Von ihnen sagt Spiefs, dafs sie „die zu einer Ordnung verbundene Mehrzahl in gröfserer Gebundenheit als ein Ganzes übt." Der Turner soll durch dieselben erlernen, sich in einer gewissen Ordnung aufzustellen oder diese Ordnung mit einer anderen zu vertauschen oder unter Beachtung gewisser, die Ordnung betreffenden Vorschriften sich fortzubewegen.[2]) Aus der Zusammenstellung einer Anzahl Ordnungsübungen zu einem rhythmischen Ganzen entsteht ein Reigen. Seine volle Bedeutung erhält derselbe erst in der Verbindung mit der Musik. Dennoch ist er auch im Turnunterrichte der Taubstummen zu berücksichtigen. Freilich darf man dabei nicht aufser

---

[1]) Nach Zettler, Methodik des Turnunterrichtes. Zur weiteren Orientierung sei noch auf die Arbeit Eulers in Kehrs „Geschichte der Methodik" verwiesen.

[2]) Maul, Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen.

acht lassen, dafs man ein gröfseres Gewicht auf schöne Figuren, als rechte Winkel, Quadrate, Kreuze etc., zu legen hat und ihn durch hinzugeordnete Freiübungen belebt. Beim Mädchenturnen, welches eine eingehendere Behandlung der künstlichen Schrittarten und der Reigen gestattet, dürfte eine Ausbildung des Reigens bis zum mimischen Tanze nicht schwer zu erreichen sein.

3. Gerätübungen. Es sind das solche Ubungen, zu deren Ausführung äufsere Vorrichtungen (Geräte) nötig sind.

4. Turnspiele. Im „Neuen Leitfaden" etc. heifst es in Bezug auf das Spiel, wie folgt: „Das Spiel hat für die leibliche und geistige Entwickelung der Jugend eine grofse Bedeutung und wird bei einem geregelten Betriebe der Leibesübungen auch deswegen eine Stelle finden, weil es Gelegenheit giebt, die durch die Frei-, Gerät- und Gerüstübungen erlangte Geschicklichkeit und Kraft zu bewähren und besonders auch, weil es zu Sicherheit des Blickes, Raschheit des Entschlusses, Wahrnehmung und Benutzung des günstigen Momentes anleitet."

Wir kommen später auf die Turnspiele zurück.

Vor der Verteilung des Turnstoffes auf Stufen wollen wir noch kurz das Klassenturnen und das Turnen unter Vorturnern streifen.

Da wir in Taubstummenschulen an ein Klassenturnen wegen der geringen Schülerzahl in den einzelnen Klassen nicht denken können, die zu bildenden Abteilungen, welche man am vorteilhaftesten in Unter-, Mittel- und Oberabteilung scheidet, selten die Zahl 40 erreichen, sich oft sogar auf die Hälfte beschränken, so sind wir nach dieser Seite hin thatsächlich besser gestellt, als die meisten Turnlehrer an anderen Schulen. Der Turnlehrer in Taubstummenschulen ist in der Lage, jede Abteilung unter seiner direkten Leitung voll beschäftigen zu können und hat nicht nötig, in der Abteilung wieder kleinere Abteilungen zu bilden, welche er notgedrungen in die Hände von Vorturnern geben müfste. Im günstigsten Falle würde ein Turnen unter Vorturnern doch nur ein Abrichten bleiben. „Die Unterrichtsmethode ist das planmäfsige Verfahren des Lehrers zur Erreichung der Unterrichtszwecke. Der Schüler ist nicht im stande, dieses Verfahren zu regeln, insofern er weder seine Bildungsziele klar erkennen, noch seine Bildungswege sicher bestimmen, noch endlich seine Bildungsmittel ausreichend zu beherrschen vermag."[1])

[1]) Dittes, Grundrifs der Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Kehren wir nun zur Verteilung des Turnstoffes auf die einzelnen Stufen zurück.

Auf der Unterstufe, welche mehr als eine Vorbereitung zum eigentlichen Turnen aufzufassen ist, ist das Turnen mehr Mittel zum Zweck, als Selbstzweck. Nicht bestimmte turnerische Leistungen sind hier zu erzielen, dieser Stufe fällt vielmehr als wesentlichste Aufgabe zu, zu einer lebensvollen und anregenden Gestaltung des Turnunterrichtes beizutragen. Die kleinen Turnschüler und -schülerinnen sollen zunächst lernen, „nicht über ihre eigenen Beine zu fallen.“ Eine frische, freie Bewegung ist daher erste Bedingung. Gehen, Laufen, Hüpfen und Springen im Wechsel mit einigen Übungen im Stehen werden den Boden bereiten, welcher zur Betreibung eines geregelten Turnens vorhanden sein mufs. Diese freie Bewegung bietet aber dem Taubstummenlehrer Veranlassung, die im Interesse der Gewinnung der Lautsprache nötigen Atmungs- und Stimmübungen scharf ins Auge zu fassen. Auch die Einübung einer guten Körperhaltung und aller Elemente der Frei-, Ordnungs- und Gerätübungen, wie wir sie in der Stoffverteilung unter A, B und C geben werden, ist Aufgabe dieser Stufe. Unter D wird man für jede Stufe einige Spiele finden.

Die Stoffangaben machen natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen nur den Auf- und Ausbau des Turnunterrichtes in grofsen Zügen klar legen. Wir geben zunächst Stoffe für das Knabenturnen und darauf solche für das Mädchenturnen.

## I. Stoffe für das Knabenturnen.

### Unterstufe.

A. Armheben und -senken; Armschwingen; Hüftstütz der Hände; Stampfen mit den Beinen; Handklappen; Füfseschliefsen; Fufsstellungen vorwärts und seitwärts; Beinheben und -senken; Beinspreizen; sich zum Zehenstande erheben; zur Hockstellung übergehen; Knieheben; Kopfbeugen und -strecken; Rumpfbeugen und -strecken; Vierteldrehung.

B. Bildung einer Reihe; Auflösung und Wiederbildung der Reihe; Öffnen der Reihe; Bildung eines Kreises unter Vorantritt des Lehrers; Öffnen und Schliefsen des Kreises; Taktgehen an Ort und von Ort; Dauerlauf.

C. Durchlaufen des langen Schwungseiles; Sprung über die Schnur von Einzelnen und von Zweien; Gang auf den Schwebekanten bezw. -balken von Einzelnen und von Zweien mit Handfassen;

Steigen auf die schräge Leiter; Springen in den Streckhang an zwei Stangen oder zwei Tauen; Versuch, die Stangen oder Taue zu erklettern; Sprung in den Streckhang am Reck; Übergehen in den Beugehang versuchen; aufwärts und abwärts Laufen auf dem Sturmlaufbrett und Absprung von demselben.

D. Auf, ab! Klipp, klapp! Tipp, tapp! Lauf ab! Katze und Maus. Was machst du in meinem Garten? Komm mit! Wer war es? Hahn und Hühner; Hase im Kohl; Fuchs ins Loch; Haschen; Fangeball.

### Mittelstufe.

A. Kopfbeugen und -strecken nach den vier Hauptrichtungen; Kopfdrehen; Armheben, -beugen und -strecken nach Zählen und ohne Zählen nach den Hauptrichtungen mit beiden und mit einem Arme; Armschwingen zweiarmig, einarmig und wechselarmig; Rumpfbeugen und -strecken; Rumpfdrehen, auch mit einfachen Armübungen verbinden; Beinheben und -senken vorwärts und seitwärts nach Zählen und ohne Zählen; Beinspreizen mit Armschwingen; Hüpfen auf beiden Beinen mit einer Viertel- und Halbendrehung; Kniewippen; Beugen und Strecken des zu einer Schrittstellung gestellten Beines; Schrägvorwärtsstellen der Füfse; Auslagestellung; Spreizsprung auf der Stelle; Beugen eines Kniees in dieser Stellung; Fufsstellungen nach den Hauptrichtungen; Halbedrehung.

B. Offene Frontstellung durch Herausziehen einzelner Nummern; offene Frontstellung durch Abstandnehmen; Reihungen in Paaren und Viererreihen; Vor- und Hinterreihen; Taktgehen mit Nachstelltritten; Zehengang; Kiebitzgang; Gangarten im Wechsel miteinander; Unterschied zwischen Gehen und Laufen; Gehen und Laufen in Verbindung mit Freiübungen; Gegenzug; Dauerlauf.

C. Durchlaufen des langen Schwungseiles von Einzelnen und Mehreren nach einer bestimmten Zahl von Umschwüngen; Springen und Hüpfen im Seile ohne und mit Hüftstütz, mit Handklappen, mit Viertel- und Halbendrehungen; Sprung über die Schnur mit Absprung links und rechts bis 1 m Höhe; verschiedene Gangarten auf den Schwebekanten bezw. Schwebebalken; verschiedene Arten des Auf- und Absteigens an der Leiter, Hangeln an den Leitern, Stemmen im Liegestütz vorlinks; Kletterschlufs an den Tauen und Stangen; Klettern an denselben; Hangeln; das Nest; Gehen und Laufen am Rundlauf im Kreise vorwärts; Hangstand an den Schaukelringen; Laufen und Erheben zum

Beugehang; Sturmspringen mit drei oder zwei Schritten auf dem Brette; Abspringen von der oberen Brettkante; Niederspringen an den Seiten des Brettes; Bock, beide Hände auf dem Bocke stützen und mehrmaliges Aufhüpfen und Rückschwingen der geschlossenen und gestreckten Beine, desgl. mit Seitgrätschen, mit Knieheben und Strecken eines Beines; Einnehmen des Reitsitzes; Abgrätschen vorwärts; Reck, Sprung in den Beugehang mit verschiedenen Griffarten; Klimmzüge; Beinthätigkeiten im Beugehange und Streckhange; Versuchen des Felgaufschwunges; Seit- und Querliegehang; Sprung in den Stütz am Barren; Armbeugen und -strecken; Beinthätigkeiten; Einnehmen des Liegestützes; Armbeugen und -strecken in demselben; Schwingen im Barren; Einnehmen verschiedener Sitzarten; Sitzwechsel mit Zwischenschwung; Hangstand; Stützeln.

D. Schwarzer Mann; Dritten abschlagen; Glucke und Geier; Wettlauf; Hinkkampf; Schlaglaufen; Tauziehen; Ringen.

## Oberstufe.

A. Zusammensetzung von Kopfdrehen und -beugen; Wechselarmstrecken; Armstofsen nach verschiedenen Richtungen; Rumpfbeugen in Schrittstellung und bei geschlossenen Füfsen mit Armübungen; Beinspreizen mit Beugen des Standbeines beim Spreizen und Strecken, beim Schliefsen; Kniebeugen und Schlufssprung auf und von der Stelle; Sprung vor- und seitwärts mit Vor- und Seitspreizen eines Beines; Ausfallstellungen, auch in Verbindung mit Arm- und Rumpfübungen; Achtelwendung; Stab- und Hantelübungen.

B. Öffnen und Schliefsen der Reihen; Staffelstellungen; Reihungen in Viererreihen, mit einer Vierteldrehung; Umkreisen von Paaren; Wechsel mit Schritten an Ort und mit Schritten vor- und rückwärts; Nachstellhüpfen; Gangarten im Wechsel; Nachstellgang in Zickzacklinie; Neben-, Vor- und Hinterreihen während des Marsches; Marschieren in Frontreihe; Wendungen während des Marsches; Schwenkungen; Gehen zum Kreuze, zum Kreise; Durchschlängeln; Reigen; Dauerlauf.

C. Lauf und Sprung durch das Schwungseil von zwei einander gegenüber auf beiden Seiten des Seiles Aufgestellten; Hochsprung; Weithochsprung und Schlufssprung über die Schnur; Gehen auf den Schwebekanten bezw. Schwebebalken mit verschiedenen Arm- und Beinbewegungen, auch mit belasteten Händen;

Schlufs- und Schrittsprung vom Tiefspringel; Tiefsprung von demselben aus dem Sitz: Grätschsprung über den Bock; Kniesprung; Hocke; Sturmsprung als Hoch- und Weitsprung mit 2 Schritten auf dem Brette; Klettern und Hangeln an 2 Stangen bezw. Tauen; Wanderklettern; Aufziehen aus dem Streckhang in den Beugehang an der Leiter; Hangeln mit Seitschwingen; Kreisfliegen am Rundlauf; Kreisfliegen über in die Bahn gestellte Gegenstände; Liegestützübungen an kniehoch hängenden Schaukelringen; Hang an reichhoch hängenden Ringen; Sturzhang während des Schwingens; Nest; am Reck Felgaufschwung; Felgaufzug; Knieaufschwung; Durchhocken zum Abhang rücklings und zum Hange rücklings; leichte Wellen; am Barren Stützeln; Schwimmhang und Aufstemmen aus demselben; Schere; Wende; Kehre; Überschlag; leichtere Übungen am Pferde.

D. Der Plumpsack geht herum; Vogelhändler; Gänsedieb; Barlauf; Schlagball; Fufsball; Schleuderball.

## II. Stoffe für das Mädchenturnen.

Bevor wir zu dem Stoffe für das Mädchenturnen übergehen, wollen wir erst kurz die Hauptunterschiede hervorheben, welche zwischen dem Knaben- und Mädchenturnen bestehen. Es ergeben sich diese Unterschiede aus den Eigentümlichkeiten des weiblichen Organismus, wie aus der Betrachtung des Charakters und der Bestimmung des Weibes.

Beim Knabenturnen tritt die Entwickelung von Kraft in den Vordergrund; beim Mädchenturnen handelt es sich dagegen mehr um eine Erzeugung, Unterstützung und Erhöhung der Lebensthätigkeiten im allgemeinen, bei welchen allerdings Kraftentwickelung mit Zweck ist.

Der Schwerpunkt des Knabenturnens liegt im Gerätturnen; bei dem Mädchenturnen ist der Schwerpunkt dagegen in den Frei- und Ordnungsübungen zu suchen.

Die wichtigsten Geräte im Mädchenturnen sind: Stäbe, Reifen, Schwebekanten, Rundlauf, Schaukelringe, Hang- und Stemmschaukel, wagerechte und schräge Leitern, Kletterstangen und Sprungkasten für Mädchen; Barren und Reck treten nur bei wenigen Übungen auf.

Was für das Mädchenturnen durch notwendige Beschränkung des Gerätturnens verloren geht, wird durch eine eingehende Behandlung der künstlichen Schrittarten und der Reigen wieder gewonnen.

Beim Knaben gefällt ein gewandtes und straffes, beim Mädchen dagegen ein leichtes und zierliches Auftreten.

Beim Mädchenturnen sind alle Übungen zu vermeiden, die dem weiblichen Gefühle widerstreben. (Tiefes Kniebeugen, Knieheben, Rumpfbeugen rückwärts.)[1])

In Anbetracht der Kenntnis dieser Unterschiede, und um unnötige Wiederholungen zu vermeiden, können wir uns jetzt auf die Angabe der dem Mädchenturnen besonders eigenen Stoffe beschränken.

Solche Stoffe sind:

Fufsklappen; Armkreisen; Dreitritt; Dreihüpfen; Hüpfen mit einem Beine; Hinken; Hopsen; Galopphüpfen; Kreuzschrittstellung; Schottischgang; Kreuzschrittgang; Wiegegang; Schrittwechselhüpfen; Schottischhüpfen; Kreuzhüpfen; Wiegehüpfen; Schrittzwirbeln; Kniewippgang; Grufsschwingen; Kettengang durch die Reihen; Winden der Paare unter den verschränkten Armen hinweg; Walzerzwirbeln; Kreuzzwirbeln; Spreizzwirbeln; Schleif- und Schlaghopsen; Kreisübungen der Paare in Viererreihen: Rad, Ring, Stern; Schwenkungen der Stirnreihe; Ziehen der Flankenreihe: Schlängeln, Kette der Paare; Kettengang in den Viererreihen; Schwenkhopsen, Doppelschottisch; Winkel- und Gegenzüge in und aus Figurenstellungen: Viereck, Kreuz, Stern, Fächer.

Die zur Verwendung kommenden Geräte siehe Seite 673.

Die Spiele sind mit wenigen Ausnahmen dieselben, wie die beim Knabenturnen angegebenen.

c) Die Behandlung der Lehrstoffe hat sich nach folgenden didaktischen Grundsätzen zu richten:

Vom sinnlich Anschaulichen zur Vorstellung und zum Begriffe;

vom Einfachen zum Zusammengesetzten;

vom Leichten zum Schweren;

vom Einzelnen zum Ganzen.

Aufserdem achte der Lehrer darauf, dafs alle Übungen mit den Gesetzen der Ästhetik im Einklange stehen, den Kräften der Schüler entsprechen und mit der nötigen Anspannung der Kraft ausgeführt werden.

Für die Gerätübungen ist es aufserdem nötig, dafs die Schüler so aufgestellt sind, dafs

[1]) Nach Klofs, Die weibliche Turnkunst, und Zettler, Methodik des Turnunterrichtes.

derLehrer sowohl die übenden als auch die nicht übenden Schüler im Auge hat,

jeder Schüler die auszuführende Übung sehen kann und

stets auf dem kürzesten Wege zum Geräte und auf dem weitesten Wege vom Geräte geht.

Diese Grundsätze sind an sich so klar und einfach, dafs uns ein näheres Eingehen auf dieselben überflüssig erscheint. Zu erwähnen ist nur noch, dafs alle Übungen auf einen genauen, kurzen, präzisen mündlichen Befehl auszuführen sind.

Notwendig ist es dagegen, zu zeigen, wie sich die Übungen nach oben zu entwickeln und steigern, und wie der Turnlehrer bei seinem Unterrichte der Gewinnung und Beherrschung der Lautsprache dienen kann und soll. Zu diesem Nachweise soll uns sowohl ein Beispiel aus dem Knabenturnen als auch ein solches aus dem Mädchenturnen dienen.

Aus dem Knabenturnen wählen wir hierzu das Vor- bezw. Schrägvorwärtsstellen der Füfse mit den diesen Übungen verwandten Auslage- und Ausfallstellungen.

Auf der Unterstufe üben wir das Vorwärtsstellen der Füfse und das Zurücknehmen derselben zur Grundstellung. Bei dieser Übung veranlafst der Lehrer die Schüler zum Ein- und Ausatmen und zwar zu langem und kurzem Ein- und Ausatmen, verbindet die Übung mit der Angabe einzelner Vokale oder Konsonanten, läfst auch Silben, wie: *fa*, *pa* etc., sprechen.

Auf der Mittelstufe tritt das Schrägvorwärtsstellen der Füfse als neue Übung hinzu. Die Begriffe „vorwärts“ und „schräg“ finden ihre anschauliche Grundlage und werden den Schülern zum Verständnisse gebracht. Es schliefst sich nun das Sprechen der Wörter „vorwärts“ und „schräg“ an. Verwandt mit dem Schrägvorwärtsstellen der Füfse ist die Auslagestellung. Der Lehrer läfst auf „eins“ den linken bezw. rechten Fufs in der Richtung seiner Längslinie einen kleinen Schritt vorstellen, auf „zwei“ das Standbein mäfsig nach aufsen im Kniegelenke beugen, auf „drei“ das Standbein wieder strecken und auf „vier“ das vorgestellte Bein (das Auslagebein) zur Grundstellung zurücknehmen. Wiederholungen des Kommandos von seiten der Schüler und Beantwortung von Fragen: Was sollst du thun? Was haben wir gethan? etc. schliefsen sich an. Später wird dieselbe Übung ohne Zählen und in Verbindung mit Armbewegungen ausgeführt.

Auf der Oberstufe geht man von diesen Übungen zur Ausfallstellung über. Die Ausfallstellung unterscheidet sich von der Auslagestellung dadurch, dafs der linke bezw. rechte Fufs in der Richtung seiner Längslinie einen grofsen Schritt vorgestellt wird, das Standbein gestreckt bleibt, während das Ausfallbein im Kniegelenke so weit gebeugt wird, dafs sich die Kniescheibe senkrecht über der Fufsspitze befindet. Zu dieser Übung treten nun Frei- und Stabübungen hinzu.

Die Sprache findet durch ähnliche Fragen, wie die auf der Mittelstufe gegebenen, durch Abgabe des Kommandos von einzelnen Schülern und durch Einsprechen verschiedener Redensarten, wie: Falle nicht um! K. macht die Übung zu schlaff. L. hat keine Kraft in den Gliedern. P. wühlt mit der Nase in der Erde etc., umfangreiche Anwendung und Pflege. Leichtere Redensarten sind übrigens auch schon auf der Mittelstufe aufzunehmen.

Durch solche Sprech- und Sprachübungen soll den Turnstunden keineswegs ihr eigentümliches Gepräge genommen werden. Die von Zeit zu Zeit eintretenden Ruhepausen bieten Gelegenheit genug zu derartigen sprachlichen Exkursionen.

Aus dem Mädchenturnen soll uns die Kreuzschrittstellung in fortschreitender Erweiterung von der Unterstufe bis zur Oberstufe hin zu oben genanntem Zwecke dienen. Auf der Unterstufe sind als erste Schrittstellungen schon Vorwärts-, Rückwärts-, Seitwärts- und Nachstellschrittstellungen vorgekommen. Es tritt nun auch die Kreuzschrittstellung auf. Die Übung wird durch das Kommando: Fufskreuzen! angekündigt. Hierauf folgt das Kommando: Linken Fufs links vorwärts — kreuzt!

Der linke Fufs wird am rechten Fufse entlang vorwärts geführt, bis des ersteren Ferse an dem Ballen der grofsen Zehe des letzteren angekommen ist und so die Füfse einen rechten Winkel bilden, der nach links offen ist und dessen Scheitelpunkt im Berührungspunkte der beiden Füfse liegt.

Darauf folgt das Kommando: Grund — stellung!

Zur Veranschaulichung des Begriffes „Fufskreuzen“ wird an die Kreuzfigur erinnert. Auch kann man zwei Stäbe so halten, dafs sie zuerst ein Kreuz und darnach die Figur bilden, wie sie die in Kreuzstellung befindlichen Füfse zeigen. Es erfolgt nun die Übung der Kreuzschrittstellung abwechselnd mit dem linken und rechten Fufse links und rechts vorwärts und rückwärts.

Auf der Mittelstufe wird nun dieselbe Übung in ihren ver-

schiedenen Arten befestigt und mit anderen Übungen verbunden, z. B. Kreuzschrittstellung im Wechsel mit anderen Schrittarten, in Verbindung mit Rumpfbewegungen und in Verbindung mit Armbewegungen.

In den Ausdrücken „im Wechsel“ und „in Verbindung“ und in der Anreihung mehrerer Satzglieder bei den Kommandos für zusammengesetzte Übungen liegt zugleich eine Steigerung betreffs der Förderung der Sprache.

Auf der Oberstufe entwickeln sich aus der Grundübung Zwirbelwendungen, welche dann wieder mit Armbewegungen, Kniebeugen und Armhaltungen etc. verbunden werden. Schliefslich entwickelt sich aus der Kreuzschrittstellung der Wiegegang, welcher auch wieder mit verschiedenen Fassungen und Haltungen in Gleich- und Gegenbewegungen und im Wechsel mit Schritt- und Hüpfarten ausgeführt werden kann.

In sprachlicher Beziehung treten mit Ausnahme des Abgebens des Kommandos seitens der Schülerinnen dieselben Übungen auf, wie die beim Knabenturnen angegebenen. Die einzuübenden Redensarten müssen sich natürlich der zarteren Ausdrucksweise des weiblichen Geschlechtes anschliefsen.

d) Schwierigkeiten. Die Forderung des mündlichen Befehles führt uns zu den Schwierigkeiten, welche sich beim Betriebe des Turnens in Taubstummenschulen bemerkbar machen. Wir bekommen unsere Schüler ohne Lautsprache und sollen doch von der ersten Turnstunde ab in derselben und durch dieselbe mit ihnen verkehren. Da ist nun die erste Pflicht von seiten des Schülers, dafs er den Mund des Lehrers scharf beobachtet und dieselbe Mundbewegung für dieselbe geforderte Übung erkennt. Die Veranschaulichung des Verlangten erklärt ihm bald die Ausführung, und er wird so durch langsames, konsequentes Vorgehen zur sicheren Vollziehung des Befehles geführt. Hauptsache bleibt hierbei aber immer, dafs „die Turnsprache eine durchaus korrekte ist, sodafs das Wort auch jedesmal den Begriff trifft und deckt.“ [1]) Vor allen Dingen also Klarheit! Man betrachte z. B. die Ausdrücke: Ristgriff, Kammgriff oder Aufgriff, Untergriff. Zweifelsohne sind die letzten Ausdrücke für Taubstumme weit klarer und daher geeigneter. Der Lehrer mufs überhaupt alle Ausdrücke vermeiden, welche Verworrenheit oder Überhäufung

[1]) Angerstein im Nachtrage zu dem „Turnen der Taubstummen“ von Gutzmann.

der Bestimmungen im Befehle herbeiführen. Am fruchtbarsten für die Sprache wird sein Unterricht, wenn er die Turnsprache an die Umgangssprache anlehnt.

Im Laufe der Zeit wird nun zwar die Absehfähigkeit wesentlich durch das von den Kindern verlangte Aussprechen des Befehles unterstützt; aber es bleibt das Verstehen durch das Absehen doch immerhin unsicher. Die Unsicherheit im Absehen wird noch vermehrt durch die oft nötige Entfernung der Schüler vom Lehrer. Das Absehen ist eben nur auf eine sehr bescheidene Entfernung hin möglich. Der Turnunterricht verlangt aber Aufstellungen und Fortbewegungen der Schüler, welche diese hart an die Grenze der Absehmöglichkeit bringen. Auf der Mittel- uud Oberstufe gewinnen die Befehle an Länge. Besonders ist das bei der Kombination von Übungen zu einer Einheit der Fall. Solche Übungen verlangen eine erhöhte Aufmerksamkeit, Selbstbeherrschung und Energie, dürfen aber durch den vorangehenden Befehl keine zu grofsen Anforderungen an die Schüler stellen und sind daher bei Taubstummen mit weiser Beschränkung zu behandeln (z. B. fortgesetztes Knieheben und Kniestrecken zur Vorspreizhalte abwechselnd links und rechts mit Armstrecken nach oben, zur Seite und nach vorn — übt!). Viele Übungen sind nun derartig, dafs ihre Ausführung die Abwendung des Gesichtes der Schüler von dem Munde des Lehrers nötig macht. Es sei nur erinnert an den Befehl: Rumpf vorwärts — beugt! Da unsere Schüler nicht hören, einen Befehl zum Zurückgehen aus dieser Stellung durch das Gesicht aber nicht auffassen können, so sollte man solche Übungen im Freien ganz und gar unberücksichtigt lassen, denn sie wirken gar zu leicht lächerlich. In Turnhallen, wo durch Stampfen auf den Fufsboden eine Erschütterung hervorgerufen und dadurch das Gefühl die Vermittelung des Befehles übernehmen kann, sind sie berechtigt.

Eine weitere Schwierigkeit ergiebt sich aus dem infolge der Gehörlosigkeit so wenig geweckten Sinne für Takt und Rhythmus. „Dafs auch der Taubstumme Sinn für Takt und Rhythmus hat, das zeigt uns der Betrieb des modernen Turnunterrichtes.“[1]) Sicher ist es aber keine geringe Aufgabe, welche der Turnlehrer bis zur exakten Gleichmäfsigkeit in den Freiübungen und bis zum korrekten Gleichschritte zu erfüllen hat.

---

[1]) Vatter, Die Ausbildung des Taubstummen in der Lautsprache.

Zu dem Gesagten gesellen sich noch körperliche Ungeschicklichkeit der Kleinen, geringe Körperkraft auch noch der Grofsen, häufiges Vormachen der Übungen seitens des Lehrers, wodurch demselben die Arbeit nicht unwesentlich erschwert wird, gar nicht des Einsprechens und Einschreibens der Befehle zu gedenken. Es ist darauf zu halten, dafs sich die Schüler ein Merkbüchlein anlegen, in das sie die Kommandos, die Namen der Übungen, der Geräte etc. eintragen.

Zum Lobe der Taubstummen sei aber hinzugefügt, dafs ihre Lust und Liebe zum Turnen manche Schwierigkeit überwinden hilft.

(5. Lehrkräfte.) Die Lehrkräfte, Turnlehrer und Turnlehrerinnen, müssen sich mit dem Fache, welches zu fördern ihnen im besonderen obliegt, völlig vertraut gemacht haben; sie müssen neben Lust und Neigung zum Turnen auch eine genügende Vorbildung zur erfolgreichen unterrichtlichen Thätigkeit besitzen. Wissen und Können werden die Früchte sichern, welche der Turnunterricht zu zeitigen hat. Dafs dazu der Besuch einer Turnlehrer-Bildungsanstalt wesentlich mit beitragen wird, läfst sich nicht leugnen. Man darf dem gegenüber aber nicht verkennen, dafs sich die alte Wahrheit: Durch Lehren lernt man, bei manchem nicht speziell für den Turnlehrerberuf vorbereiteten Praktiker trefflich bewährt. Aber nicht jeder genügend vorgebildete Turnlehrer kann den Turnunterricht in Taubstummenschulen übernehmen. Soll dieser Unterrichtsgegenstand dem Sprachunterrichte den Dienst leisten, den er ihm leisten kann, so müssen die Lehrer in demselben eben gleichzeitig Taubstummenlehrer sein. Dieser Forderung wird beim Knabenturnen wohl in allen Taubstummenschulen genügt. Anders ist es dagegen beim Mädchenturnen. Da es wenig Taubstummenschulen giebt, welche in der glücklichen Lage sind, das Mädchenturnen in die Hände einer geprüften Taubstummen- und Turnlehrerin legen zu können, so wird das Mädchenturnen in den meisten Fällen von einem Lehrer der betreffenden Schule erteilt. Abgesehen von der immerhin noch offenen Frage: Eignen sich für das Mädchenturnen Lehrerinnen am besten? wird man die Erteilung des Turnunterrichtes der Mädchen bei dem Mangel einer Taubstummen- und Turnlehrerin durch einen Taubstummenlehrer sicherlich dem Unterrichte einer geprüften Turnlehrerin, welche aber nicht gleichzeitig Taubstummenlehrerin ist, vorziehen müssen. Der Lehrer ist Fachmann und weifs als solcher, welche Anforderungen er an das Absehen, die Sprache und die körperliche Leistungsfähigkeit

seiner Zöglinge stellen kann; er weifs, welche Fehler den Taubstummen am meisten anhaften, und wie er denselben zu ihrer Beseitigung am vorteilhaftesten begegnet. Es sind dies Dinge, auf welche der Lehrer bei Taubstummen stets zu achten hat und deren Nichtbeachtung den ganzen Erfolg des Unterrichtes in Frage stellen. Er mufs wissen, dafs er im Turnunterrichte des Absehens wegen die kleinsten Schüler seinem Munde am nächsten zu stellen hat, dafs jeder Schüler so stehen mufs, dafs er einen freien Blick auf den Mund des Lehrers werfen kann, dafs die Beleuchtung seines Mundes eine günstige sei. Aus diesen Gründen wird er in vielen Fällen seine Zuflucht zur Kommandobrücke nehmen. In seinen Befehlen hat er sich stets dem sprachlichen Standpunkte der Schüler anzuschliefsen. Damit soll aber keineswegs gesagt sein, dafs sich der Turnlehrer der Taubstummen um die allgemeine Terminologie des Turnunterrichtes nicht zu kümmern habe, nein, jedes Unterrichtsfach hat seine eigene Sprache zu lehren, und so auch der Turnunterricht. Aber wir werden uns in Taubstummenschulen auf der Unterstufe in unseren Befehlen meist nur auf ein Wort beschränken nnd zwar so, dafs wir für das Ankündigungskommando die Nennform und für das Ausführungskommando die Spruchform eines Verbs wählen, z. B. Gehen — geht! Aufserdem giebt es Ausdrücke, welche sich durch Substitution eines anderen weit klarer und verständlicher gestalten, und davon soll der Lehrer beim Turnunterrichte in Taubstummenschulen ausgiebigen Gebrauch machen. Sind aber einmal für bestimmte Übungsfälle die Wörter des Befehles gefunden, so mufs auch bei jeder Wiederkehr desselben unverändert daran festgehalten werden, da ein Schwanken in der Ausdrucksweise der Befehle notwendig Unsicherheit bei den Übenden nach sich ziehen mufs. Der Turnlehrer darf aber bei seinem Unterrichte auch nicht die Grenze der körperlichen Leistungsfähigkeit überschreiten. Besonders mufs er sich dessen bewufst sein bei den auf der Unterstufe vorzunehmenden Atem- und Stimmübungen. Die mit sehr mangelhaft geübten Lungen behafteten und sonst oft recht schwächlichen Kleinen sind auch als Schwächlinge zu behandeln. In allen Turnstunden und auf allen Stufen hat der Lehrer darauf zu achten, dafs seine Ubungen nicht ermüdend, sondern erfrischend auf das Befinden seiner Schüler einwirken. Es wird dies stets der Fall sein, wenn die Turnübungen einen gewissen Grad der Anstrengung nicht übersteigen. Endlich mufs der Lehrer aber auch zur Beseitigung der den Taubstummen

anhaftenden Fehler die richtigen Mittel kennen. Wir verweisen zu diesem Zwecke nur auf die häufige Anwendung des Zehenstandes, des Zehenganges, des Kiebitzlaufens und ähnlicher Übungen zur Beseitigung des bei Taubstummen so unangenehm hervortretenden schleppenden Gehens.

Da der Taubstummenlehrer seinen Schülern das Gesicht nur unter ganz triftigen Gründen abwenden darf, so mufs sich der Turnlehrer der Taubstummen daran gewöhnen, seine Übungen widergleich mit denen der Kinder auszuführen. Er mache also eine Übung, welche er von den Kindern links verlangt, ruhig in der ersten Zeit rechts vor. Sind die Schüler erst zu mehr Selbständigkeit herangereift, so braucht man weniger vorsichtig zu sein, und man kann sogar, um diese Selbständigkeit einer Probe zu unterwerfen, in umgekehrter Weise verfahren.

(6. Turnspiele, Spaziergänge, Baden und Schwimmen.) Turnspiele, Spaziergänge, Baden und Schwimmen sind zu einer allseitigen Körperbildung unbedingt notwendig und für Taubstumme unerläfslich.

Die Turnspiele sollen zwar in jeder Turnstunde, wenn irgend möglich in 10 Minuten gepflegt werden, ihre hohe Bedeutung macht jedoch auch aufserhalb des Rahmens der Turnstunden ihr Auftreten nötig. Selbst die Ausnutzung der Pausen zu diesem Zwecke ist nicht genügend. Sie bedürfen wöchentlich mindestens einer besonderen Stunde; denn sie unterstützen die Erziehungsaufgabe der Taubstummenschule in hohem Mafse. „Die Schule mufs das Spiel als eine für Körper und Geist, für Herz und Gemüt gleich heilsame Lebensäufserung der Jugend mit dem Zuwachs an leiblicher Kraft und Gewandtheit und mit den ethischen Wirkungen, die es in seinem Gefolge hat, in ihre Pflicht nehmen und zwar nicht blofs gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise.“[1]) Das Spiel giebt Gelegenheit zu Gemütserregungen, reifst aus der Isoliertheit, fördert die Sprache, vor allen Dingen einen natürlichen Sprachton und „lehrt und übt Gemeinsinn, erweckt und stärkt die Freude am thatkräftigen Leben und die volle Hingabe an gemeinsam gestellte Aufgaben und Ziele.“[2])

Spaziergänge müssen, wenn nicht täglich, so doch mehreremale in der Woche vorgenommen werden; denn sie gewähren neben

---

[1]) Ministerialerlafs vom 27. Oktober 1882.

[2]) Ebenda.

dem die Gesundheit hebenden Aufenthalte in freier Luft, Beseitigung der Schlaffheit und des schleppenden Ganges, bringen die stockende Geistesthätigkeit in Flufs und vermehren Begriffe und Kenntnisse.

Baden und Schwimmen stehen dem Turnen ebenbürtig zur Seite. Das Baden stählt sowohl die Gesundheit als es die Thätigkeit, Kraft und Klarheit des Geistes erhöht. Seine volle Bedeutung erlangt es aber erst, wenn die Kunst des Schwimmens damit verbunden ist. Diese Kunst unsere Taubstummen zu lehren, mufs mit Aufgabe ihrer Leibesbildung werden, und ihre Ausführung ist in den meisten Anstalten auch gar nicht so schwierig, als es im ersten Augenblicke scheinen mag. Es hängt das Gelingen aufser von der Tüchtigkeit des Schwimmlehrers hauptsächlich von der Anlage der Badeanstalt ab. Im Winter bietet das Schlittschuhlaufen einen trefflichen Ersatz für das Schwimmen.

(7. Turnplätze, Turnhallen und Badeanstalten.)

Wir sehen hier von einer Angabe der Gröfsenverhältnisse und der Ausstattung durch Turngeräte bezw. Schwimmgeräte ganz ab und heben nur das hervor, was für Taubstumme bei obigen Veranstaltungen unbedingt gefordert werden mufs.

Die Turnplätze müssen von allen vier Seiten genügend Schatten haben, damit der Lehrer die Schüler stets so stellen kann, dafs ihre Augen, welche zu schützen die erste Pflicht eines Taubstummenlehrers sein mufs, nicht von der Sonne leiden. Aufserdem ist es zweckmäfsig, dafs sich auf der Grenze zwischen dem freien Kiesplatze und dem Geräteplatze auch genügend Schatten gebende Bäume befinden.

Die Turnhallen sind mit einem gedielten, hohlliegenden Fufsboden auszustatten, um eine gröfsere Erschütterungsfähigkeit zu erzielen. Bei der Dielung ist auf die Herstellung eines möglichst staubfreien Raumes grofses Gewicht zu legen. Die Fenster müssen mit Vorhängen versehen sein, damit der Lehrer stets eine geeignete Beleuchtung herstellen kann. Unbedingt notwendig ist auch das Vorhandensein einer transportabelen Holztafel, welche der Lehrer der übenden Abteilung gegenüber zu stellen hat und zum Anschreiben der Kommandos, Namen der Übungen, der Geräte etc. benutzt.

Bei der Anlage von Badeanstalten ist darauf zu achten, dafs die betreffende Badestelle einen Raum gewährt, in welchem sich die Nichtschwimmer mit dem Wasser vertraut und ihre ersten

Schwimmversuche machen können. In dem Raume für die an der Angel übenden Schüler mufs der Lehrer festen Fufs fassen können und so vor dem Schüler stehend, seine Befehle erteilen. Von einem zweiten Lehrer oder auch gröfseren Knaben wird die Angel gehalten. Vorteile bietet das Anbringen von einem festen Taue, um an demselben von den Schülern die gelernten Beinbewegungen weiter üben zu lassen. Nach dieser Seite kann sich der Lehrer auch dadurch helfen, dafs er sich bis über die Hälfte ins Wasser stellt und dem Schüler die eine Hand unter die Brust hält und die andere auf den Rücken legt, so dafs der Lernende mit dem Kinn im Wasser zu liegen kommt, die Füfse sich aber 0,50 m tiefer befinden. Es lassen sich in dieser Lage die Arm- und Beinbewegungen leicht ausführen.

Litteratur.

Euler und Eckler, Monatsschrift für das Turnwesen. Berlin bei Gaertner. — Euler und Kluge, Turngeräte und Turneinrichtungen. Berlin bei Schröder, 1872. — Gutzmann, 1. Das Turnen der Taubstummen. Berlin bei Staude, 1878. 2. Bedeutung und Stellung des Turnunterrichtes in dem Unterrichtsplane der Taubstummenschule. (Monatsschrift für das Turnwesen etc., 1883. Herausgegeben von Euler und Eckler. Berlin.) 3. Der Turnunterricht bei Taubstummen in den ersten Schuljahren. (Bericht über den ersten deutschen Taubstummenlehrer-Kongrefs zu Berlin. 1884.) 4. Anleitung für den Turnunterricht bei Taubstummen. Berlin bei Staude, 1886. — Huschens, Einige Gedanken über den Turnunterricht bei Taubstummen. (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 302.) — Neuer Leitfaden für den Turnunterricht in den preufsischen Volksschulen. Berlin bei Hertz, 1868. — Klofs, 1. Anleitung zur Erteilung des Turnunterrichtes. Dresden bei Schönfeld, 1873. — 2. Die weibliche Turnkunst. Leipzig bei Weber, 1875. — Das Turnen nach medizinischen und pädagogischen Grundsätzen. Berlin bei Staude, 1892. — Pfund, Wesen, Wert und unterrichtlicher Betrieb der Freiübungen. Neuwied, 1891. — Schettler, Turnschule für Mädchen. Plauen bei Hohmann, 1890. — Wennekamp, Turntabellen. Paderborn bei Junfermann, 1890. — Zettler, Methodik des Turnunterrichtes. Berlin bei Hempel, 1881. — Zettler, Die Anlage und Einrichtung von Turnhallen und Turnplätzen für Volksschulen. Leipzig, Strauch, 1878. — — E. von Schenckendorff und Schmidt, Über Jugend- und Volksspiele. Hannover, Linden, 1892. In diesem Werke findet man im 6. Abschn., S. 21: „Schriften über Jugend- und Volksspiele.“ — — Auerbach, Das Schwimmen sicher, leicht und schnell zu lernen. Berlin bei Stubenrauch, 1873. — Ladebecks Schwimmschule. Leipzig bei Bruckner, 1878.

# IX. Der Knaben-Handarbeitsunterricht.

Von Wilhelm Weise,
Lehrer der Königlichen Taubstummen- und Taubstummenlehrer-Bildungs-Anstalt zu Berlin.

(1. Wert und Aufgabe.) Die Einführung des Arbeits-, Handfertigkeits- oder Knaben-Handarbeitsunterrichtes ist im Laufe der letzten zwanzig Jahre eine viel gelobte und viel angefeindete Forderung auf unterrichtlichem Gebiete gewesen. Die einen verlangten die praktische Beschäftigung als notwendige Ergänzung des theoretischen Schulunterrichtes; die anderen sahen in dem neuen Fache eine Überbürdung der Schüler, einen Eingriff in die Rechte des Elternhauses u. a. Die deutsche Volksschule hat auch bis heute die Knabenhandarbeit noch nicht als Fach in ihren Unterrichtsplan aufgenommen; wohl aber wird dieser Unterricht in einer grofsen Anzahl sogenannter Schülerwerkstätten und in vielen Erziehungsanstalten Deutschlands praktisch betrieben. Folgen wir auch sonst im Taubstummenunterrichte vielfach der Volksschule, so kann in dem vorliegenden Falle die Stellungnahme dieser allein noch keineswegs für uns entscheidend sein; denn bei der Erziehung taubstummer Kinder kommen mannigfache Gründe in Betracht, die für die Volksschule nicht vorhanden sind. Wir haben daher zunächst die Frage zu beantworten: Ist der Unterricht taubstummer Knaben in Handarbeiten in hervorragendem Mafse geeignet, zur Erreichung der für Erziehung und Unterricht Taubstummer gesteckten Ziele beizutragen?

Mit dem Eintritte in die Taubstummenanstalt sind die Kinder der grofsen Mehrzahl nach nicht nur den Einwirkungen des Elternhauses entzogen, sondern es entgehen ihnen auch leicht die vielen Anregungen und Einflüsse des Lebens. Die Anstalten müssen es sich daher zur Pflicht machen, ihren Pflegebefohlenen die Familie zu ersetzen, also ihnen auch das zu bieten, was Elternhaus und Leben tagtäglich gewähren, nämlich Anregung und Anleitung zur praktischen Bethätigung. Durch diese werden die Kinder nicht nur vielseitig praktisch gebildet, sondern es wird auch der Thätigkeitstrieb, der in jedem rechten Jungen steckt und für jeden Unterricht aufserordentlich wichtig ist, geweckt und gefördert. Im Arbeits-

unterrichte sind die Knaben selbstthätig; sie beobachten und erfahren an ihrer eigenen Arbeit und helfen dadurch mit an ihrer Erziehung. Darin liegt der Hauptwert des erziehlichen Handarbeitsunterrichtes. Die Kinder erhalten durch ihr Thätigsein aber auch eine angemessene Beschäftigung, dem Thätigkeitstriebe wird das rechte Ziel gesteckt. Turnübungen, Spiele, Spaziergänge u. dergl., die in erster Linie die Freizeit ausfüllen sollen, lassen immerhin noch viel Zeit übrig, besonders im Winter, in der unsere Zöglinge nichts Rechtes anzufangen wissen. Da bietet die Handarbeit eine ausgezeichnete und erfahrungsmäfsig gern geübte Abwechselung und Erholung. Sie bewahrt die Kinder vor Müfsiggang und Langeweile und den daraus folgenden Ausschreitungen, macht sie zu fleifsigen, arbeitsamen Menschen und erleichtert den aufsichtführenden Personen ihr Amt wesentlich. Der Handarbeitsunterricht ist also geeignet,

1. den Thätigkeitstrieb zu wecken und die Knaben in ihrer freien Zeit angemessen zu beschäftigen.

Die taubstummen Kinder sind häufig infolge von Krankheiten, ungenügender Ernährung im Elternhause und anderen Ursachen in ihrer körperlichen Entwickelung zurückgeblieben. Andererseits ist für sie der Schulunterricht, besonders das Sprechen und Absehen, sehr anstrengend. Da bietet der Arbeitsunterricht ebenso wie Turnen und Spiel ein vorzügliches Mittel zur Kräftigung des Leibes. Er durcharbeitet nicht nur den ganzen Körper und bildet damit die Muskeln, er ist auch eine Nervengymnastik, die das durch starke Anstrengung gereizte Gehirn entlastet und zur Ruhe kommen läfst. Er macht den Körper widerstandsfähiger gegen die Anstrengungen des Schulunterrichtes. Der Handfertigkeitsunterricht trägt also

2. zur körperlichen Entwickelung bei.

Unsere Knaben wenden sich nach ihrer Entlassung aus der Schule fast ausschliefslich dem Handwerke zu. Sollen sie da etwas Tüchtiges leisten und im Kampfe mit den hörenden Handwerksgenossen bestehen, so ist Geschicklichkeit der Hand die erste Bedingung. Haben aber die Taubstummenanstalten den Zweck zu erfüllen, ihre Zöglinge zu würdigen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu bilden, so ist es auch ihre Pflicht, das Werkzeug nach Möglichkeit zu entwickeln, durch welches diese sich im späteren Leben gröfstenteils ihr Brot verdienen. Dieser Pflicht können sie sich um so weniger entziehen, als sie ihre Schüler meist erst ein bis zwei Jahre später wie die Volksschule der praktischen Berufs-

bildung überlassen, die Übung der Hand aber in keinem Alter solche Wirkungen zu erzielen vermag wie im Kindesalter. Zwar dienen der Handbildung auch der Schreib- und Zeichenunterricht; ja dem letzteren legt man aus hier nicht näher zu erörternden Gründen in der Taubstummenbildung sogar eine erhöhte Bedeutung bei. Der Arbeitsunterricht unterstützt den Zeichenunterricht wesentlich, indem er die praktische Anwendung des dort Gelernten zeigt. Er übt aber, noch weitergehend als derselbe, die Hand auch im Raume, macht sie in der geschickten Führung der gebräuchlichsten Werkzeuge gewandt und stärkt ihre Kraft. Durch alles das bietet er eine angemessene und notwendige Vorbereitung auf den späteren Beruf. Der Handarbeitsunterricht ist somit geeignet,

3. die Bildung der Hand zu fördern und dadurch die Berufsbildung vorzubereiten.

Dieser Unterricht wirkt aber auch in ganz hervorragendem Mafse vorteilhaft auf den gesamten Schulunterricht,[1]) und das macht ihn beim Unterrichte der Taubstummen im Gegensatze zu dem der Hörenden besonders wertvoll. Er unterstützt z. B. unsere Hauptaufgabe, die Ausbildung der Zöglinge in der Sprache, nicht unwesentlich. Er steht in innigster Beziehung zum praktischen Leben, und darum mufs seine Sprache notwendigerweise die Sprache des Lebens sein. Das Kind lernt hier die wichtigsten Materialien, die benutzten Werkzeuge und geübten Thätigkeiten benennen und vermehrt so seinen Wortschatz. Es wird dadurch mit einer grofsen Anzahl Bezeichnungen bekannt, die im Leben oft wiederkehren, und deren Verständnis hier die häufige Anwendung ungesucht vermittelt, z. B. verarbeiten, anfertigen, Mafs nehmen, abmessen, zuschneiden u. s. w. Es ist ferner zweckmäfsig, jedes Arbeitsobjekt vor seiner Anfertigung einer kurzen Besprechung zu unterziehen und dabei Namen, Stoff, Farbe, Verwendung und dergl. festzustellen. Dadurch bietet der Arbeitsunterricht eine Menge interessanter, dem Kinde naheliegender Stoffe, die sich in einfachster Weise für seine Sprachbildung ausnützen lassen; er ist ein lebendiger Anschauungsunterricht. Die Anfertigung jeder Arbeit selbst aber zwingt zur Anwendung der Umgangssprache. Mehr als sonstwo ist hier der Schüler veranlafst, Fragen zu stellen und kurze Antworten zu geben. „Was wird das?“ „Was machst du da?“ „Für wen soll der Tintenlöscher?“ „Wo hast du die Feile gelassen?“ „Wo ist

[1]) Siehe auch: Göpfert, Die Stellung der Knabenhandarbeit in der Taubstummenerziehung. (Organ, 1891, S. 78.)

denn der Hammer?“ „Wieviel kostet das Holz?“ „Wo giebt's solche Haken?“ „Bitte, schleifen Sie mein Messer.“ Solche und ähnliche Fragen, Bitten, Antworten, Belehrungen u. s. w. kehren fast täglich wieder und bieten dadurch die beste Gewähr für ihre sichere Einübung.

Wird die Sprache im Arbeitsunterrichte in dieser Art gebraucht, so gelangen damit auch die verschiedensten Sprachformen zur Anwendung und zwar in anschaulicher und somit verständlicher Weise. Da sind nicht erst künstliche Situationen zur Vermittelung des Verständnisses notwendig. Dafs dabei der sprachliche Standpunkt der betreffenden Knaben berücksichtigt werden mufs, ist selbstverständlich. Der Handarbeitsunterricht ist demnach geeignet,

4. die sprachliche Ausbildung zu fördern.

Betreffs der übrigen Zweige des Schulunterrichtes ist es hier nur möglich, einige Andeutungen zu geben. Infolge ihres Leidens sind die Taubstummen gezwungen, sämtliche Eindrücke vornehmlich durch das Auge aufzunehmen, und darum ist es für sie doppelt wichtig, scharf und richtig zu sehen. Dazu ist der Knabe im Arbeitsunterrichte genötigt, wenn sein Werk gelingen soll, und so führt ihn derselbe zum sicheren Beobachten, zum intensiven Anschauen. Diese gesteigerte Fähigkeit des Auges kommt jedem Unterrichtszweige zu gute.

So manchen Gegenstand des Anschauungsunterrichtes vermögen die Kleinen mit Legestäbchen oder in Erbsenarbeit nachzubilden, die Knaben der Mittelstufe auf einfachste Art in Papier oder Holz anzufertigen. Bank, Tisch, Stuhl, Sense, Dreschflegel, Messer, Gabel, Wegweiser und hundert andere Dinge entstehen so gleichsam spielend. Dafs das den Anschauungsunterricht zu beleben vermag, und dafs andererseits dabei dem Schüler so manches Merkmal des betreffenden Dinges erst klar zum Bewufstsein kommt, ist wohl unzweifelhaft.

Gewisse Partien der heimatlichen Landschaft, einen Bergzug, ein Flufsgebiet und dergl., formen die Kinder gern in Thon oder Papiermasse.

Das Stäbchenlegen übt die Kleinen ungesucht im praktischen Zählen und führt sie zu klaren Zahlbegriffen. Sämtliche Fächer der Mittel- und Oberstufe nötigen zum Messen und Berechnen; das Metermafs, dessen Einteilung und Anwendung den Kindern oft viel Schwierigkeiten bereitet, lernen sie im Arbeitsunterrichte praktisch handhaben. Aus Pappe, Holz oder Blech fertigen sie selbst einen

Kasten von der Gröfse eines Kubikdezimeters. Ganz von selbst stellen sie Berechnungen über die Menge und den Preis des verarbeiteten Materiales an und können dadurch, dafs sie sich dergleichen in ihr Notizbuch schreiben oder die gröfseren Kinder bestimmte Materialien verwalten, zur Buchführung in allereinfachster Form angeleitet werden. So bieten sich ungesucht eine Menge Aufgaben aus dem praktischen Rechnen.

Der Arbeitsunterricht veranlafst auch, praktische Geometrie zu treiben. Nicht nur die Namen Dreieck, Viereck, Quadrat, Kreis, Mittelpunkt, rechter Winkel u. s. w. kehren fast täglich wieder, sondern die Kinder sind auch gezwungen, die betreffenden Figuren zu bilden.

Auch der günstige Einflufs auf die Naturgeschichte fehlt nicht. Der Knabe lernt z. B. verschiedene Hölzer und ihre Unterschiede in Härte, Farbe, Verwendung u. s. w. kennen. Er wird infolgedessen jedenfalls auch der eigentümlichen Form der betreffenden Bäume, ihren Blättern, Blüten und dergl. mehr Interesse zuwenden als vorher. Er benutzt bei seinen Arbeiten u. a. Stärke, Leim, Wachs und Terpentin. Sind da nicht die Fragen nahe liegend: Woher kommen diese Dinge? Wie werden sie gewonnen? Welche Eigenschaften besitzen sie? So hilft die Handarbeit gewifs auch, in dem Taubstummen das Interesse an der Natur, das ihm im allgemeinen abgeht, zu wecken. Dazu wird besonders ein gut geleiteter Gartenbauunterricht wesentlich beitragen.

Selbst die Naturlehre kann durch Anfertigung einfacher physikalischer Apparate, wie Lot, Hebel, Heronsball, Winkelheber u. s. w., wirksam unterstützt werden. Zudem bietet fast jede Arbeitsstunde Gelegenheit, gewisse Lehren aus diesem Unterrichtsgebiete nachzuweisen.

In ausgedehntestem Mafse aber fördert die Handarbeit auch das Zeichnen. Will der Zeichenlehrer der Taubstummen sein Ziel erreichen, so ist er gezwungen, die für diesen Unterricht festgesetzten Stunden fast ausschliefslich dem Zeichnen ohne Hilfsmittel zu widmen. Leben und Beruf fordern aber vom Taubstummen die Anwendung von Lineal und Zirkel, Winkel und Metermafs, also Fertigkeit im gebundenen Zeichnen, und darin bietet der Handfertigkeitsunterricht reiche Übung in fast jedem Arbeitsfache, besonders aber in Papparbeit und Kerbschnitzerei. Stäbchenlegen, Falten und Ausschneiden führen das Kind in die Formenwelt ein und arbeiten damit dem Zeichenunterrichte vor. Nachbildungen in Papier oder bei den auf

der gebogenen Linie beruhenden Figuren in Draht sind vortreffliche Hilfsmittel, um manche Zeichnungen zum rechten Verständnisse zu bringen. Viele Zeichenmuster lassen sich auch direkt als Grundlage von Arbeitsaufgaben verwenden. Das gesamte plastische Gestalten im Arbeitsunterrichte, vor allem das Formen in Thon, Plastilina und Gips ist ein Zeichnen im Raume. Hiermit dürfte wohl zur Genüge nachgewiesen sein, dafs der Arbeitsunterricht wohl geeignet ist,

5. die verschiedensten Lehrgegenstände zu unterstützen und dadurch zugleich die geistige Ausbildung der taubstummen Zöglinge zu fördern.

Die Handarbeit ist ein Unterrichtsgegenstand, dem sich die taubstummen Knaben fast ausnahmslos gern widmen; selbst die in anderen Fächern Schwachen arbeiten hier mit Lust und Eifer. Das ist ganz natürlich; denn die Leistungen auf diesem Gebiete hängen nicht ausschliefslich von der allgemeinen Befähigung ab, und die Kinder sehen hier mehr als irgendwo den Erfolg ihrer Arbeit; sie werden inne, dafs sie auch etwas zu schaffen vermögen. Soll sich der Knabe nicht freuen, wenn ihm die Herstellung eines Gegenstandes gelungen ist, wenn er Vater und Mutter mit selbstgefertigten Arbeiten beschenkt! Die Freude an der Arbeit und über das Gearbeitete ist aber wohl geeignet, vorteilhaft auf die Gemütsbildung unserer Kinder zu wirken.

Ferner wissen unsere Schüler, die alles als selbstverständliches Geschenk hinzunehmen geneigt sind, nicht, wie sauer oft die Anfertigung eines einzigen Dinges ist; darum müssen sie es selbst erfahren. Das bewirkt vielleicht auch, dafs sie sorgsamer mit ihren und anderer Sachen umgehen. Oft ist viel Geduld und Ausdauer nötig, bis eine Arbeit sorgfältig zu Ende geführt ist. Das stärkt aber die Willenskraft und hilft den Charakter bilden. Die Knabenhandarbeit ist demnach geeignet,

6. die Charakterbildung zu unterstützen.

Da der Arbeitsunterricht aus den genannten Gründen von hervorragendem Nutzen für die Taubstummenerziehung ist, hat er auch mit Recht eine Stelle in dem Lehrplane der meisten Anstalten gefunden.

(2. Geschichtliches.) Die Geschichte des Handarbeitsunterrichtes ist fast so alt wie die Geschichte der neueren Pädagogik selbst. Schon Comenius und Locke haben demselben das Wort geredet. August Hermann Francke war der erste, der in seinen Stiftungen der praktischen Bethätigung der Zöglinge eine

Stelle einräumte und damit die Handarbeit als Erziehungsmittel in die Schulthätigkeit aufnahm. Während er, Basedow, Campe, Salzmann u. a. die praktische Arbeit nur um ihrer rein erziehlichen Zwecke willen förderten, entstanden zu Ende des vorigen Jahrhunderts auch eine grofse Anzahl Industrieschulen, die die Kinder ärmerer Klassen zur Arbeitsamkeit gewöhnen und so der Verarmung zu steuern suchten. Dadurch, dafs sie auch einen kleinen Verdienst boten, wurden sie zu Erwerbsschulen. Pestalozzi, Fellenberg und Wehrli vereinigten beide Zwecke; in der Hauptsache war es ihnen aber um die Erziehung zu thun. Einzig und allein um letztere handelte es sich dann bei Fröbel und seinen Nachfolgern, und das Gleiche gilt auch von den Anhängern Herbarts. Bei den Pädagogen, die in früherer Zeit für die Handarbeit eintraten, machen sich also zwei Richtungen geltend: die einen wollten die Arbeit nur um der Erziehung des Kindes willen gepflegt wissen, die anderen verfolgten erwerbliche Zwecke.

Beide Richtungen zeigen sich auch in der neueren Bewegung. Der dänische Rittmeister Clauson-Kaas war in seiner Heimat in hervorragendem Mafse für die Förderung des Hausfleifses thätig gewesen. Damit bezweckte er, die ländliche Bevölkerung an den langen Winterabenden durch passende Arbeiten im Hause dem Müfsiggange und dem Wirtshausleben zu entziehen. Durch viele Vorträge und einige Lehrkurse regte Clauson-Kaas Mitte der siebziger Jahre diese Bestrebungen auch in Deutschland an. Sie führten schliefslich 1881 zur Bildung eines deutschen „Zentralkomitees für Handfertigkeitsunterricht und Hausfleifs“, und aus diesem ging dann 1886 der unter Leitung des Abgeordneten von Schenckendorff stehende „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit“ hervor. Die jetzige Bewegung, wie sie durch diesen Verein vertreten wird, knüpfte zwar an die Clauson-Kaas'schen Ideen an, ging aber allmählich in die rein pädagogische Richtung über. Die Handarbeit steht jetzt unmittelbar im Dienste der Erziehung. Es kommt ihr keineswegs auf Erwerb oder dergleichen an, sondern sie will durch Benutzung des Thätigkeitstriebes die körperlichen und geistigen Kräfte des Kindes systematisch entwickeln helfen. Eine eingehende Geschichte dieses Unterrichtsfaches bieten:

Meyer, Die geschichtliche Entwickelung des Handfertigkeitsunterrichtes. Gera, Theodor Hofmann, 1883. — Rifsmann, Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland. Gotha, Thienemann, 1882. — Wiefsner, Geschichte des Handfertigkeitsunterrichtes für Knaben. In Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes, Band IV. Gotha, Thienemann, 1889.

Die Taubstummenanstalten haben den hohen Wert des Handarbeitsunterrichtes für die Erziehung der taubstummen Knaben von jeher auch anerkannt. Schon lange bevor Clauson-Kaas die Hausfleifsbestrebungen in Deutschland anregte, beschäftigten viele Anstalten ihre Zöglinge mit Arbeiten in Haus, Garten und Feld und mit Handarbeiten, wie Schneiderei, Tischlerei, Korbflechten u. a. So wurden z. B. in Braunschweig schon seit Bestehen der Anstalt (1828) die Knaben in der Anfertigung von Heften, verschiedenen Papparbeiten und im Gartenbau unterwiesen. Ähnlich war es in den Anstalten zu Berlin, Camberg, Weifsenfels und anderen.

Bereits auf der Jahresversammlung württembergischer und badischer Taubstummenlehrer zu Meersburg im Jahre 1874 war der Arbeitsunterricht Gegenstand der Besprechung. Sämtliche Redner erkannten seine hohe Bedeutung für die Erziehung Taubstummer an und gaben ihrer Ansicht in folgenden Sätzen Ausdruck:[1])

1. „Die taubstummen Zöglinge auch aufserhalb der Schulzeit zu Handarbeiten anzuhalten und darin zu üben, ist nicht nur praktisch nützlich, sondern auch pädagogisch wichtig, indem Arbeit vor vielen Ausschreitungen bewahrt, den Arbeitssinn weckt, die Aufmerksamkeit in bestimmter Weise fixiert und bei zweckmäfsiger Behandlungsweise für die körperliche Entwickelung förderlich ist. Die Kinder sollen auch schon während ihrer Schulzeit fürs praktische Leben entsprechend vorbereitet werden; doch darf die Handarbeit die aufser die eigentliche Schulzeit fallende Zeit niemals so ganz ausfüllen, dafs nicht auch für das freie, angemessene, überwachte Spiel der Kinder die nötige Zeit übrig bleibt.

Taubstummenanstalten, in denen nur der Schulzweck ins Auge gefafst werden wollte, würden eine wichtige Seite ihrer Aufgabe unbeachtet lassen. . . . .“

2. „Die Zöglinge des Externates sind ebensowohl wie die des Internates zur Handarbeit anzuhalten. Zwar ist die Familie geeignet, die Zöglinge auf mancherlei Weise zweckmäfsig zu beschäftigen, aber nicht im stande, einen stufenmäfsig geordneten, wahrhaft bildenden Arbeitsunterricht zu geben. Nur eine recht geleitete und gelehrte Arbeit kann Lust und Kraft zur Arbeit wecken und den Zögling zu der notwendigen Ausdauer im Arbeiten bringen; deshalb ist auch eigentlicher Arbeitsunterricht von seiten der Anstalt fürs Externat Bedürfnis.“

[1]) Organ, 1875, S. 54.

Diese Sätze kennzeichnen voll und ganz die Bedeutung der Handarbeit für die Taubstummenschule; auch heute könnte man ihnen kaum etwas Neues hinzufügen.

Auch der Kölner Taubstummenlehrer-Kongrefs (1889) beschäftigte sich mit diesem Unterrichtszweige. Die Ergebnisse, zu denen die Versammlung kam, waren kurz folgende: Für Internate ist der Knaben-Handarbeitsunterricht notwendig; für Externate in gröfseren Orten kann er von erheblichem Nutzen sein; für Externate in kleineren Orten, in welchen die Pfleger Garten- und Feldbau betreiben, ist er für den Winter für einzelne Schüler wünschenswert.

Heute wird in der Mehrzahl der deutschen Taubstummenanstalten, wohl ausnahmslos in den Internaten, Knaben-Handarbeitsunterricht in der einen oder anderen Art erteilt. Eine ganze Anzahl Taubstummenlehrer hat sich ihre Befähigung für diesen Unterricht in der unter Leitung des Dr. Götze stehenden Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereines für Knabenhandarbeit zu Leipzig erworben.

(3. Stellung des Knaben-Handarbeitsunterrichtes im gesamten Unterrichte.) Soll der Knaben-Handarbeitsunterricht die genannten Aufgaben lösen, so ist notwendig, dafs er auch in der Taubstummenschule als selbständiger Unterrichtsgegenstand nach eigener Methode betrieben wird. Dabei soll er sich, soweit das irgend möglich ist, in den Dienst des gesamten Schulunterrichtes stellen; nur darf seinem methodischen Gange dadurch kein Eintrag geschehen. Es ist daher zu vermeiden, ihn von den für andere Unterrichtsfächer etwa anzufertigenden Arbeiten abhängig zu machen, sondern er mufs nach den allgemeinen Unterrichtsgrundsätzen aufgebaut sein: Vom Leichten zum Schweren; vom Einfachen zum Zusammengesetzten u. s. w. Die Arbeiten, die andere Fächer unterstützen, ordnen sich je nach der Schwierigkeit der Anfertigung an entsprechender Stelle ein.

Aus dem Gesagten ergiebt sich ferner, dafs nur ein mit dem Taubstummenunterrichte und besonders dem sprachlichen Standpunkte der Schüler vertrauter Lehrer diesen Unterricht mit Erfolg leiten kann. Mangel an solchen wird sich kaum einstellen. Die Erfahrung hat dargethan, dafs fast an jeder Anstalt Lehrer vorhanden sind, die sich aus Liebe zur praktischen Arbeit und Interesse für diesen Unterricht in demselben ausbilden und ihn übernehmen.

Soll der Arbeitsunterricht im Dienste der gesamten Erziehung stehen, so ist ferner notwendig, dafs die Knaben möglichst während

ihrer ganzen Schulzeit daran teilnehmen. Gegenwärtig geschieht das nur in wenigen Anstalten, wiewohl erwiesen ist, dafs dieser Unterricht auch bei den Kleinen gute Erfolge zu zeitigen vermag.

(4. Unterrichtsstoff.) Der Arbeitsunterricht will die Kinder nicht auf ein bestimmtes Handwerk vorbereiten; er will sie vielmehr in die Elemente der Arbeit überhaupt einführen. Darum ist notwendig, dafs ihnen Gelegenheit zur Arbeit in verschiedenem Materiale und mit den dazu nötigen verschiedenen Werkzeugen geboten wird. Um dabei eine Zersplitterung der Arbeitskraft des Lehrers und der Schüler zu vermeiden, erscheint es vorteilhaft, die einzelnen Fächer nicht neben-, sondern nacheinander zu betreiben, wobei jedoch nicht ausgeschlossen werden soll, hin und wieder kleinere Arbeiten, die zur Unterstützung des Hauptfaches aus einem anderen Fache nötig sind, anfertigen zu lassen. So kann z. B. das Biegen einiger Haken und Ösen für gerade angefertigte Kerbschnitzgegenstände wünschenswert sein. Werden wöchentlich vier Stunden Arbeitsunterricht erteilt, wie es gegenwärtig vielfach geschieht, so lassen sich die für Unter- und Mittelstufe passenden Fächer in etwa einem, die für die Oberstufe in ein bis zwei Jahren absolvieren. Andererseits ist es keineswegs zweckentsprechend, möglichst viele Fächer in den Unterrichtsplan aufzunehmen; jedes mufs gründlich betrieben werden. Welche Fächer auszuwählen sind, wird sich ganz nach Lage und Charakter der Anstalt, auch nach der Beschäftigung der Bewohner der betreffenden Gegend, zu der ja die Knaben später meist übergehen, richten müssen. Für die Anstalten, die im Besitze eines Gartens sind, empfiehlt sich die Betreibung von Gartenbau; die Anstalten in grofsen Städten werden vielleicht Papparbeit und Tischlerei, solche in ländlichen Gegenden ländliche Holz- und Metallarbeit wählen.

Es ist hier unmöglich, jedes Unterrichtsfach ausführlich zu behandeln; die in ziemlich reicher Zahl erschienenen Anleitungen und Vorlagenwerke eignen sich im allgemeinen auch für unsere Zwecke.

Entsprechend der physischen und geistigen Entwickelung der Schüler haben wir auch im Arbeitsunterrichte Unter-, Mittel- und Oberstufe zu unterscheiden.

Für die Unterstufe, die bei dem späteren Eintrittsalter unserer Kinder in die Anstalten nur etwa zwei Jahre zu umfassen braucht, ist ein Teil der Fröbel'schen Kindergartenbeschäftigungen mit Nutzen zu verwenden. Für die Neulinge eignen sich Fröbels Spielgaben. Dann folgt das Formenlegen mit fertigen Formgestalten,

wie Stäbchenlegen, Falten, Flechten und Verschränken. Es kommt bei diesen Beschäftigungen nur darauf an, mit Stoffen, die schon in eine bestimmte Gestalt gebracht sind, wie den Legestäbchen, dem Faltblatte u. s. w., neue Formen zu bilden. Ein Umgestalten des Stoffes durch die Hand oder durch Werkzeuge ist hier noch ausgeschlossen.

Beim Stäbchenlegen werden kleine Hölzchen in Form und Gröfse der Zündhölzer zu Figuren, wie Bank, Tisch, Leuchter, Haus, Kirche und dergl., nebeneinander gelegt. — Das Falten geschieht mit quadratischen, rechteckigen oder dreieckigen Papierstücken. Es ist geeignet, den Zeichenunterricht wirksam vorzubereiten, indem das Kind lernt, zeichnerisch wiederzugebende Figuren vorher selbst in Papier zu falten, und dadurch ein genaueres Verständnis der Formen erlangt. — Beim Flechten werden schmale Papierstreifen, später auch solche von Tuch und Wachstuch ineinander geflochten. — Das Verschränken ähnelt dem Flechten; es werden jedoch dabei meist nur die Umgrenzungslinien der Figuren bezeichnet. Man verwendet dazu dünne, biegsame Holzstäbchen. Das Ausstechen, das man wohl auch noch hier und da findet, ist wegen seiner Nachteile für die Augen bei taubstummen Kindern nicht zu betreiben. Aus dem gleichen Grunde sollte das Flechten nicht mit zu schmalen Streifen geübt werden.

Dem Formenlegen folgt das Formengestalten ohne Werkzeuge, nämlich Kork- und Erbsenarbeiten und das Formen in Thon. Beide bilden neue Formen im Raume, aber ohne oder nur mit ganz einfachen Werkzeugen. Bei den ersteren Arbeiten werden kleine spitze Stäbchen in aufgequollene Erbsen oder in Korkstückchen gesteckt und so zu räumlichen Gebilden verbunden. Beim Formen in Thon handelt es sich hier nur um die allereinfachsten Arbeiten, wie sie sich für diese Stufe eignen. Dasselbe wird sehr gern von den Kindern betrieben und bildet eine gute Vorübung zum Thonformen der Oberstufe.

Anleitung für die Arbeiten dieser Stufe geben u. a.

Barth und Niederley, Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch, 4. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1891. — Elm, Spiel und Arbeit. Leipzig und Berlin, Otto Spamer, 1885. — Kalb, Der erste Unterricht in der Knabenhandarbeit. Gera, Hofmann, 1893. — Seidel und Schmidt, Arbeitsschule, Heft 2, 5, 6, 8, 9, 10. Weimar, Böhlau, 1866.

Von vielen Seiten werden die für die Unterstufe genannten Fächer nicht als eigentliche Knabenhandarbeiten, sondern nur als Beschäftigungen angesehen, die bei passenden Gelegenheiten in der

Freizeit der Kinder mit Nutzen zu verwenden seien. Thatsächlich wird in einigen derselben in einzelnen Anstalten Unterricht erteilt, und sie mufsten deshalb auch hier eine Stelle finden.

Die Mittelstufe umfafst ebenfalls etwa zwei Jahre, also etwa die Knaben bis zum elften oder zwölften Lebensjahre. Hier werden mit den einfachsten Werkzeugen Arbeiten aus Papier und Karton und leichte Holzarbeiten gefertigt. Bei den ersteren lernt das Kind Schere, Messer und Lineal gebrauchen. Zu fertigen sind kleine Spielgeräte, Weihnachtsbaumschmuck, Kästchen, Buchzeichen u. s. w.; geometrische Grundformen können ausgeschnitten und zu Zeichenmustern zusammengestellt werden; durch Aufkleben von verschiedenfarbigen Papierstücken findet die Darstellung von Gegenständen des heimatkundlichen Unterrichtes und dadurch die Vorbereitung des Verständnisses der Karte statt. Dabei lassen sich die Begriffe Linie, Winkel, Fläche, Quadrat, Rechteck, Kreis u. a. feststellen.

Bei den leichten Holzarbeiten lernt der Knabe Messer, Hammer, Zange, Feile und Bohrer gebrauchen. Hergestellt werden u. a. kleine Spielzeuge (Drachengestelle, Pfeile, Bogen, Kähne u. s. w.), Gegenstände, die sich im Hause verwerten lassen (Schlüsselschilder, Zwirnwickel, Blumentopfuntersetzer u. a.), sowie Gegenstände aus dem Schul-, besonders dem Anschauungsunterrichte (Dreschflegel, Krippen, Messer und dergl.).

Anleitung für die Arbeiten dieser Stufe bieten aufser den schon für die Unterstufe genannten Werken auch:

Berliner Lehrgang für leichte Holzarbeiten. Leipzig, Hinrichs, 1894. — Hertel, Papparbeiten, Band I, Vorstufe. Gera, Theodor Hofmann, 1889. — Kalb, Der Unterricht in den Handarbeiten für Knaben im Alter von 6—10 Jahren. Ebenda, 1889.

Die Knaben der Oberstufe, also etwa vom elften Jahre an, können sich mit der Bearbeitung von Pappe, Holz und Metall beschäftigen und dem entsprechend 1. Papparbeiten, 2. Arbeiten an der Hobel- bezw. Schnitzebank und Kerbschnitzarbeiten und 3. Metallarbeiten fertigen.

Beim Bearbeiten der Pappe lernt der Knabe das Zuschneiden derselben, das Überziehen mit Papier, das Heften, das Verbinden von Pappdecken durch Kaliko, das Rändern und dergleichen mehr. Er geht hierbei von der Fläche durch das Netz zum Körper über. Die Aufgaben für die Papparbeit lassen sich in engste Beziehung zum Schulunterrichte bringen, und darum sind sie besonders geeignet, denselben zu unterstützen. Von Nutzen sind hierbei:

Die Handfertigkeitsvorlagen der Leipziger Schülerwerkstatt, Heft 1, 7 und 8. Leipzig, Selbstverlag (zu beziehen durch Kantor Zehrfeld in Leipzig), 1885 bis 1894. — Hertel, Papparbeiten, eine Anleitung für Knaben im Alter von 8 bis 15 Jahren, 3 Bände. Gera, Theodor Hofmann, 1889 — u. a.

Die Arbeiten an der Hobelbank sind genugsam bekannt; sie lassen sich kurz als leichte Tischlerarbeiten bezeichnen. Ihre Arbeitsgegenstände sind freilich nicht so leicht zum Schulunterrichte in Beziehung zu bringen wie die der Papparbeit; wegen der lebendigen körperlichen Bewegung und der Kraftanstrengung, die diese Arbeiten erfordern, sind sie aber für die Gesundheit unserer vierzehn- und fünfzehnjährigen Knaben besonders nutzbringend. Anweisung zu ihrem Betriebe findet man

in Heft 2, 9 und 10 der oben genannten Handfertigkeitsvorlagen der Leipziger Schülerwerkstatt und in den Vorlagen zu Hobelbankarbeiten für Knaben und Erwachsene von Müller und Füllgraf. 2. Aufl. Berlin, Harrwitz Nachfolger, 1889.

Für Anstalten in ländlichen Gegenden würde die ländliche Holzarbeit an der Schnitzebank zu empfehlen sein. Sie läfst mit nur wenigen Werkzeugen Gegenstände, wie sie für den ländlichen Haushalt nötig sind, anfertigen, z. B. Garnwickel, Baumpfähle, Leitersprossen, Garbenknebel, Pflanzhölzer, Schaufelstiele u. a. Eine Darstellung dieser Arbeiten bietet:

Kalb, Lehrplan für den Knaben-Handarbeitsunterricht auf dem Lande. (Blätter für Knabenhandarbeit, 1891, No. 3 und 4.)

Die Kerbschnitzerei ist eine Flächenverzierung in Holz durch Einschnitte mit dem Messer. Sie wird zwar im allgemeinen nicht als selbständiges Fach angesehen, kann aber in unseren Anstalten bis zu einer gewissen Grenze wohl als solches betrieben werden. Durch die reiche Unterstützung, die diese Handarbeit dem Zeichenunterrichte gewährt, ist sie für Taubstummenanstalten von besonderem Nutzen. Andererseits mufs aber bei uns noch mehr als bei Hörenden zur Schonung der Augen vor Mifsbräuchen gewarnt werden, wie sie durch zu kleine Musterungen, durch Schneiden in dunkelem Holze und dergl. eintreten können. Zur Einführung in die Kerbschnitzerei sind eine ganze Reihe von Werken erschienen. Zu den bekannteren gehören:

Füllgraf und Wackerow, Der Kerbschnitt. Berlin, Seydel, 1890. — Koch, Der Kerbschnitt. Karlsruhe, A. Bielefeld, 1890. — Neumann, Lehrgang für den Kerbschnitt. 2. Aufl. Leipzig, Leipziger Lehrmittelanstalt von Dr. Schneider, 1890. — Heft 6, 11, 12 und 13 aus dem Vorlagenwerke der Leipziger Schülerwerkstatt.

Noch wenig bekannt ist in Taubstummenanstalten die Metallarbeit, was wohl darin teilweise seinen Grund hat, dafs unsere Knaben nach der Schule nur selten Metallarbeiter werden. Gewifs mufs es aber für sie von Nutzen sein, die Eigenschaften eines Materiales kennen zu lernen, das ihnen überall im Leben entgegentritt; auch ist die Metallarbeit ebenso vielseitig und interessant, wie die Bearbeitung des Holzes und der Pappe. Die Arbeitsgegenstände selbst können verschiedentlich dem Schulunterrichte entnommen werden. Der Unterricht erstreckt sich in diesem Fache lediglich auf die Bearbeitung von Draht und Blech; er eignet sich nur für die gröfseren Knaben.

Die Metallarbeit behandeln u. a. zwei Hefte der Leipziger Handfertigkeitsvorlagen und zwei Arbeiten im Berichte der Leipziger Lehrerbildungsanstalt für 1891. Leipzig, Hinrichs'sche Buchhandlung.

Das Formen in Thon oder Plastilina ist keineswegs das künstlerische Modellieren. Es ist vielmehr dem Zeichnen nahestehend, ein Zeichnen im Raume, und darum besonders geeignet, den Zeichenunterricht zu unterstützen bezw. zu erweitern. Da es nur geringe Kosten verursacht und wie kein anderes Fach Hand und Auge bildet, so sollte es in keiner Anstalt fehlen. Anleitung geben u. a.:

Die Handfertigkeitsvorlagen der Leipziger Schülerwerkstatt, Heft 5. Leipzig, 1885. — Sturm, Leipziger Vorlageblätter für Thonfingerarbeit, Thonziehen, Thonschneiden und Modellieren. I. Buch. Leipzig, Selbstverlag, 1893.

Zu diesen Unterrichtsfächern kommen in der Taubstummenschule noch einige Arbeiten, die zwar nicht als selbständige Fächer längere Zeit betrieben werden sollen, die aber bei ihrem Erlernen durchaus den an die Knabenhandarbeit gestellten Forderungen entsprechen und wegen ihrer praktischen Bedeutung in unseren Anstalten nicht übergangen werden dürfen, z. B. das Knüpfen von Netzen, das Flechten von Rohrstuhlsitzen, Körben und Matten u. a. Sie sind bei passender Gelegenheit zu zeigen und zu üben, sollen dann aber, da sie bald mechanisch gefertigt werden können, nur neben dem eigentlichen Arbeitsunterrichte hergehen. Auch ist es förderlich, den Schülern einfache Reparaturen an Haus-, Spiel- und Schulgeräten zu übertragen, aber erst dann, wenn die dabei zu überwindenden Schwierigkeiten bereits im eigentlichen Lehrgange geübt sind.

Noch ein Hauptfach für Taubstummenanstalten bleibt zu nennen: die Gartenarbeit. Ihr sollen sich alle Knaben je nach Kraft und geistiger Entwickelung widmen. Für die Anstalten, die sich im

Besitze eines Gartens befinden, ist sie jedenfalls am meisten geeignet, nachhaltig auf körperliche und geistige Entwickelung und vorteilhaft auf die Gemütsbildung zu wirken. Die Anstalten ohne Garten sollten sich aber wenigstens die Kultur einiger Zimmerpflanzen angelegen sein lassen.

Aus der reichen Zahl der genannten Fächer haben die Anstalten, die Arbeitsunterricht betreiben, die für sie passenden ausgewählt; meistens sind es nur zwei bis drei und zwar besonders Papparbeit, Schnitzerei und Hobelbankarbeit, die Eingang gefunden haben. Von den 26 deutschen Taubstummenanstalten, in denen nach dem statistischen Berichte[1]) des deutschen Vereines für Knabenhandarbeit im Jahre 1891 der Handfertigkeitsunterricht eingeführt war (thatsächlich sind es weit mehr), beschäftigen 19 ihre Zöglinge mit Papparbeit und Buchbinderei, 16 mit Holzschnitzerei, 11 mit Hobelbankarbeit, 2 mit Fröbel'schen Arbeiten, 1 mit Metallarbeit; in 5 wird Gartenbau gelehrt; 3 lassen die Kleider und 2 das Schuhwerk ausbessern; einzelne treiben daneben auch Stroh- und Weidenflechten, Laubsägearbeiten u. a. Wie sich daraus ergiebt, nehmen in den meisten dieser Anstalten nur die Knaben der Oberstufe am Arbeitsunterrichte teil, in einigen aber auch die der jüngeren Jahrgänge.

(5. Behandlung des Stoffes.) Für den Arbeitsunterricht gelten im allgemeinen dieselben Grundsätze, die für die übrigen Zweige des Taubstummenunterrichtes mafsgebend sind. Zunächst ist es wünschenswert und bei Betreibung von Hobelbankarbeit unbedingt notwendig, dafs die Anstalt einen besonderen Unterrichtsraum für dieses Fach besitzt. Derselbe mufs im Interesse der Gesundheit der Schüler und auch im Interesse des Unterrichtes selbst genügend grofs, gut ventiliert und vor allem ausreichend beleuchtet sein. Ist ein solcher nicht vorhanden, so lassen sich für die meisten Fächer auch Klassenzimmer, der Zeichensaal, die Turnhalle oder auch der Wohnraum der Knaben zum Arbeiten verwenden. Der betreffende Raum ist mit den nötigen Tischen und den erforderlichen Werkzeugen auszustatten. Da die Knaben im übrigen Unterrichte fast ausschliefslich sitzen, so ist es schon um der Gesundheit willen gut, wenn sie im Arbeitsunterrichte stehen. Die Arbeitstische müssen die dem entsprechende Höhe haben, die sich, wenn sie für kleinere Knaben zu grofs ist, durch Fufsbänke

[1]) Förster, Der gegenwärtige Stand des Arbeitsunterrichtes im Deutschen Reiche. Dresden, Meinhold & Söhne, 1893.

ausgleichen läfst. Die Werkzeuge sind am besten in einem verschliefsbaren Schranke aufzubewahren. Darin wird jedem Stücke ein Platz angewiesen, an den es nach beendeter Arbeit von dem Knaben, der es benutzte, zurück zu bringen ist. Ebenso erhalten die erforderlichen Arbeitsmaterialien ihren bestimmten Platz im Arbeitssaale oder besser noch in einem daneben liegenden Vorratsraume. Gut ist es, wenn die Werkstatt auch mit einem Schleifsteine ausgestattet ist, damit die gröfseren Knaben das Schleifen der Werkzeuge selbst ausführen lernen, soweit das für Kinder überhaupt möglich ist. Das Schleifen erfordert äufserste Sorgfalt und gewöhnt dadurch die Knaben an genaues Arbeiten und Schonung der Werkzeuge; auch läfst sich diese Fertigkeit später in fast jedem Berufe verwenden.

Die Unterrichtszeit ist in den einzelnen Anstalten sehr verschieden, richtet sich auch nach dem Alter der Kinder. Sie beträgt gegenwärtig zwei bis acht Stunden wöchentlich. Zweimal je zwei Stunden in der Woche dürften im allgemeinen ausreichen, wobei natürlich nicht ausgeschlossen werden soll, dafs die Knaben in ihrer Freizeit freiwillig selbstgewählte Handarbeiten anfertigen dürfen.

Der Unterricht selbst ist Klassenunterricht; jedoch darf die Zahl der Schüler nicht wesentlich gröfser als in anderen Fächern sein. Es ist auch im Arbeitsunterrichte nicht möglich, gleichzeitig mehr als 20 taubstumme Schüler fruchtbringend zu unterweisen. Alle Knaben sind gleichmäfsig zu fördern; die befähigteren bezw. schneller arbeitenden können die Zeit bis zum Beginne einer neuen Arbeit durch reichere Ausgestaltung der ersteren und durch Zwischenarbeiten ausfüllen.

Der Gang des Unterrichtes würde etwa folgender sein: Der Lehrer zeigt den zu fertigenden Gegenstand, läfst ihn genau betrachten und schliefst daran eine kurze Besprechung. Diese hat sich jedoch nur auf die wichtigsten und für das Kind wertvollsten Merkmale zu erstrecken; sie hat z. B. Namen, Farbe, Form, Stoff, Verwendung und ähnliches zu berücksichtigen. Dem Kinde unbekannte Ausdrücke und Redewendungen werden an die Tafel geschrieben, in ein dazu bestimmtes Merkbüchlein eingetragen und sicher eingeprägt. Ebenso sind neu auftretende Werkzeuge und Materialien vor ihrer Benutzung einer kurzen Besprechung zu unterziehen. Die Anfertigung der Arbeit selbst erfolgt stückweise. Der Lehrer oder auch befähigtere Kinder unter Mithilfe des Lehrers entwerfen an der Tafel die erforderlichen Zeichnungen; der Lehrer

giebt die nötigen Anweisungen zur Ausführung der Arbeit, und sofort geht es an die Anfertigung. Dabei kontrolliert der Lehrer, macht die Schüler auf die Fehler aufmerksam und ist ihnen bei Abstellung derselben behilflich. Fehler, die mehrere Schüler gemacht haben, werden gemeinschaftlich besprochen. Es kommt vor allen Dingen auf möglichst genaues und sorgfältiges Arbeiten an. Gar zu leicht begnügen sich die taubstummen Schüler mit mangelhaften Leistungen. Dem hat der Lehrer energisch entgegen zu treten; denn die Erziehung zu genauem und sorgfältigem Arbeiten, zu Ausdauer und Beharrlichkeit bei Überwindung der Schwierigkeiten gehört, wie schon im Eingange dieser Abhandlung erwähnt, zu den vornehmsten Aufgaben des Handfertigkeitsunterrichtes. Diese Willensbildung ist hier um so leichter, als die Schüler auf jeden Fehler sofort augenscheinlich hingewiesen werden können und denselben alsbald abzustellen vermögen.

Von grofser Wichtigkeit ist auch die Körperhaltung der Kinder, für welche dieselben Grundsätze gelten, die für andere Fächer mafsgebend sind. Besonders ist zu beachten, dafs die Schüler gerade stehen und die Augen in gehöriger Entfernung von der Arbeit halten.

Die Werkzeuge sind mit der nötigen Schonung zu behandeln, besonders ist dabei auf die mit Schneiden zu achten.

Hat die Mehrzahl der Knaben das behandelte Stück der Arbeit beendet, so folgt in gleicher Weise das nächste, bis die Übung oder der Gegenstand vollendet sind. Im Anfange jeder Arbeitsstunde sind die in der vorhergehenden gegebenen Erläuterungen zu wiederholen.

Nach Schlufs der Arbeit hat jeder Schüler die Pflicht, seinen Platz zu säubern, die benutzten Werkzeuge wieder an ihren Ort zu bringen und die begonnene Arbeit an die dazu bestimmte Aufbewahrungsstelle zu legen. Einige Knaben räumen sodann die Werkstatt auf, sodafs dieselbe in sauberem Zustande verlassen wird.

(6. Litteratur.) Über das gesamte Gebiet der Knabenhandarbeit unterrichtet in ausführlichster Weise:

Götze, Katechismus des Knaben-Handarbeitsunterrichtes. Leipzig, Weber, 1892. 3 M. Diese Schrift enthält auch einen genauen Litteraturnachweis.

In knappen Zügen werden die wichtigsten Fragen dieses Unterrichtsgegenstandes beantwortet in den allgemein unterrichtenden

Mitteilungen des deutschen Vereines für Knabenhandarbeit. Dieselben sind unentgeltlich von Dr. W. Götze in Leipzig zu beziehen.

Über den Fortgang des Handfertigkeitsunterrichtes berichten die monatlich erscheinenden

Blätter für Knabenhandarbeit, herausgegeben von Dr. Götze in Leipzig. Die Mitglieder des deutschen Vereines für Knabenhandarbeit erhalten sie unentgeltlich zugeschickt. Aufserdem mögen hier genannt werden:

Barth und Niederley, Des deutschen Knaben Handwerksbuch. 8. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1891. — Götze, Aus der Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereines für Knabenhandarbeit. Berichte über ihre Thätigkeit von 1888—1891. Leipzig, Hinrichs. — Götze, Schulhandfertigkeit. Ein praktischer Versuch, den Handfertigkeitsunterricht mit der Schule in Verbindung zu setzen. Leipzig, Hinrichs, 1894. — Janke, Die Hygiene der Knabenhandarbeit. Hamburg, Vofs, 1893.

Den Arbeitsunterricht in Taubstummenanstalten behandeln:

Fieth, Der Knaben-Handfertigkeitsunterricht in unseren Taubstummenanstalten. Vortrag, gehalten auf dem Taubstummenlehrer-Kongrefs zu Köln. (Kongrefsbericht, S. 44.) — Göpfert, Die Stellung der Knabenhandarbeit in der Taubstummenerziehung. Vortrag, gehalten in der Bildungsanstalt für Handarbeitslehrer zu Leipzig. Bericht dieser Anstalt vom Jahre 1890 (Leipzig, Hinrichs), S. 99 und Organ, 1891, S. 78. — Heinrichs, Der Handfertigkeitsunterricht. (Blätter für Taubstummenbildung, III, S. 97.) — Streich, Thesen über den Arbeitsunterricht und deren Besprechung auf der Jahresversammlung württembergischer und badischer Taubstummenlehrer zu Meersburg im Jahre 1874. (Organ, 1875, S. 52.)

Berührt wird der Arbeitsunterricht auch in folgenden Abhandlungen:

Kopka, Die häuslichen Arbeiten in der Taubstummenschule. (Blätter für Taubstummenbildung, II, S. 17.) — Reuschert, Wie ist der Unterrichtsgrundsatz: „Jeder Lehrgegenstand mufs in den Dienst des Sprachunterrichtes gezogen werden," in den technischen Fächern praktisch durchzuführen? (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 345.)

# X. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten.

Von Bertha Kätzke,
Erzieherin und Handarbeitslehrerin der Königlichen Taubstummen- und Taubstummenlehrer-Bildungs-Anstalt zu Berlin.

Wenn auch im Laufe der letzten Jahrzehnte fast alle Gebiete des Unterrichtes der Taubstummen eine gröfsere Beachtung und Förderung gefunden haben, so ist ein Gegenstand noch immer nicht in der Weise berücksichtigt worden, wie er es wegen seiner hohen Bedeutung für die taubstummen Mädchen verdient, nämlich der Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Dieser fördert wie kaum ein anderer Unterrichtsgegenstand den praktischen Sinn der Mädchen; darum sollte man ihn in unseren Taubstummenanstalten mit demselben Ernste fördern und ebenso begünstigen, wie man es mit den übrigen Lehrfächern bereits gethan hat.

(1. Zweck.) Die Mädchen sollen befähigt werden, einfache weibliche Handarbeiten selbständig anfertigen zu können, ohne Hilfe Strümpfe stricken und stopfen, Hemden zuschneiden und nähen, Namen zeichnen und sticken und Wäschegegenstände flicken zu lernen. Ebenso, wie man von jedem wohlerzogenen vollsinnigen Mädchen die Fähigkeit verlangt, das selbständig leisten zu können, was die einfachen Bedürfnisse des Haushaltes, namentlich der Anzug, die Ausschmückung der Wohnräume u. s. w. erfordern, stellt man diese Ansprüche auch an ein taubstummes Mädchen.

(2. Notwendigkeit des Unterrichtes.) Das gründliche Erlernen der Handarbeiten ist den taubstummen Mädchen nicht nur nötig, um vielleicht später einen Haushalt in rechter Weise führen zu können, sondern seine Bedeutung liegt hauptsächlich in der Erzielung der Befähigung für eine selbständige Berufsthätigkeit. Ein Mädchen mufs, sofern es nicht mit materiellen Glücksgütern gesegnet ist, den Kampf ums Dasein oft ebenso führen wie ein Mann. Es mufs ferner in Erwägung gezogen werden, dafs gerade ein taubstummes Mädchen in der Wahl seines Berufes ziemlich gebunden ist; es wird eben, um seinen Lebensunterhalt erwerben zu können, immer wieder auf die Arbeit seiner Hände angewiesen sein. Um nun dem Grundsatze: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben,“

gerecht zu werden, erwächst der Schule die Verpflichtung, die taubstummen Mädchen in den Stand zu setzen, so viel in dem genannten Fache zu erlernen, dafs die fortgesetzte Übung in den Handarbeiten sie zu der Vollkommenheit gelangen läfst, damit sie ihnen eine Quelle der Erhaltung werden kann.

(3. Äufsere Einrichtung.) Bei der Verschiedenheit der Anzahl von Schülerinnen in den einzelnen Taubstummenanstalten wird auch die Zahl der Klassen für den Handarbeitsunterricht in denselben eine verschiedene sein müssen. Die kleineren Anstalten werden nur eine Klasse haben können, während in den gröfseren deren zwei sein müssen. Die Zahl der Schülerinnen in einer Klasse darf nicht fünfundzwanzig übersteigen, da die Lehrerin jedes einzelne Kind besonders zu berücksichtigen hat. Ein Klassenunterricht ist nicht durchführbar, weil die verschiedensten Altersstufen gleichzeitig zu unterrichten sind. Eine allgemeine Regel für die Einrichtung des Unterrichtes in weiblichen Handarbeiten an Taubstummenanstalten läfst sich aus diesem Grunde nicht aufstellen, doch mufs die Lehrerin verstehen, den Unterricht den obwaltenden Verhältnissen anzupassen, ohne zu sehr von dem Lehrplane, welcher dem der vierklassigen Volksschule gleicht, und auf welchen wir noch später zurückkommen, abzuweichen. Jedenfalls darf nie das stufenweise Fortschreiten der Schülerinnen aufser acht gelassen werden. Es ist von grofser Wichtigkeit, dafs an gröfseren Anstalten, an welchen zwei oder mehrere Lehrerinnen den Unterricht in weiblichen Handarbeiten erteilen, ein einheitliches Verfahren gehandhabt werde. Um dieses zu erlangen, ist es notwendig, dafs alle Lehrerinnen an einer Anstalt nach einem fest geordneten Plane unterrichten, damit die Schülerinnen bei den Wiederholungen in der oberen Klasse für ein und dieselbe Arbeit immer dieselben Regeln haben und sich diese fest einprägen. Ein Strumpf kann beispielsweise auf verschiedene Art eine schöne Form erhalten; sollen die Kinder aber Sicherheit in dieser Arbeit erlangen, so müssen sie bei der Wiederholung in der oberen Klasse den Strumpf nach denselben Regeln stricken, welche sie bei dem Erlernen in der unteren Klasse befolgt haben. Das Gegenteil könnte die Kinder leicht verwirren und dahin führen, dafs sie überhaupt in der Schule keinen Strumpf selbständig stricken lernen.

Es ist ratsam, dafs die Lehrerin während des Unterrichtes von einer Schülerin zur anderen geht und sich die Arbeiten zeigen läfst; denn die Kinder werden durch das Aufstehen zerstreut und

unruhig. Ferner kann sich die Lehrerin auch be überzeugen, ob jedes Kind die notwendigen Utensilien in Ordnung hat. Sie behält die Kinder dann besser im Auge und hat, wenn sie selbst umhergeht, mehr Gelegenheit zu sehen, wie die Kinder arbeiten, und die weniger Befähigten auf ihre Fehler aufmerksam zu machen. Sollte aber die Beschaffenheit der Bänke ein Umhergehen nicht gestatten, so darf man immer nur ein bis zwei Kindern das Hervortreten erlauben. Von grofser Wichtigkeit für den Handarbeitsunterricht ist es, dafs die Schülersitze mit Lehnen versehen sind; denn gerade bei diesem Unterrichte neigen die Kinder zu einer krummen Haltung, wenn sie ganz frei sitzen sollen. Können sie sich dagegen anlehnen, so würde dies entschieden dazu beitragen, die Haltung zu verbessern. Auch wird es ihnen in dieser Stellung leicht werden, die Arbeit frei in der Hand zu halten und dem Auge nicht zu nahe zu bringen, wodurch bei vielen Schülerinnen Kurzsichtigkeit verhütet werden kann.

(4. Arten der Arbeiten.) Die Handarbeiten, welche von den taubstummen Mädchen zu erlernen sind, entsprechen denen, welche in der Volksschule gefordert werden. Sie sind in folgender Reihe anzufertigen: ein Strickbeutel, zwei oder drei Paar Strümpfe, ein Häkeltuch, ein Zeichentuch, ein Frauenhemd, ein Herrenhemd, ein Sticktuch, ein Flicktuch und zum Schlusse ein Stopftuch.

(5. Methode.) Die jetzt am meisten verbreitete und allgemein als beste anerkannte Methode ist die Rossel'sche. Sie zeichnet sich besonders durch Anschaulichkeit, Klarheit und Fafslichkeit aus und ist das Ergebnis langjähriger Erfahrung und eigener gründlicher Erwägung des Gegenstandes. Die gröfste Zahl der an den Gemeindeschulen zu Berlin angestellten Handarbeitslehrerinnen sind nach der Rossel'schen Methode gebildet, und die durch dieselbe in den letzten zehn Jahren errungenen Erfolge an diesen Schulen geben wohl das beste Zeugnis von ihrer Vortrefflichkeit. Der Lehrgang nach der Rossel'schen Methode bietet auch in der Ausführung durchaus keine Schwierigkeiten, bringt vielmehr die Schülerinnen in verhältnismäfsig kurzer Zeit zur Sicherheit und Selbständigkeit bei der Anfertigung der einzelnen Arbeiten; er fördert auch die Haltung und die Disziplin wesentlich. Zu klarem Verständnisse der einzelnen Arbeiten führen ganz besonders die eingehenden Besprechungen der Lehrerin mit den Kindern über die anzufertigenden Gegenstände. Diese sagt den Kindern nicht nur, wie letztere eine Arbeit anzufertigen haben, sondern sie giebt ihnen auch die Gründe an,

warum so und nicht anders gearbeitet werden mufs; ja, sie hat den Kindern für jede Art der Arbeit ganz bestimmte Regeln zu geben, welche nach öfterem Besprechen genau eingeprägt werden müssen. Für unsere taubstummen Mädchen ist dies von ganz besonderer Wichtigkeit. Sie neigen infolge ihres Gebrechens sehr zur Unselbständigkeit, sind arm an Vorstellungen und Gedanken und arbeiten am liebsten mechanisch nach, was ihnen vorgeführt wird; dieses ist aber durch die Besprechungen der einzelnen Arbeiten zu verhindern. Sie lernen dadurch nachdenken über das, was sie arbeiten. Der gesamte Unterricht der Taubstummen, selbstverständlich auch der Handarbeitsunterricht, soll dieselben Erfolge erzielen, wie der Unterricht in der Volksschule. Hier sind in mehrklassigen Schulen gewöhnlich für weibliche Handarbeiten vier aufsteigende Klassen. Jede hat bei wöchentlich sechs Stunden einen einjährigen Kursus. Der Lehrstoff dieser vier Klassen würde nun bei den taubstummen Mädchen auf zwei Klassen zu verteilen sein. Da aber nur wöchentlich vier Handarbeitsstunden gegeben werden, die Kinder auch zu Anfang des Unterrichtes der Spracharmut und der dadurch bedingten Schwierigkeit der Belehrung wegen langsamer vorwärts kommen als hörende Kinder, wird zur Verarbeitung desselben Lehrstoffes die doppelte Zeit erforderlich sein. Dieselbe erhalten wir dadurch, dafs die taubstummen Mädchen schon mit Eintritt in die Taubstummenanstalt in weiblichen Handarbeiten unterrichtet werden, und dafs sie gewöhnlich einen achtjährigen Kursus zurücklegen. Bei dem achtjährigen Kursus rechnet man drei Jahre für die Unter-, drei Jahre für die Mittel- und zwei Jahre für die Oberstufe. Der Lehrstoff für die weiblichen Handarbeiten würde sich etwa folgendermafsen verteilen lassen:

Unterstufe: Erlernen des Strickens an einem Strickbeutel und Erlernen des Strickens von Strümpfen bis zur vollständigen Sicherheit; Einstricken des Hackens, sowie Anstricken von Spitzen und Rändern; Anfertigung eines Häkeltuches.

Mittelstufe: Anfertigung des Zeichentuches und des Nähtuches; Zuschneiden und Nähen eines Frauen- und eines Herrenhemdes.

Oberstufe: Flicken der Wäsche; Anfertigung eines Sticktuches; praktische Übung im Sticken von Wäschegegenständen; Anfertigung eines Stopftuches. — Sollten einzelne Schülerinnen noch länger in der Anstalt bleiben, und haben sie in der Anfertigung der vorbezeichneten Arbeiten genügende Fertigkeit erlangt, so können sie noch

schwierigere Häkeleien und Weifsstickereien, auch wohl etwas Plattstichstickerei erlernen.

(6. Nähmaschine.) Es ist schon oft die Frage gestellt worden, ob es nicht zweckmäfsig wäre, dem Unterrichte in weiblichen Handarbeiten auch noch das Erlernen des Maschinennähens hinzuzufügen. In fast jedem Haushalte befindet sich jetzt eine Nähmaschine; sie ist ein unentbehrliches Hausgerät geworden. Da ist es auch nötig, dafs die weiblichen Glieder der Familie verstehen, mit derselben umzugehen. Durch die Nähmaschine hat sich schon so manches arme taubstumme Mädchen seinen Unterhalt erworben. Aber in der Schule ist das Erlernen des Maschinennähens jedenfalls zu verwerfen. Die taubstummen Mädchen kommen jetzt in der Regel im siebenten Lebensjahre in die Anstalt und verlassen dieselbe im fünfzehnten Jahre. Innerhalb dieser Zeit ist der Körper den Anstrengungen, welche das Maschinennähen erfordert, noch nicht gewachsen. Darum mufs das Erlernen desselben mit gutem Rechte einer späteren Zeit überlassen werden. Nur ausnahmsweise können kräftige Mädchen Maschinennähen lernen.

(7. Berücksichtigung der Sprache.) Da die Aneignung der Sprache in den Taubstummenanstalten den Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes bildet, so mufs sie auch während des Unterrichtes in den weiblichen Handarbeiten geübt und angewandt werden. Die Lehrerin hat sich also auch an den Grundsatz zu halten: „Aller Unterricht sei Sprachunterricht!“ Sie darf nur ausnahmsweise die natürliche Gebärde als Erklärungsmittel gebrauchen, so bei den kleinen Kindern, die die Lautsprache erst in bescheidenem Umfange besitzen. Wenn auch die unmittelbare Anschauung — das Vormachen — bei dem Handarbeitsunterrichte stets in den Vordergrund treten wird, so hat die Lehrerin bei ihren Unterweisungen, wo sich nur Gelegenheit bietet, die Lautsprache anzuwenden. Sie darf auch niemals dulden, dafs die Kinder während der Handarbeitsstunden sich in der Gebärdensprache unterhalten. Der Gebrauch dieser Sprache würde dahin führen, dafs die Kinder die Lautsprache nur ungern anwenden; auch käme dadurch die Lehrerin der Aufgabe, den Sprachschatz der Kinder soviel wie möglich zu erweitern, nicht nach. Es sind demnach alle Arbeiten, welche die Kinder anfertigen, lautsprachlich zu bezeichnen, z. B. das Stricken des Strumpfes, das Rechts- und Linksstricken, das Ab- und Zunehmen, das Stricken des Hackens, das Zuspitzen u. s. w. Bei dem Nähen sind den Kindern die Namen der ver-

schiedenen Nähte, die Bezeichnungen der Teile am Hemde, ebenso bei dem Zeichnen und Sticken die Benennungen der mannigfachen Stiche zu geben. Auch müssen die Kinder in den Stand gesetzt werden, das Material, welches sie verarbeiten, lautsprachlich bezeichnen zu können.

Die Lehrerin spricht den Kindern das zu gebende Sprachmaterial vor, läſst es nachsprechen, schreibt es an die Wandtafel, und die Schülerinnen tragen es in das Wörterbuch ein, um es sich einzuprägen. Die fortwährende Anwendung des Gelernten gewährt die rechte Übung in dem Gebrauche des letzteren.

(8. Lehrmittel.) Für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten bedarf es nicht vieler Lehrmittel. Nötig ist für die Hand der Lehrerin ein guter Leitfaden, und zwar ist als solcher der von E. Rossel mit vierzehn lithographierten Tafeln (Selbstverlag der Verfasserin, Berlin, Enckeplatz 3) sehr zu empfehlen.

Um die Kinder das Zuschneiden der Wäsche zu lehren, ist es nötig, daſs jede Anstalt eine Tafel besitzt, auf welcher ein quadratisches Netz gezeichnet ist. Jede Seite eines Quadrates betrage 1 cm. Auf dieser Tafel zeichnen die Kinder unter Anleitung der Lehrerin die einzelnen zur Wäsche zu verwendenden Leinwandteile an. Hieran schlieſse sich eine Belehrung darüber, wie aus den verschiedenen Teilen das Hemd zusammengesetzt wird.

Fernerhin sind für die Kreuzstichstickerei am Zeichentuche, wenn man diese mit besonders befähigten Schülerinnen vornehmen will, Muster alter und moderner Stickereien, sowie Muster altdeutscher Alphabete von Frau Dr. Beeg-Aufseſs (Leipzig bei Ernst Heitmann) zu empfehlen.

Ferner seien namhaft gemacht:

Dillmond, Therese de, Encyklopädie der weiblichen Handarbeiten. (Selbstverlag.) — Schallenfeld, A., Praktische Anweisung zur Erteilung des Handarbeitsunterrichtes. (I. Stricken, II. Häkeln, III. und IV. Nähen.) Frankfurt a. M. bei Diesterweg. — Schallenfeld, R. u. A., Der Handarbeitsunterricht in Schulen. Neue Auflage von A. Hall. Ebenda. — Schallenfeld, R. u. A., Wandtafeln für den Handarbeitsunterricht nach der Schallenfeld'schen Methode. Ebenda.

# Fünfter Abschnitt.

## Die Fürsorge für die aus der Schule entlassenen Taubstummen.

### I. Schule und Leben.

Non scholae, sed vitae — nicht für die Schule, sondern für das Leben — sollen wir lehren. Wenn dieses Wort schon für die Volksschule grofse Bedeutung hat, so gilt es noch viel mehr für den Taubstummenunterricht; denn die Taubstummen sind infolge ihres Gebrechens zu sehr von dem lebendigen Verkehre mit Vollsinnigen ausgeschlossen, lernen das Leben in seinen vielfachen Beziehungen zu wenig kennen; die Schule mufs ihnen daher eine Welt im kleinen bieten.

Wie der Mensch einer doppelten Bestimmung entgegengeführt werden soll, nämlich dermaleinst ein Erbe des Himmels zu werden und in der Zeit ein brauchbarer Bürger dieser Erde zu sein, so hat auch die Schule ihre Zöglinge nach diesen beiden Seiten vorzubereiten. Uns beschäftigt hier zunächst die letztere Aufgabe, die Vorbereitung auf das praktische Leben.

Alle die Unglücklichen, denen ein hervorragender Sinn fehlt, bedürfen je nach ihrem Gebrechen einer besonderen Ausbildung. Der Blinde, dem die Sprache wie dem Vollsinnigen zufliefst, wird in Bezug auf seine geistige Bildung mit diesem standhalten können, wenn ihm auch mancherlei Anschauungen abgehen; in der Welt aber steht er hilflos da. Er bedarf stets der Leitung, des Beistandes, und in der Erlernung eines Lebensberufes ist er ungemein beschränkt. Die Eigentümlichkeit der Blindenbildung wird daher darin liegen müssen, die Blinden erwerbsfähig zu machen. Der Taubstumme dagegen erlernt unsere Sprache nicht und bleibt aus diesem Grunde in seiner geistigen Entwickelung zurück. Die Taubstummenschule hat deshalb ihre Hauptaufgabe in der geistig-sprachlichen Ausbildung ihrer Zöglinge zu suchen. Ein ungebildeter Taubstummer vermag

unter Umständen sehr wohl ein einfaches Handwerk zu erlernen und sich durch dieses zu erhalten — die Erfahrung hat das bestätigt; aber „durch eine tüchtige Schulbildung wird die Auswahl der Berufsarten eine reichere, steigert sich die Verwendbarkeit und das Lebensglück. Viele aus den Taubstummenanstalten entlassenen Zöglinge sind brauchbare, ehrenwerte und lebensfrohe Menschen geworden, die sich ehrlich und reichlich nähren;“ (Hill.) auf Grund einer guten Schulbildung und der dadurch gewährten Möglichkeit einer leichten Verständigung finden sie viel eher einen geeigneten Lehrmeister, wird sich die Ausbildung viel bequemer und gründlicher gestalten, als wenn ihnen die Lautsprache fehlt. Eine möglichst weitgehende Ausstattung der Taubstummen mit dieser Sprache und die Fähigkeit, dieselbe verständlich darzustellen und mit Sicherheit aufzufassen, wird immer der schönste Schatz sein, den die Taubstummenschule ihren Zöglingen mit ins Leben zu geben vermag. Jedoch nicht allein der Sprachunterricht — nein, jeder einzelne Lehrgegenstand hat das praktische Leben in seinen Bedürfnissen zu berücksichtigen. Gewisse Unterrichtszweige, wie Zeichnen, Handfertigkeitsunterricht und der Unterricht in weiblichen Handarbeiten, sind besonders geeignet, die Wahl eines Lebensberufes und die Ausbildung in diesem zu erleichtern. Wer vermag heutzutage, auch wenn er das schlichteste Handwerk betreibt, ohne Zeichnen fortzukommen, und wie viele Taubstumme finden auf Grund hervorragender zeichnerischer Fertigkeiten einen ihren Neigungen zusagenden Beruf! Der Handfertigkeitsunterricht wird besonders in Internaten, in denen die taubstummen Zöglinge mehr oder weniger abgeschlossen leben, seine guten Dienste thun, indem er die Kinder nicht nur angenehm beschäftigt, sondern auch deren Auge sicher und deren Hand geschickt macht. Die Förderung der Mädchen in weiblichen Handarbeiten ist von hervorragendem Werte für diese Kinder, denn von der gröfseren oder geringeren Fertigkeit in jenen Arbeiten hängt oft die Existenz der weiblichen Taubstummen ab. Hieraus dürfte zur Genüge hervorgehen, dafs die zuletzt bezeichneten Lehrgegenstände in der Taubstummenanstalt auf keinen Fall vernachlässigt werden dürfen.

In manchen deutschen Taubstummenanstalten erhalten einzelne Zöglinge auch eine gewerbliche Ausbildung, besonders in Schneiderei und Schuhmacherei. Es geschieht dies jedoch fast ausschliefslich aus finanziellen Rücksichten, und es werden zu den betreffenden Arbeiten nur die im Alter bereits vorgerückten Zöglinge verwendet. In Frankreich hat man im letzten Jahrzehnt begonnen, die Taub-

stummen für die Betreibung der Landwirtschaft geschickt zu machen, und zu diesem Zwecke eingehende Anweisungen geschrieben. In vielen amerikanischen Taubstummenanstalten werden die Zöglinge in mancherlei Berufsarten vollständig ausgebildet. Es geschieht das meist, weil die Taubstummen in der Regel in einem Alter die Schule noch besuchen, das für die berufliche Ausbildung als das geeignetste bezeichnet werden mufs, und weil der Betrieb gewisser Handwerke die Unterhaltung der Anstalt erleichtert.

So lange die Taubstummenanstalten dahin zu streben haben, ihren Zöglingen eine möglichst weitgehende geistige, sprachliche und religiös-sittliche Ausbildung zu gewähren, die Kinder mit den fürs Leben notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, so lange sie also für die Taubstummen das sein sollen, was die Volksschule für die Vollsinnigen ist, so lange mufs die gewerbliche Ausbildung ihrer Zöglinge vom Lehrplane ausgeschlossen werden; im anderen Falle würden die Schulleistungen der Taubstummen herabgedrückt oder die Schüler in bedenklicher Weise überbürdet werden. Ein Bedürfnis, in den Taubstummenanstalten besondere Werkstätten einzurichten, liegt nicht vor, da die handwerksmäfsige Ausbildung der Gehörlosen ganz in derselben Weise erfolgt wie die der Hörenden. Es schliefst das keineswegs aus, dafs die Zöglinge in der schulfreien Zeit zu mancherlei Verrichtungen herangezogen werden. So können die Knaben im Garten und auf dem Felde arbeiten, ihre Kleider ausbessern lernen, Papp- und Schnitzarbeiten vornehmen. Den Mädchen bietet sich in Stube, Kammer und Küche ein sehr weites Feld nützlicher Beschäftigung, und die Anfertigung von allerhand weiblichen Handarbeiten kann aufserdem nicht dringend genug empfohlen werden; denn den Zöglingen den Übergang aus der Schule ins Leben möglichst leicht zu machen, müssen die Taubstummenlehrer stets im Auge behalten.

Haben die taubstummen Schüler die Anstalt verlassen, hat zwischen ihnen und ihren Lehrern das rechte Verhältnis bestanden, und werden sie nicht durch gewissenlose Genossen zur Abtrünnigkeit und Undankbarkeit verführt, so geht ihr Streben oft durchs ganze Leben dahin, Beziehungen zur Stätte ihrer Bildung aufrecht zu erhalten, und damit ist schon von selbst eine Verbindung zwischen dem entlassenen Schüler und der Schule hergestellt.[1]) Es giebt

[1]) Es ist oft rührend zu sehen, wie alte, in die weite Welt verschlagene Taubstumme noch einmal zur Heimat kommen, um die Anstalt, die sie gebildet hat, zu besuchen.

aber auch solche, die wollen in ihren Schlupfwinkeln aufgesucht sein, wenn sie auch ferner an dem geistigen Leben, das von ihrer ehemaligen Bildungsstätte ausgeht, teilnehmen sollen.

Es sind nun die verschiedensten Mittel zur Anwendung gekommen, um eine möglichst dauernde Verbindung zwischen Schule und ehemaligen Schülern herzustellen. In Westfalen ist die Einrichtung getroffen worden, dafs die Direktoren der Taubstummenanstalten die aus diesen entlassenen Zöglinge von Zeit zu Zeit besuchen, um denselben in ihrem religiös-sittlichen Verhalten, in ihrer geistig-sprachlichen Weiterbildung und in ihrem materiellen Wohlergehen nahe zu treten. Gewisse Anstalten, z. B. die zu Frankfurt a. M., lassen bei ihren früheren Zöglingen ein sogenanntes Rundbriefbuch zirkulieren, um darin Einträge über Erlebnisse und Erfahrungen zu machen. Bei kleinen Anstalten, die alljährlich nur wenige Schüler entlassen, mag ein solches Buch gute Dienste leisten; gröfsere müssen darauf verzichten.

Wenn die die Anstalt verlassenden Zöglinge nicht am Anstaltsorte verbleiben, wenn also nur eine mittelbare Verbindung von Schule und ausgebildeten Zöglingen möglich ist, so empfiehlt es sich, an letztere von Zeit zu Zeit gedruckte Briefe zu schicken, in denen Anstaltsereignisse, wie Aufnahme und Entlassung der Zöglinge, das Verhalten einzelner Kinder, Erlebnisse der Lehrer etc., zur Mitteilung kommen, in denen jedoch auch Mahnungen, Weisungen, Warnungen etc. nicht fehlen dürfen. Auf diesem Wege findet manche Anregung und manches Trostwort das Herz der Taubstummen, die sich, mitten unter Menschen lebend, oft recht vereinsamt fühlen; dadurch haben die im Leben stehenden Gehörlosen Veranlassung, selbst zur Feder zu greifen und das, was ihnen entgegengetreten ist, was sie innerlich bewegt, niederzuschreiben und so ihre geistige Kraft zu üben.

Auch die an den meisten Anstalten alljährlich wiederkehrenden Feste (Kirchenfest, Stiftungsfeier etc.) geben Veranlassung, die erwachsenen Taubstummen an der Stätte ihrer Bildung zu versammeln und so eine Verbindung zwischen ihnen und der Schule zu ermöglichen.

## II. Erwählung eines Lebensberufes.

Die deutschen Taubstummenanstalten sind nur Schulen, die die religiöse, sittliche und geistige Bildung ihrer Zöglinge leiten; sie

sind nicht Versorgungsanstalten für die Gehörlosen. Nach der Entlassung der taubstummen Schüler aus der Schule müssen die Angehörigen die sittliche Überwachung und leibliche Versorgung der ins Leben Eintretenden voll und ganz übernehmen. Zwar treten die Anstalten beim Übertritte der taubstummen Zöglinge ins praktische Leben gern ratend und helfend ein; sie haben dazu jedoch keinerlei Verpflichtung und übernehmen auch keinerlei durch die Erlernung eines Handwerkes oder einer Kunst seitens dieser Zöglinge entstehende Kosten.

Die Neigung der die Taubstummenanstalt verlassenden Schüler wird in den meisten Fällen dahin gehen, im Anstaltsorte zu verbleiben. In diesem findet sich im Laufe der Zeit eine Reihe von Handwerkern, die gern taubstumme Lehrlinge annehmen und in der Ausbildung derselben eine gewisse Routine erlangen. Nicht wenige Taubstumme gewinnen in ihrem ehemaligen Pflegevater einen Lehrmeister. Wenn die Zöglinge am Anstaltsorte verbleiben, so schliefst das den Vorteil in sich, dafs dieselben auch ferner von den Lehrern überwacht, geleitet, zurecht gewiesen und in ihrem Wissen und Können gefördert zu werden vermögen. Nicht wenige Taubstummenlehrer vertreten jedoch auch die Ansicht, „dafs das Ansammeln einer grofsen Zahl von Taubstummen in den grofsen Städten nur zu leicht zu einem Taubstummen-Proletariat führt, das bei eintretender Arbeitslosigkeit um so eher zu einem vagabondierenden Umhertreiben drängt, je geringer die Rücksichten sind, welche man dem Gebrechen der Gehörlosen in der fremden Umgebung zu teil werden läfst, und je schwieriger der ehrliche Erwerb bei der grofsen Konkurrenz ist. Es ist daher immer erwünscht, wenn die Angehörigen die Kinder in der Nähe ihres Heimatsortes oder, wenn dieser eine Stadt, in dieser selbst in die Lehre und damit in Gesellschaftsverhältnisse bringen, in welchen sie sich später bewegen, in denen sie wirken und schaffen sollen, und in denen sie sich der Rücksicht erfreuen, welche ihr Gebrechen immerhin noch erfordert.“[1])

Bei der Wahl des Lebensberufes mufs mit der gröfsten Vorsicht und Sorgfalt zu Werke gegangen werden; sie entscheidet unter Umständen über die Existenz, ja über das ganze Lebensglück der betreffenden Taubstummen. Es ist dabei in Erwägung zu ziehen, dafs die Taubstummen nicht hören können, dafs ihre Sprache auch bei

---

[1]) Beiträge zur Geschichte und Statistik des Taubstummen-Bildungswesens in Preufsen. Berlin, 1884, S. 261.

guter Schulbildung immerhin eine mangelhafte und die Verständigung mit ihnen eine schwierige ist, dafs somit ihrer Belehrung, sowie ihrem späteren Fortkommen mancherlei Hindernisse in den Weg treten, und dafs sie nach vielen Seiten von der Kenntnis verschiedener Lebensverhältnisse ausgeschlossen sind. In erster Linie empfiehlt sich für Knaben die Erlernung eines einfachen, stets gangbaren Handwerkes, wie der Schneiderei, Schuhmacherei, Tischlerei, Buchbinderei, Handschuhmacherei. Es bietet sich in diesen Erwerbszweigen vielleicht die Möglichkeit, ein eigenes Geschäft zu gründen, wiewohl die Taubstummen um ihres Gebrechens willen der grofsen Mehrzahl nach unselbständige Menschen bleiben werden. Auch zu Schlossern, Sattlern, Gold- und Silberarbeitern, Gärtnern, Schriftsetzern und Lederarbeitern eignen sich die Gehörlosen recht gut. Solche, die zeichnerisch gut ausgebildet sind, ein sicheres Auge und eine geschickte Hand besitzen, können Elfenbeinschnitzer, Stubenmaler, Lithographen, Xylographen, Porzellanmaler, Holzbildhauer oder Stuckarbeiter werden. In diesen Berufszweigen finden sie jedoch in der Regel nur in grofsen Städten Arbeit. Das sogenannte Kunstgewerbe wird zu manchen Zeiten recht lohnende Beschäftigung bieten; es ist jedoch zu sehr der Mode unterworfen, und so kann es leicht kommen, dafs seine Vertreter brotlos werden. Auch für die Landwirtschaft eignen sie sich. Welcher Bauer wird aber einem taubstummen Knechte seine kostbaren Pferde anvertrauen wollen! In dem väterlichen Bauerngute können sie sicher sehr nützliche Verwendung finden.

Das Gebiet der höheren Kunst, der Malerei, Bildhauerei und Baukunst, ist den Taubstummen fast ausnahmslos verschlossen; denn zu ihrer erfolgreichen Betreibung gehört nicht nur besonderes Talent, das man nur bei wenigen der Taubstummen findet, sondern auch eine allgemeine Bildung, die sich der Gehörlose nur in ganz seltenen Fällen anzueignen vermag. Die künstlerischen Leistungen Taubstummer, so weit sie bis jetzt bekannt geworden sind, können im allgemeinen keinen Anspruch auf hervorragenden Wert machen. Wenn hie und da ein Taubstummer für künstlerische Arbeiten eine Auszeichnung erhalten hat, so ist es wohl hauptsächlich in Rücksicht auf seinen traurigen Zustand geschehen.

Es kann nicht dringend genug geraten werden, auch diejenigen Taubstummen, die nicht nötig haben, sich durch ihrer Hände Arbeit zu ernähren, in irgend einem Berufe ausbilden und sie die Wohlthat einer geordneten und erfolgreichen Arbeit

geniefsen zu lassen. Im anderen Falle kann sich bei ihnen das Sprichwort bewahrheiten: Müfsiggang ist aller Laster Anfang. Sie werden durch Nichtsthun ihrer Umgebung leicht eine Last, kommen auf allerhand verschrobene Ideen, verfallen leicht in Mifsmut und Melancholie.

Für Mädchen ist es viel schwerer als für Knaben, einen Beruf zu finden, der sie ausreichend und dauernd ernährt. Im Haushalte vermögen sie sich sehr nützlich zu machen; sie können daher ihren Angehörigen eine brauchbare Stütze werden, zu einer selbständigen Stellung bringen sie es jedoch selten. Als Dienstmädchen will sie niemand haben, weil die Ausrichtung von Aufträgen an sie umständlich und unsicher ist, weil sie auf Zurufe nicht reagieren, Bestellungen schwer ausrichten können, mit Kindern nicht zu verkehren vermögen etc. Als Damenschneiderinnen verstehen sie es vielfach nicht, den Wandlungen der Mode, dieser Tyrannin des weiblichen Geschlechtes, zu folgen, oder die Auftraggeber wissen ihnen die vielen Wünsche, die sie bei Anfertigung von Kleidungsstücken hegen, nicht recht plausibel zu machen und ziehen es daher vor, hörende Schneiderinnen anzunehmen. Wollen die taubstummen Mädchen Putzmacherei treiben, so treten dieselben Übelstände ein. So können sie höchstens als Weifsnäherinnen, als Flickschneiderinnen, Plätterinnen oder Wäscherinnen ihr kümmerliches Brot verdienen.

Die Taubstummen, ohne dafs dieselben ein Handwerk erlernt haben, in Fabriken zu beschäftigen, hat viel Bedenkliches. Die Arbeit in den Fabriken ist eine zu einseitige, zu mechanische. Stockt nun das Geschäft, so sind die Taubstummen zu nichts zu gebrauchen. Es wird auch selten ausbleiben, dafs sie von ihren meist rohen und rücksichtslosen Arbeitsgenossen zum Gegenstande der Neckerei, liebloser Späfse und ungebührlicher Angriffe gemacht werden, was nachteilig auf ihre Gemütsverfassung und ihr sittliches Verhalten wirken kann.

Vielen Taubstummen wird der Übergang aus der Schule ins praktische Leben recht schwer. In der Anstalt — besonders in den Internaten — sind sie meist körperlich nicht genügend beschäftigt worden; sie haben sich hier an süfses Nichtsthun gewöhnt. Treten sie nun in die Lehre, und sollen sie vom Morgen bis zum Abend angestrengt arbeiten, so pafst ihnen das wenig. Sie verspüren daher sehr bald die Neigung, den Lehrmeister zu wechseln, und es bedarf oft des ganzen Einflusses ihrer Angehörigen bezw.

ihrer früheren Lehrer, um sie zur Ausdauer anzuhalten. Sind sie erst eingewöhnt, und haben sie sich in eine geregelte Arbeit gefunden, dann werden sie meist recht brauchbare Arbeiter und finden infolgedessen auch ausreichende Beschäftigung.

Mit Rücksicht darauf, dafs die Taubstummen fast durchgehends arm sind und aus Anlafs ihres Gebrechens nicht gar leicht einen Lehrmeister finden, ist durch Königliche Kabinettsordre vom 16. Juni 1817 „denjenigen Künstlern und Handwerkern, die einen Taubstummen als Lehrling annehmen und auslehren", eine Prämie von 150 M in Aussicht gestellt. Diese für das damalige Königreich Preufsen geltende Bestimmung wurde durch Allerhöchsten Erlafs vom 21. Oktober 1867 auch auf die in den Jahren 1864 und 1866 erworbenen Landesteile übertragen. Für das Königreich Sachsen besteht eine ähnliche Einrichtung.[1])

Die Bestimmungen, unter denen die bezeichnete Staatsprämie bewilligt wird, sind so genau begrenzt, dafs ihre eingehende Kenntnis seitens der Beteiligten notwendig ist, wenn die bezüglichen Gesuche nicht zu umständlichem Schreibwerk oder wohl gar zur Ablehnung führen sollen. Die Bedingungen sind folgende:

a) Die Lehrmeister, welche einen Taubstummen ausbilden, haben keinen Rechtsanspruch auf Gewährung der Staatsprämie. Dieselbe ist jedoch immer bewilligt worden, wenn die gesetzlichen Vorschriften erfüllt waren.[2])

b) Nur diejenigen Lehrmeister können auf Bewilligung der Prämie rechnen, die den taubstummen Lehrling zu sich ins Haus nehmen und nicht allein für seinen Unterhalt sorgen, sondern auch bei seiner technischen Ausbildung Opfer bringen, indem sie den Lehrling für ihre Rechnung arbeiten lassen und den Verlust an Material und Arbeitszeit tragen, welcher bei der Ungeschicklichkeit des Schülers unvermeidlich ist.[3])

c) Denjenigen Lehrmeistern, von denen mit Rücksicht auf ihre Wohnungsverhältnisse oder andere Umstände die Erfüllung der Bedingung, dafs sie den taubstummen Lehrling zu sich nehmen und während der ganzen Lehrzeit für seinen Unterhalt sorgen, billiger

---

[1]) S. Gesetzsammlung vom Jahre 1820, § 19.

[2]) Die Prämie kann auch Nichtpreufsen, die in einem deutschen Bundesstaate ihren Wohnsitz haben, gewährt werden. (Erlafs des preufsischen Ministers für Handel und Gewerbe vom 6. Januar 1893.)

[3]) Erlafs des Ministers für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten vom 5. November 1853.

Weise nicht verlangt werden kann, wird je nach den Umständen des einzelnen Falles etwa die Hälfte bis zu zwei Dritteilen der Prämie in Aussicht gestellt.[1])

d) Frauen und Mädchen, welche den selbständigen Betrieb des Gewerbes als Damenschneiderinnen nach § 14 der Gewerbeordnung vom 21. Juni 1869 vorschriftsmäfsig angezeigt haben, sollen auch zur Teilnahme an der Staatsprämie für berechtigt erachtet werden.[2])

e) Die Prämie wird versagt, wenn ein Lehrgeld festgesetzt und gezahlt worden ist. Ferner haben Handwerker (Künstler), welche den selbständigen Betrieb ihres Gewerbes nach § 14 der Reichsgewerbeordnung vom 21. Juni 1869 bei der Polizeibehörde nicht angemeldet haben, wie solche, die wegen eines von ehrloser Gesinnung zeugenden Verbrechens verurteilt worden sind oder denen die Befugnis zum Gewerbebetriebe eine Zeitlang entzogen war, desgleichen diejenigen Verwandten des Lehrlinges, denen nach § 14—16, Teil II, Tit. 3 des Allgemeinen Landrechtes die Ernährungspflicht obliegt (Eltern, Grofseltern, Geschwister), keine Aussicht auf Erlangung der Prämie.[3])

f) Um die Lehrmeister weiblicher Taubstummer nicht günstiger zu stellen als Gewerbetreibende, die einen männlichen Taubstummen ausgebildet haben, kann jenen nur dann die volle Prämie bewilligt werden, wenn die Unterweisung der Mädchen während eines angemessenen Zeitraumes, als welcher die Dauer mindestens eines Jahres gilt, erfolgt ist.[4])

g) Der taubstumme Lehrling ist in einer Kunst oder einem Handwerke vollständig, d. h. soweit auszubilden, dafs er sich in seinem Fache selbständig seinen Lebensunterhalt zu verschaffen vermag. Die Unterweisung in rein mechanischen Fertigkeiten, z. B. im Nähen, Stricken, Seidewickeln, Zigarrendrehen etc. oder in einzelnen Operationen der Fabrikation, z. B. im Nadelblauen etc., genügt zur Erlangung der Prämie nicht.[5])

h) Der Nachweis der erfolgten Ausbildung mufs durch Atteste der Kommunal- oder Ortspolizeibehörden oder aber durch Bescheinigung glaubwürdiger Sachverständiger,[6]) bei Innungsmeistern

---

[1]) Erlafs des Ministers für Handel etc. vom 29. Juli 1892.
[2]) Erlafs des Ministers für Handel etc. vom 2. April 1870.
[3]) Erlafs des Ministers des Innern vom 27. März 1827.
[4]) Erlafs des Ministers für Handel etc. vom 29. Juli 1892.
[5]) Erlafs des Ministers für Handel etc. vom 5. November 1853.
[6]) Erlafs des Ministers für Handel etc. vom 19. Dezember 1868.

durch das Zeugnis über die abgelegte Gesellenprüfung geführt werden.

i) Alle Gesuche um Gewährung der Prämie sind durch Vermittelung der Ortsbehörde unter Beifügung einer Geburtsurkunde des Taubstummen, eines Zeugnisses über dessen völlige Taubstummheit, des Lehrkontraktes oder, wenn ein solcher nicht abgeschlossen, einer Bescheinigung der Ortsbehörde, dafs der Lehrmeister den unter b) aufgeführten Bedingungen nachgekommen ist, und eines beglaubigten Befähigungsnachweises an den Regierungspräsidenten des betreffenden Bezirkes, in Berlin bei dem Polizeipräsidenten, einzureichen.

k) Es genügt, wenn durch das beizubringende ärztliche Attest oder durch die Bescheinigung des Leiters einer öffentlichen Taubstummenanstalt dargethan wird, dafs der Lehrling „taubstumm" ist.[1]) Für solche Lehrlinge, welche in höherem oder geringerem Grade an Schwerhörigkeit oder an Mängeln der Sprechwerkzeuge leiden, soll die Prämie nicht gewährt werden.[2])

Zwecks Erlangung der bezeichneten Staatsprämie empfiehlt es sich, den zwischen den Lehrmeistern und den taubstummen Lehrlingen abzuschliefsenden Lehrvertrag unter sorgfältiger Berücksichtigung obiger Bedingungen abzufassen.[3])

---

[1]) „Taubstumm" nach dem üblichen Sprachgebrauche sind diejenigen, die infolge gänzlicher Taubheit oder hochgradiger Schwerhörigkeit die Lautsprache auf dem gewöhnlichen Wege, d. i. mit Hilfe des Ohres, nicht erlernen, wie auch diejenigen, welche in den Taubstummenschulen auf künstlichem Wege die Lautsprache in gröfserem oder geringerem Umfange erlernt haben. Alle früheren Zöglinge von Taubstummenanstalten würden unbedingt zu den „Taubstummen" zu rechnen sein.

[2]) Erlafs des Ministers für Handel etc. vom 29. Juli 1892.

[3]) Der Direktor der Taubstummenanstalt zu Posen, Radomski, hat folgenden „Lehrkontrakt für taubstumme Personen" entworfen:

„Zwischen dem .... und dem .... ist nachstehender Lehrvertrag vereinbart und abgeschlossen worden:

§ 1. Der .... giebt seinen taubstummen Sohn (Tochter — Mündel), geboren am ... 18.. zu ...., dem .... in die Lehre und zwar auf .. Jahre, vom ... 18.. bis ... 18..

§ 2. Der .... nimmt den .... als Lehrling an und verspricht, jederzeit das nötige Arbeitsmaterial herbeizuschaffen, sowie keinen Verlust an Zeit und Kraft zu scheuen, um denselben in allen in das ....-Handwerk (Kunst) schlagenden Arbeiten derart auszubilden, dafs er am Schlusse der im § 1 fest-

Verschiedene Taubstummenanstalten haben es sich angelegen sein lassen, Mittel zu sammeln, mit deren Hilfe sie in den Stand gesetzt werden, den aus der Schule entlassenen Taubstummen den Übergang ins praktische Leben zu erleichtern oder in den Zeiten der Not beizuspringen. Zu gleichen Zwecken bestehen mancher Orten Stiftungen. Auch die Verwaltungsbehörden gewähren in einzelnen, allerdings sehr seltenen Fällen armen Taubstummen bei deren Eintritt in einen Lebensberuf Unterstützungen. Die Taubstummenanstalten werden es neben der geistigen und sprachlichen

---

gesetzten Lehrzeit im stande sein wird, durch Ausübung der .... seinen Unterhalt selbständig zu erwerben.

§ 3. Der Lehrherr nimmt den Lehrling zu sich und sorgt während der ganzen Lehrzeit für dessen hinreichende Beköstigung, Bekleidung, Betten, Wäsche und Werkzeuge. Auch sichert er eine gerechte und liebevolle Behandlung des Lehrlinges zu, desgleichen das Anhalten desselben zur Heiligung der Sonn- und Festtage und zu einem religiösen, moralischen und wohlanständigen Lebenswandel. Desgleichen sollen dem Lehrlinge Arbeiten des Gesindes nicht übertragen werden, sondern nur solche häuslichen und andere Verrichtungen, die das Geschäft mit sich bringt.

§ 4. Ein Lehrgeld oder eine andere Entschädigung wird dem Lehrherrn nicht gezahlt. Dagegen hat derselbe, wenn er die in diesem Kontrakte übernommenen Verpflichtungen erfüllt, Aussicht auf die durch Allerhöchste Kabinettsordre vom 16. Juni 1817 für das Auslehren eines Taubstummen in einem Gewerbe oder einer Kunst verheifsene Staatsprämie von 150 M.

§ 5. Die Einschreibung (Anmeldung) des Lehrlinges erfolgt bei der .... in .... Die Gesellenprüfung (Nachweisung der Befähigung) wird am Schlusse der Lehrzeit bei der ....-Innung (vor zwei glaubwürdigen Sachverständigen) abgelegt und darüber ein von der Ortspolizei zu beglaubigendes Befähigungsattest (Gesellenbrief) ausgestellt.

§ 6. Die Kosten der Einschreibung und der Freisprechung des Lehrlinges übernimmt der Lehrmeister. Derselbe verpflichtet sich auch, während der Dauer der Lehrzeit die Krankenkassengeld-Beiträge für den Lehrling aus eigenen Mitteln zu entrichten, desgleichen die etwaigen Stempelkosten dieses Kontraktes zu tragen.

§ 7. Klagen und Streitigkeiten zwischen den Kontrahenten, eine etwa beantragte Lösung dieses Vertrages etc. werden durch .... entschieden.

§ 8. Stirbt der Lehrling vor Ablauf der Lehrzeit, wodurch der Anspruch auf die im § 4 angeführte Prämie erlischt, so gilt folgendes: ....

Vorstehender Kontrakt ist in zwei gleichlautenden Exemplaren ausgefertigt, von den Kontrahenten gelesen, genehmigt und unterschrieben worden.

(Ort und Datum.)"

Dem Radomski'schen Vertragsentwurfe sind verschiedene Winke betreffs der Erlangung der Staatsprämie beigegeben worden.

Ausbildung ihrer Zöglinge immer als eine ihrer schönsten Aufgaben ansehen müssen, den Entlassenen den Erwerb des Lebensunterhaltes nach Möglichkeit materiell zu erleichtern.

Bei nicht wenigen Taubstummen regt sich, sobald sie ausgelernt haben, der Wandertrieb. Es wird niemand einem jungen Menschen verdenken wollen, dafs er geneigt ist, sich die weite Welt anzusehen, sich in seinem Berufe zu vervollkommnen und sich womöglich bessere Einnahmequellen zu verschaffen. Vielfach tritt für ihn sogar die Notwendigkeit ein, die bisherige Stätte seiner Wirksamkeit zu verlassen, wenn er Arbeit haben will; denn gar häufig geht dem Brotherrn der Verdienst aus, oder bestimmte Erwerbszweige knüpfen sich nicht selten an bestimmte Orte. Da gilt es denn, den Wanderstab zu ergreifen. Es ist jedoch sehr schwer für den Taubstummen, bei seiner mangelhaften Sprachkenntnis sich durch die Welt zu schlagen und einen Meister zu finden, der fähig und geneigt ist, ihn zu beschäftigen. So geschieht es denn nicht selten, dafs die armen taubstummen Wanderburschen von Ort zu Ort ziehen, vergebens von Thür zu Thür gehen, nach Arbeit fragend, dafs ihre Mittel nach und nach erschöpft werden, dafs sie sich dem Bettel ergeben, sich der Arbeit entwöhnen und wohl gar im Gefängnisse enden. Wieviel Taubstumme, körperlich und sittlich verkommen — echte Vagabundengestalten —, heischen in den Taubstummenanstalten eine Gabe! Da ist es denn Christenpflicht der Taubstummenlehrer, diesen verkommenen Gesellen zu helfen, ihnen vor allen Dingen anständige Kleidung und Arbeit zu verschaffen. Letzteres gelingt jedoch keineswegs oft, und so bleibt denn nichts weiter übrig, als sie ihrem Schicksale zu überlassen. Das ist traurig, und so kann denn den Taubstummen nicht dringend genug geraten werden, möglichst an dem Orte zu bleiben, wo sie ihr leidliches Brot gefunden haben.

Ist der Taubstumme gezwungen, auf die Wanderschaft zu gehen und in der Fremde sein Brot zu suchen, so mag er sich an Verwandte, Freunde oder Bekannte wenden und diese bitten, ihm Arbeit zu verschaffen. Hier können auch Taubstummenvereine segensreich wirken. Der Zug der Taubstummen geht immer nach gröfseren Städten, wo Taubstummenanstalten sind. An solchen Orten befinden sich auch derartige Vereine. Diese begehen ein verdienstliches Werk, wenn sie Arbeitsnachweise für Taubstumme einrichten und in den vorhandenen Taubstummenzeitungen die Stellen namhaft machen, die Arbeit bieten.

## III. Religiöse Versorgung.

Die Taubstummenlehrer können sich bei der Entlassung ihrer Schüler aus der Anstalt oft einer gewissen Wehmut nicht entschlagen. Es ist nicht in erster Linie die Sorge um das leibliche Fortkommen ihrer ehemaligen Zöglinge, die sie bewegt, wiewohl es mit diesem oft schlimm steht; denn „die Beschränktheit seines (des Taubstummen) Geisteslebens, die Neigung zur Überschätzung des glänzend Hervortretenden, die innere Unselbständigkeit setzt ihn der Gefahr aus, sich vom Scheine täuschen zu lassen, der Schlauheit zum Opfer zu fallen.“ (Hill.) Nein, sie bangen mehr um das Seelenheil ihrer ehemaligen Schutzbefohlenen. Auf welche Weise sollen die vereinzelt lebenden Taubstummen religiös angeregt und belebt werden? Besuchen sie den sonntäglichen Gottesdienst in der Kirche oder gehen sie zum heiligen Abendmahle, so verstehen sie den Geistlichen nicht; sie langweilen sich in der Kirche, und es kann leicht das Gegenteil von dem eintreten, was sie erstrebten. Wie ist es nun möglich, dem religiösen Bedürfnisse der Gehörlosen einigermafsen zu genügen? Hier bietet sich den Geistlichen und Lehrern ein schönes Feld gottgesegneter Thätigkeit, wenn sie den Taubstummen ihrer Gemeinde persönlich nahe treten, die Verlassenen vor sittlichen Gefahren warnen, sie in ihrer Trübsal trösten, sie über religiöse Dinge belehren, sie zur Benutzung der uns gegebenen Gnadenmittel anregen.[1]) Bei gutem Willen wird sich das ohne viel Kunst ermöglichen lassen.

---

[1]) Die Taubstummenanstalt zu Köln giebt den in die Heimat zurückkehrenden Zöglingen ein an die betreffenden Geistlichen bezw. Lehrer gerichtetes Schreiben folgenden Inhaltes mit:

„Hochwürdiger Herr Pfarrer!

D. . . . . ., Zögling der hiesigen Taubstummenanstalt, ist heute konfirmiert und aus der Schule entlassen worden. Da d. . selbe in den vielen Gefahren des Lebens mehr als jeder Vollsinnige eines umsichtigen und liebevollen Führers bedarf, so wird . . . Ihrer besonderen Obhut dringend empfohlen.

D. . . . . ist in den Glaubenslehren und Vorschriften der Religion, über . . . . Standes- und Berufspflichten hinlänglich unterrichtet. Damit jedoch das mühsam Errungene nicht bald wieder vollständig verschwinde, möchte es sich empfehlen, dafs Euer . . . . d. . Taubstumm. . des Sonntags zu sich kommen liefsen, eine vorher bestimmte Lektion aus . . . . Religionshefte überhörten und durch einige passende Fragen sich von dem Verständnisse des Gelernten überzeugten. Dadurch würde d. . selben ein kleiner Ersatz geboten für Predigt und Christenlehre, welche . . . . infolge . . . . Naturfehlers nicht verständlich sind. — Wenn Euer . . . . und d. . Taubstumme sich nur etwas aneinander gewöhnt

Schon bei Besprechung des Religionsunterrichtes wiesen wir darauf hin, dem Zöglinge das biblische Geschichts- und das Religionsbuch, sowie einen in einfacher Sprache gehaltenen Auszug aus der Agende mitzugeben und ihn zu ermahnen, fleifsig in diesen Büchern zu lesen.

Dafs durch die bezeichneten Mittel den Taubstummen in seelsorgerischer Beziehung nicht das geboten werden kann, was die Vollsinnigen durch die Teilnahme am kirchlichen Leben empfangen, ist einleuchtend. Um nun den Gehörlosen Gelegenheit zu bieten, an den gottesdienstlichen Handlungen verständnisvollen Anteil zu nehmen, richtete man in einigen gröfseren Städten (Berlin, Hannover, Kassel) besondere Gottesdienste für Taubstumme ein, die von im Verkehre mit Gehörlosen geübten und der Gebärdensprache mächtigen Geistlichen abgehalten wurden, und deren Teilnehmer freie Eisenbahnfahrt erhielten. Die Zahl der Besucher dieser kirchlichen Versammlungen, besonders des sogenannten grofsen Kirchenfestes zu Berlin, steigerte sich jedoch derartig, dafs es unmöglich wurde, die Taubstummen in ausreichender Weise zu beaufsichtigen, und so entstanden allerhand Unzuträglichkeiten, die den Zweck der in bester Absicht eingerichteten Gottesdienste verdunkelten und für viele Teilnehmer nicht ohne sittliche Gefahren blieben.[1]) Gegenwärtig ist in Preufsen fast allgemein die Einrichtung getroffen, dafs alljährlich an den Orten, wo sich Taubstummenanstalten befinden, eine kirchliche Feier, bestehend in Gottesdienst und Spendung des heiligen

---

haben, werden Sie d.. selbe. leicht verstehen, und ... wird Ihnen am Munde absehen, was Sie sagen. In besonders schwierigen Fällen könnte der gegenseitige Verkehr ausnahmsweise schriftlich vermittelt werden.

Sollte Vorstehendes Ihre geneigte Beachtung finden, so ist sicher zu erwarten, dafs d..... Ihnen grofse Freude bereitet, und .... sonst so trauriges Los wird dann durch die Tröstungen unserer heiligen Religion bedeutend gemildert werden. Auch ist nicht zu befürchten, dafs diese sittliche Überwachung d..... unangenehm und lästig wird; vielmehr wird d.. selbe darin nur ein Zeichen der Teilnahme und freundschaftlichen Zuneigung erblicken, die Euer .... schenken.

Für die Fortbildung d..... wäre es von grofsem Nutzen, wenn der dortige Lehrer sich d..... etwas annähme und durch Stellung von Aufgaben im Lesen, Schreiben, Rechnen etc., sowie durch demnächstige Korrektur derselben veranlafste, dafs bei d.. Taubstummen die in den genannten Fächern erlangten Kenntnisse befestigt und erweitert würden. Vielleicht gelingt es Ihnen, den Herrn zu dem guten Werke geneigt zu machen."

[1]) S. Danger, Die Massenversammlungen der Taubstummen. (Organ, 1876, S. 7.)

Abendmahles, stattfindet, an der sich die ehemaligen Anstaltszöglinge wie auch andere erwachsene Taubstumme beteiligen können, die dem betreffenden Bezirke angehören. Den unbemittelten Teilnehmern wird auf Grund einer vom Anstaltsvorstande auszufertigenden Legitimationskarte bei Benutzung der Eisenbahn die Vergünstigung gewährt, bei Lösung eines Militär-Fahrscheines die dritte Wagenklasse zu benutzen.[1])

So segensreich diese Einrichtung auch wirkt, so genügt sie doch nicht, um das religiöse Bedürfnis der grofsen Masse der erwachsenen Taubstummen allseitig zu befriedigen. Die preufsische Regierung ist deshalb einen Schritt weiter gegangen und hat an verschiedenen Taubstummenanstalten Kurse für Geistliche eingerichtet, wodurch diese für den Verkehr mit Taubstummen geschickt, im besonderen auch mit der Art des in den Taubstummenschulen erteilten Religionsunterrichtes bekannt gemacht werden sollen, um den in ihrem Amtsbezirke lebenden erwachsenen Taubstummen seelsorgerisch nahe treten zu können. Hierdurch wird freilich immer nur einzelnen Gehörlosen geholfen. Die Taubstummen werden eben allezeit — auch in religiöser Beziehung — die Vernachlässigten bleiben, trotzdem die kirchlichen Behörden jetzt mehr denn je auf das Seelenheil der Taubstummen bedacht sind. Schon in der Verfügung des evangelischen Oberkirchenrates vom 19. Juli 1882[2]) wurde ausgesprochen: „Der Herr Minister der geistlichen Angelegenheiten hat den Herren Oberpräsidenten mit den bezüglichen Anweisungen zugleich eröffnet, dafs wir uns bereit erklärt haben, die Aufmerksamkeit der kirchlichen Behörden und Organe unseres Aufsichtsgebietes auf die kirchliche Versorgung der in demselben wohnenden erwachsenen Taubstummen zu lenken und sie zu der seitens der Kirche erforderlichen Mitwirkung zu veranlassen.“ Dieselbe Fürsorge äufserte die genannte Behörde in der im Jahre 1891 an die preufsische Generalsynode gerichteten Denkschrift.[3]) Ähnliche Anregungen sind auch seitens der katholischen kirchlichen Behörden gegeben worden, so von den Bischöfen von Ermeland (Pastoralschreiben vom 6. Dezember 1875), Kulm, Osnabrück, Hildesheim, Paderborn und dem Fürstbischofe von Breslau.

Der im Jahre 1892 zu Hannover tagende Taubstummenkongrefs entwickelte die absonderliche Idee, taubstumme Seelsorger aus-

---

[1]) S. Ministerial-Erlafs vom 31. Mai 1882. (Zentralblatt der gesamten Unterrichtsverwaltung in Preufsen, 1882, S. 581.)

[2]) S. Beiträge zur Geschichte und Statistik etc., S. 253.

[3]) S. Blätter für Taubstummenbildung, V, S. 236.

zubilden und diese als Wanderprediger zu ihren Schicksalsgenossen zu senden. Abgesehen davon, dafs die Ausbildung Taubstummer zu Predigern auf unüberwindliche Schwierigkeiten stofsen würde, müfste die beabsichtigte Einrichtung schon an dem Kostenpunkte scheitern.

Für diejenigen Taubstummen, die am Anstaltsorte verbleiben, bietet sich bezüglich ihrer religiösen Belebung und Weiterbildung vielseitige Gelegenheit, sofern sie mit ihrer ehemaligen Bildungsstätte in Verbindung bleiben. Die Taubstummenlehrer müssen nur dafür Sorge tragen, dafs die früheren Schüler die in den Taubstummenanstalten eingerichteten sonntäglichen Andachten besuchen. Freilich „viele halten sich, angesteckt von der im allgemeinen herrschenden Gleichgültigkeit in religiösen Dingen, fern.“[1]) Diese Gleichgültigkeit mufs durch liebevolles Entgegenkommen und freundliches Zureden bekämpft werden. Bei den Ansprachen in den Andachten ist mit Rücksicht darauf, dafs auch in sprachlicher Beziehung sehr dürftig Ausgebildete gegenwärtig sein werden, die natürliche Gebärdensprache in gewissem Umfange anzuwenden. Die Teilnahme an der sich an die Konfirmation der Anstaltszöglinge anschliefsenden Abendmahlsfeier bietet den erwachsenen Taubstummen ebenfalls Gelegenheit zur religiösen Erbauung.

## IV. Fortbildung.

Nicht ohne Sorgen sehen die Taubstummenlehrer ihre Zöglinge bezüglich der Erhaltung des in der Schule Erworbenen scheiden. Es liegt für die Taubstummen besonders die Gefahr nahe, die Deutlichkeit der Aussprache, die sie ja nicht kontrollieren können, nach und nach zu verlieren. Doch machen die Taubstummenlehrer die erfreuliche Erfahrung, dafs diejenigen ihrer ehemaligen Schüler, die eine leidliche Sprachbildung genossen haben, sich im allgemeinen in ihrem Sprechen nicht verschlechtern. Bezüglich der Besserung der Aussprache der aus der Schule entlassenen Taubstummen läfst sich so gut wie nichts thun, es müfsten denn dieselben Privatunterricht erhalten oder von ihrer Umgebung auf Sprechfehler aufmerksam gemacht werden. Es wird dies jedoch nur in seltenen Fällen geschehen.

Wie steht es nun mit der Erhaltung und Erweiterung des in

[1]) Beiträge zur Geschichte und Statistik etc., S. 269.

der Schule erworbenen sprachlichen Wissens und Könnens und der allgemeinen Kenntnisse?

Die Taubstummenlehrer kommen mehr und mehr zu der Überzeugung, dafs es für die Taubstummen nach Vollendung ihrer Schulbildung das beste ist, wenn sie möglichst lange unter der Aufsicht ihrer Eltern und sonstigen Angehörigen stehen. „Auch ist eine gröfsere Ansammlung von Taubstummen in einem Orte ihrer Fortbildung nicht förderlich. Wie natürlich, werden sich die Leidensgenossen eng aneinander schliefsen, und ihr bildender Verkehr mit Hörenden bleibt auf das gröfstmögliche Minimum beschränkt. An ein Üben und Weiterbilden der Tonsprache, wozu sie doch in der Schule Anleitung erhalten haben, ist nicht mehr zu denken, und es liegt nahe, dafs sie sich untereinander wieder der Gebärdensprache bedienen, namentlich wenn sich ihnen noch fremde Taubstumme, die vielleicht den nötigen Schulunterricht nicht genossen haben, zugesellen.“[1]) Wenigstens sollten die Taubstummen nach bestandener Lehre in ihre Heimat zurückkehren, sofern das mit Rücksicht auf ihr Fortkommen möglich ist. In dem ständigen Umgange mit Vollsinnigen finden sie eine nicht zu unterschätzende geistige Anregung und Sprachübung.

Nicht dringend genug kann den Taubstummen empfohlen werden, in ihren Mufsestunden fleifsig zu lesen — zu lesen in den Büchern, die ihnen die Schule mitgegeben hat, in Jugendschriften, die sie vielleicht von dem Ortslehrer erhalten, in den Zeitungen, in illustrierten Zeitschriften etc. Es ist oft bewunderungswürdig, wie weit sich einzelne Taubstumme durch vieles Lesen geistig und sprachlich weiter bilden. Durch das Lesen sind sie in der Lage, ebenso sicher und schnell wie die Vollsinnigen geistige Nahrung in sich aufzunehmen.[2])

Den Taubstummen seien zum Studium besonders die für sie bearbeiteten Zeitschriften, wie sie auf Seite 377 bezeichnet worden sind, empfohlen. Leider enthalten diese Blätter mit geringen Ausnahmen in auffälligem Umfange Vereinsnachrichten, in denen die

---

[1]) Beiträge zur Geschichte und Statistik etc., S. 271.

[2]) Es empfiehlt sich, den aus der Schule scheidenden Taubstummen aufser den Schulbüchern mitzugeben: Burckhardt und Reuschert, Einführung in das bürgerliche Leben. Ein Ratgeber für Taubstumme. Wriezen, 1893, sowie: „Mitgabe für Taubstumme“ (Verlag der Wagner'schen Buchhandlung in Stuttgart), worin u. a. Belehrungen über den Verkehr mit Gehörlosen enthalten sind.

Namen der Vereinsvorstände, Festredner, Geschenkgeber etc. eine grofse Rolle spielen. Die Herausgeber der bezeichneten Schriften lassen sich offenbar zu sehr von der Eigenart der Gehörlosen beeinflussen, anstatt dieselbe zu bekämpfen. Sie sollten sich mehr, als dies bisher geschehen ist, zu Herzen nehmen, was die Taubstummenlehrer-Versammlung zu Efslingen (1846) bezüglich des Inhaltes einer für Taubstumme herauszugebenden Zeit- und Wochenschrift gutgeheifsen hat. In dem Entwurfe des Ausführungsplanes heifst es:

„Jene Zeitschrift sollte nämlich den Taubstummen, wie sich von selbst versteht, in einer ihnen durchaus zugänglichen Sprache und Einfachheit — oder mit den erforderlichen Erläuterungen — folgendes darbieten:

1. Erbauliches: Kurze Vorträge und Betrachtungen über die Sonn- und Festtagsevangelien und andere biblische Texte . . ., alles mit beständiger Rücksicht auf allmähliche Einführung in das Verständnis erbaulicher Schriften für Vollsinnige.

2. Belehrendes: a) Mitteilungen aus den sogenannten Realien, aus Landwirtschaft, Gewerbe- und Gesetzeskunde, Gesundheitslehre mit Anwendung auf die physische Beschaffenheit des Taubstummen, b) Ratschläge für Förderung in der Lautsprache, Aufmunterung zu gewissen Sprach- und Sprechübungen . . . ., c) Ratschläge zur Orientierung im Leben, Belehrung über das Verhalten in verschiedenen Lebensverhältnissen, Berufswahl, wandernde und sitzhafte Lebensweise, Anstand, Lektüre, Lebensordnung . . . .

3. Unterhaltendes: . . . . Erzählungen, Naturmerkwürdigkeiten, Reisen, Lebensbeschreibungen und geschichtliche Züge.

4. Korrespondenz zwischen Lehrern und entlassenen Zöglingen.[1])

Für diejenigen Taubstummen, welche am Anstaltsorte ein Handwerk erlernen, bietet sich vielseitige Anregung zur Erhaltung und Erweiterung der in der Schule erworbenen Kenntnisse. Die Taubstummenlehrer sind allezeit gern bereit, ihren ehemaligen Schülern nach dieser Seite mit Rat und That zu helfen, mit ihnen mündlich zu verkehren, ihnen Bücher zum Lesen zu geben, Unverstandenes mit ihnen zu besprechen und bei geeigneter Gelegenheit sie über die sie unmittelbar berührenden Lebensverhältnisse zu belehren. Dafs

[1]) „Hephata“ ist unzweifelhaft diejenige unter den vorhandenen Zeitschriften für Taubstumme, die den Wünschen der Efslinger Versammlung am meisten nachgekommen und nach allen Seiten zu empfehlen ist.

daraus den Leitern der Anstalten nicht nur mancherlei Arbeit, sondern „oft genug Veranlassung zu Sorgen, Verdrieſslichkeiten und Bemühungen ganz absonderlicher Art“ (Köbrich) erwächst, ist einleuchtend.

Auch die Einrichtung von Unterhaltungsabenden, die Ernstes und Heiteres bieten, in der Anstalt abgehalten werden und frühere und gegenwärtige Schüler vereinigen, sowie die Heranziehung der erwachsenen Taubstummen zu Anstaltsfesten (Geburtstag des Landesfürsten, Weihnachtsfeier etc.) gewähren sicher manche Anregung.

Freilich, das kann man den Taubstummenlehrern nicht zumuten, daſs sie förmliche Ausbildungskurse für konfirmierte Zöglinge einrichten sollen, in denen diese in bestimmten Stunden der Woche unentgeltlich auszubilden wären. Die Errichtung von Fortbildungsschulen für Vollsinnige ist in Deutschland allseitig als ein derartig dringendes Bedürfnis anerkannt, daſs jetzt schon nach dieser Seite hin die umfassendsten Einrichtungen getroffen worden sind. Was den Vollsinnigen recht ist, muſs den Taubstummen billig sein. Bei der geistigen Isolierung bedürfen diese erst recht der Fortbildung. Die zuständigen Organe (Regierungen, Provinzialverbände, Städte) haben die Pflicht, da, wo es angängig ist, Fortbildungschulen für Taubstumme einzurichten und zu unterhalten. Die Lehrmeister sind zu bestimmen, die taubstummen Lehrlinge zu den angesetzten Unterrichtsstunden zum Schulbesuche anzuhalten. Den Lehrern ist für ihre Arbeit in der Fortbildungsschule eine angemessene Entschädigung zu gewähren. An verschiedenen Anstaltsorten sind jetzt schon derartige Schulen eingerichtet, die in groſsem Segen wirken.

Betreffs der Einrichtung von Fortbildungsschulen für Taubstumme macht Köbrich folgende Vorschläge:[1])

Fortbildungs- und Kinderschule müssen organisch so miteinander verbunden sein, daſs jene aus dieser gleichsam hervorwächst, sie ergänzt und abschlieſst. Um die Angehörigen der für Weiterbildung geneigten taubstummen Kinder zu gewinnen, empfiehlt es sich, den Fortbildungsschülern gewisse Vorteile, wie Zuwendung von Kleidungsstücken, Beihilfe zum Lebensunterhalte etc.,[2]) zu gewähren. Zwecks

[1]) Vergl. Über die Fortbildung der Taubstummen. (Blätter für Taubstummenbildung, I, S. 170.)

[2]) Die die städtische Fortbildungsschule für Taubstumme in Berlin besuchenden Zöglinge erhalten auf Vorschlag des Kuratoriums dieser Schule sehr erhebliche Unterstützungen aus einer städtischen Stiftung.

Erzielung pünktlichen Schulbesuches etc. hat sich die Schule mit den Lehrmeistern in Verbindung zu setzen.[1])

Die taubstummen Lehrlinge versammeln sich wöchentlich siebenmal und zwar an den Werktagen eine Stunde und Sonntags zwei Stunden in einem Lehrzimmer des Anstaltslokales zum Unterrichte.[2]) Die Unterrichtsgegenstände sind:

a) Lesen, Sprache, Aufsatz (3 Stunden),
b) Rechnen (2 Stunden),
c) Weltkunde (1 Stunde),
d) Zeichnen nebst Formenlehre (2 Stunden).

Für das Lesen werden neben dem Walther'schen Lesebuche einfach gehaltene Jugend- und Volksschriften, wie die von Chr. von Schmid, und für die Privatlektüre Bücher aus der Anstaltsbibliothek empfohlen. Die Schüler legen sich ein Wörterbuch an, in das sie die ihnen zu erklärenden Wörter eintragen. Pflege der Umgangs- und Geschäftssprache ist stets zu berücksichtigen. Im Aufsatzunterrichte werden hauptsächlich Geschäftsaufsätze und Briefe geschrieben.

Der Rechenunterricht hat Sicherheit und Schnelligkeit im mündlichen und vor allem im schriftlichen Lösen praktischer Aufgaben aus den vier Spezies mit ungleich benannten Zahlen, mit Dezimalbrüchen, aus der Regeldetri, Lohn- und Zinsberechnung etc. anzustreben.

Die Weltkunde vermittelt die Kenntnis der Gemeinde- etc. Einrichtungen, der Miets- und Arbeitsverhältnisse, der wissenswerten Polizeiverordnungen und gesetzlichen Bestimmungen etc., kurz alles dessen, was in der bereits erwähnten Schrift von Burckhardt und Reuschert enthalten ist.

Beim Zeichenunterrichte ist auf das Gewerbe Rücksicht zu nehmen, das der Schüler betreibt.

Die nötigen Unterrichtsmittel für die Schüler, wie Bücher, Schreib- und Zeichenmaterialien, liefert die Anstalt unentgeltlich.

Trotz mancher Schwierigkeiten, die der Arbeit in den Fort-

---

[1]) In Berlin ist die Einrichtung getroffen, dafs jedes Mitglied des Fortbildungsschul-Kuratoriums die ihm überwiesenen Fortbildungsschüler von Zeit zu Zeit bei den betreffenden Lehrmeistern aufsucht, um ratend und helfend einzugreifen, wo es notwendig ist.

[2]) Man kann sich auch schon mit weniger Stunden begnügen. Vielleicht ist es besser, die Lehrlinge an zwei oder drei Tagen der Woche abends innerhalb je zweier oder dreier aufeinander folgenden Stunden zu unterrichten.

bildungsschulen entgegentreten, und die im wesentlichen darin bestehen, dafs die Fortbildungsschüler in verschiedenem Grade ausgebildet sind, keine Zeit zur Vorbereitung auf die Schule und zur Wiederholung des Gelernten haben und nicht immer pünktlich erscheinen werden, ist doch die Einrichtung derartiger Schulen für die grofse Mehrheit der Taubstummen als das einzige und zugleich wirksamste Mittel zur Sicherung und Erweiterung der in den Anstalten erworbenen Kenntnisse und zur selbständigen Fortbildung anzusehen.

## V. Vereinswesen.

Man hat scherzweise gesagt, wenn sich zwei Deutsche im Auslande zusammenfänden, gründeten sie alsbald einen Verein. Deutschland ist in der That das Land der Vereine. Nirgends ist jedoch das Vereinswesen in dem Mafse ausgebildet wie unter den Taubstummen. Es erklärt sich das daraus, dafs der Gehörlose wie kein anderer den Umgang derer sucht, die mit ihm das gleiche Schicksal teilen, und mit denen er in einer ihm geläufigen und bequemen Sprache nach Herzenslust plaudern kann. Diese Neigung wird jeder natürlich finden.

Taubstummenvereine, in der rechten Weise geleitet, werden unzweifelhaft segensreich wirken. Sie üben unbedingt eine gewisse Zucht auf die Vereinsglieder aus, schützen vor manchen Ausschreitungen, erwecken das Gefühl der Zusammengehörigkeit, bieten diese und jene geistige Anregung und gewähren wohl auch materielle Unterstützung.

Es kann freilich nicht ausbleiben, dafs sich auch unlautere Elemente in die Taubstummenvereine eindrängen, hier Unfrieden stiften, kurzsichtige oder gutmütige Vereinsgenossen übervorteilen und Bestrebungen in die Vereine tragen, die diesen fern bleiben sollten. Nicht wenige der Gehörlosen suchen in den Vereinen Befriedigung ihrer Eitelkeit, einer Eigenschaft, der man so häufig bei den von der Natur Vernachlässigten, nicht am wenigsten bei Taubstummen begegnet: ihr ganzes Streben geht dahin, in den Vorstand zu kommen und ihren Namen in den Festberichten glänzen zu sehen.[1])

[1]) Wir haben selbst gesehen, dafs sich der Vorsitzende eines grofsen Taubstummenvereines — er trug braune Strandschuhe — bei einer kirchlichen Feier einen von seinen Genossen abgesonderten Platz unmittelbar am Altarraume gewählt hatte, von wo aus er von allen gesehen und — bewundert werden konnte.

Da in den Vereinen neben lautsprachlich gut ausgebildeten Taubstummen auch solche sind, die die Lautsprache entweder gar nicht oder doch nur höchst mangelhaft beherrschen, so ist die Gebärde das ausschliefsliche Mitteilungsmittel, ja selbst das Fingeralphabet findet reichliche Anwendung, und so werden die Taubstummenvereine Brut- und Konservierungsstätten einer äufserst künstlichen Gebärdensprache und treten damit in einen oft bis zur Feindseligkeit gesteigerten Gegensatz zu den jetzigen Bestrebungen der Taubstummenanstalten. Der ausschliefsliche Gebrauch der Zeichensprache als Verkehrsmittel und die Durchsetzung der Taubstummenvereine mit bedenklichen Elementen ist die Veranlassung geworden, dafs sich in der Regel Taubstumme aus besseren Familien dem Vereinsleben fern halten. „Zwar haben diese Vereine die geistige Anregung und Vervollkommnung der Glieder mit auf ihre Fahne geschrieben, in grofsen Städten wohl gar eine Bibliothek zu dem Zwecke gegründet (?); allein ihr Hauptzweck ist Pflege der Geselligkeit, gemeinsames Vergnügen,[1]) Besserung der sozialen Stellung und nebenbei etwa noch, was gewifs alles Lob verdient, die Beschaffung von Geldmitteln zur Unterstützung alter, notleidender Genossen. Für die Fortbildung thun sie wenig oder nichts, am wenigsten in der Richtung, welche durch die Taubstummenanstalten gewollt und gezeigt wird: Steigerung der Befähigung zum Verkehre mit der hörenden Menschheit mittels der Lautsprache.“ (Köbrich.)

Da von der Leitung der Taubstummenvereine deren fördernde oder nachteilige Wirksamkeit abhängt, und da an der Spitze dieser Vereine oft Männer stehen, die selbst der Leitung noch gar sehr bedürfen, so mufs das Streben der Taubstummenlehrer dahin gehen, Einflufs auf die Vereinsthätigkeit zu gewinnen. Es ist das nicht so leicht, wenn auch die gröfsere Zahl der Vereinsmitglieder dem Lehrer Vertrauen entgegenbringen sollte; einzelne Streber, die Herrscherneigungen in sich fühlen, werden immer von dem Einflusse Hörender eine Beeinträchtigung ihrer Stellung ihren Schicksalsgenossen gegenüber fürchten.

Ist es den Taubstummenlehrern gelungen, mafsgebend auf die Vereinsthätigkeit einzuwirken, so mufs ihr Streben dahin gehen, in den Vereinen

a) die Vergnügungssucht der Taubstummen auf ein bescheidenes Mafs zu beschränken. Wer wollte es den Gehörlosen, denen die

[1]) Es bestätigen das zur Evidenz die unendlichen Festberichte der Taubstummenzeitungen.

Natur so viel versagt hat, und die fast ausnahmslos ihr Brot im Schweifse ihres Angesichtes verdienen müssen, verdenken, wenn sie nach des Tages Last und Hitze Erholung im geselligen Verkehre suchen und sich von Zeit zu Zeit zu einem Vereinsfeste zusammen finden! Die Befriedigung der Zerstreuungs- und Vergnügungssucht darf nur nicht der einzige, darf nicht einmal der Hauptzweck der Vereine sein;

b) geistig und sittlich anregend und belebend auf die Taubstummen einzuwirken. Es kann dies durch Vorträge über die die Vereinsmitglieder unmittelbar berührenden Lebensverhältnisse, durch Einrichtung einer kleinen Vereinsbibliothek, durch Anregung zum Lesen, durch Erläuterung dessen, was die Taubstummen beim Lesen nicht verstanden haben, und durch Anleitung zum Briefschreiben geschehen;

c) für das materielle Fortkommen der Taubstummen nach Möglichkeit Sorge zu tragen, indem in den Lokalblättern bekannt gemacht wird — es wird das sicher auf Wunsch unentgeltlich geschehen können —, dafs Anmeldungen für bestimmte Arbeiten vom Vereinsvorstande entgegengenommen werden. Auf diese Weise läfst es sich ermöglichen, auch den zugewanderten Taubstummen Arbeit nachzuweisen. Auch bei Differenzen, die nicht selten zwischen Arbeitsgebern und taubstummen Arbeitern vorkommen, kann der Lehrer vermittelnd einhelfen;

d) jede Agitation, wie sie sich in neuerer Zeit gegen die Taubstummenanstalten und ihre Lehrer in so häfslicher Weise gerichtet hat, zu vermeiden. Die Gehörlosen bedürfen der Rücksicht und Teilnahme der Vollsinnigen gar sehr, und unter diesen sind es in erster Linie die Lehrer, die ihnen nützen können. Bei feindseliger Stellung der Taubstummen gegen die letzteren kann man es den Taubstummenlehrern nicht verdenken, wenn sie sich von den undankbaren Zöglingen, die sie unter schweren Mühen gebildet haben, abwenden.

Versäumen die Vereine aufserdem nicht, sich alter und arbeitsunfähiger Taubstummen anzunehmen, so werden sie grofsen Segen stiften.

## VI. Heimstätten für Taubstumme.

Nur wenige Taubstumme bringen es im Leben zu einer selbständigen Stellung; die meisten bleiben untergeordnete Arbeiter, und

da sie als solche in der Regel nur einen bescheidenen Verdienst haben, so wird es ihnen nicht leicht werden, für die Tage der Not zu sparen. Ältere Taubstumme, die die Lautsprache gar nicht oder sehr wenig beherrschen, mit denen also der Verkehr sehr erschwert ist, finden nicht selten keine Arbeit, und da die meisten dieser Unglücklichen von Hause aus arm sind, so kann es nicht ausbleiben, dafs viele Gehörlose, wenn ihre Kräfte mehr und mehr erlahmen und ihr Einkommen sich verringert, in bittere Not geraten. Wie soll diesen Armen geholfen werden? Sollen sie betteln gehen? Sollen sie den Gemeinden, in denen sie leben, zur Last fallen? Es wäre dies ein trauriges Los für sie! Hier kann nur ein Mittel in der rechten Weise helfen: das ist die Gründung von Asylen für alte und arbeitsunfähige Taubstumme.

Freilich erfordert die Gründung und Unterhaltung derartiger Versorgungsanstalten sehr erhebliche Mittel. Bei gutem Willen und zäher Ausdauer läfst sich jedoch viel erreichen. Das hat der nunmehr verstorbene geistliche Rat Wagner, der die Asyle zu Dillingen in Schwaben, Zell in Mittelfranken, Hohenwart in Oberbayern und Michelfeld in der Oberpfalz mit gegen 400 Pfleglingen gründete, das hat der Vorsteher J. Ziegler gezeigt, der Schöpfer der Anstalten zu Wilhelmsdorf mit über 40 taubstummen Pfleglingen. Dem Provinzial-Taubstummenvereine von Schleswig-Holstein, der unter der Leitung von Taubstummenlehrern steht, ist es gelungen, in wenigen Jahren so erhebliche Kapitalien zu sammeln, dafs er an die Errichtung eines Taubstummenheims gehen kann. Diese Thatsachen mögen ein Antrieb zur Nacheiferung werden.

Die Asyle sollen nicht Tagedieben und Faulenzern einen angenehmen Aufenthalt bieten. Auch sittlich bedenkliche Elemente sind möglichst von ihnen fern zu halten; nur wirklich bedürftigen, würdigen und invaliden Taubstummen sollen sie dienen, wie auch die Aufnahme von im Alter bereits vorgerückten taubstummen Personen, welche sich einkaufen können, nicht ausgeschlossen sein darf. Die Insassen der Versorgungsanstalten erhalten hier vollständigen Unterhalt. Das Leben in den Heimstätten ist unter eine feste Tagesordnung zu stellen. Die Pfleglinge müssen zu einer regelmäfsigen, ihrer körperlichen Beschaffenheit entsprechenden Arbeit angehalten werden, um einen Teil ihres Unterhaltes verdienen zu helfen. Die Leitung des Asyles wird in die Hände eines Hausvaters gelegt, der eine so weit gehende Bildung besitzen mufs, dafs er im stande ist, die Verwaltung der Anstalt zu leiten, die Pfleglinge in Zucht

und Ordnung zu erhalten und erziehlich auf die ihm Unterstellten einzuwirken. Taubstumme dürften also kaum geeignet sein, an der Spitze eines Asyles zu stehen.

Es erscheint nicht ratsam, die Heimstätten für arbeitsunfähige Taubstumme in gröfseren Städten zu errichten; denn hier würde zunächst die Erwerbung von Grund und Boden für die bezeichneten Anstalten sehr teuer und die Verwaltung dieser sehr kostspielig werden, dann aber stände auch zu befürchten, dafs die erwachsenen Taubstummen sich noch mehr als bis jetzt nach den grofsen Städten drängten und die Asyle umlagerten. Schon um der billigeren Unterhaltung derartiger Anstalten willen ist es geraten, mit ihnen die Betreibung von Landwirtschaft zu verbinden. Gerade der Garten- und Ackerbau bietet den Pfleglingen nützliche und gesunde Beschäftigung. Aus diesen Gründen empfiehlt es sich, die Asyle nach kleinen Ackerstädten zu verlegen.

## VII. Rechtsverhältnisse der Taubstummen.

Nicht alle Taubstummen erhalten bis jetzt eine angemessene Bildung, und selbst gebildete Taubstumme stehen mehr oder weniger isoliert in der menschlichen Gesellschaft, lernen daher in der Regel die Lebensverhältnisse nicht genügend kennen und beurteilen die Lebenserscheinungen schief. Diese Umstände haben den Gesetzgeber veranlafst, in gewissen Fällen für die Taubstummen Ausnahmebestimmungen zu treffen. Während in Preufsen die Vollsinnigen mit dem vollendeten 21. Lebensjahre die Volljährigkeit ohne weiteres erreichen, verbleiben die Taubstummen auch nach Vollendung des bezeichneten Alters unter Vormundschaft, denn § 81 der Vormundschaftsordnung vom 5. Juli 1875 bestimmt: „Grofsjährige erhalten einen Vormund: 1. . . .; 2. . . .; 3. wenn sie taub, stumm oder blind und hierdurch an Besorgung ihrer Rechtsangelegenheiten gehindert sind.“ Grofsjährige Taubstumme von einer gewissen Bildung können allerdings auf Antrag beim Vormundschaftsgerichte jederzeit mündig gesprochen werden. Es hängt dies jedoch lediglich von der Entscheidung des Richters ab. Diese Entscheidung stützt sich entweder auf das Gutachten eines Sachverständigen (Taubstummenlehrers) oder auf eine mit dem betreffenden Taubstummen unter Assistenz eines Dolmetschers vorgenommene Prüfung. Über die eigene Geschäftsfähigkeit der bevormundeten grofsjährigen Taubstummen entscheidet das Zivilrecht, im Geltungsbereiche des Allgemeinen

Landrechtes besonders (I, 5) §§ 24 und 25: „Blinde, Taube und Stumme können insoweit Verträge schliefsen, als sie ihren Willen deutlich und mit Zuverlässigkeit zu äufsern vermögen.“ „Sind ihnen aber Vormünder bestellt, so haben sie wegen der Fähigkeit, Verträge zu schliefsen, die Rechte der Blödsinnigen.“ Auch insofern erfahren sie eine Rechtsbeschränkung, als sie nach § 858 der Deutschen Zivilprozefsordnung vom 30. Januar 1877 als Schiedsrichter abgelehnt werden können: „Frauen, Minderjährige, Taube, Stumme und Personen, welchen die bürgerlichen Ehrenrechte aberkannt sind, können abgelehnt werden.“

Taubstummen, welche mündig erklärt worden sind, stehen im allgemeinen dieselben Rechte zu wie Vollsinnigen: sie sind befähigt zur Eidesleistung,[1]) als Zeuge zu fungieren, sie können letztwillig verfügen und sind berechtigt, die Ehe einzugehen.

Das Deutsche Gerichtsverfassungsgesetz vom 27. Januar 1877 giebt nähere Weisungen in betreff der Verhandlungen mit Taubstummen vor Gericht. § 187 lautet: „Wird unter Beteiligung von Personen verhandelt, welche der deutschen Sprache nicht mächtig sind, so ist ein Dolmetscher zuzuziehen.“ Ungebildete Taubstumme bedürfen somit vor Gericht unter allen Umständen eines Dolmetschers. § 188: „Zur Verhandlung mit tauben oder stummen Personen ist, sofern nicht eine schriftliche Verständigung erfolgt, eine Person als Dolmetscher zuzuziehen, mit deren Hilfe die Verständigung in anderer Weise erfolgen kann.“ Bei Taubstummen mufs, wenn schriftlich verhandelt wird, Frage wie Antwort schriftlich geschehen. § 189: „Ob einer Partei, welche taub ist, bei der mündlichen Verhandlung der Vortrag zu gestatten sei, bleibt dem Ermessen des Gerichtes überlassen.“

Bezüglich der Eidesleistung enthält die Deutsche Zivilprozefsordnung (§ 445) in Übereinstimmung mit der Deutschen Strafprozefsordnung vom 1. Februar 1877 (§ 63) folgende Weisungen: „Stumme, welche schreiben können, leisten den Eid mittels Abschreibens und Unterschreibens der die Eidesnorm enthaltenden Eidesformel. Stumme, welche nicht schreiben können, leisten den Eid mit Hilfe eines Dolmetschers durch Zeichen.“ [2]) Es schliefst

---

[1]) Unter Umständen werden auch unmündige Taubstumme zur Eidesleistung zugelassen.

[2]) Durch Beschlufs des Landgerichtes I zu Berlin ist neuerdings wiederum entschieden worden, dafs des Sprechens und Schreibens nicht kundige Taub-

das nicht aus, dafs die Taubstummen, welche im Sprechen und Absehen geübt sind, den Eid in Gemäfsheit der allgemeinen Bestimmung (§ 444 der Zivilprozefsordnung und § 63, Abs. 1 der Strafprozefsordnung), welche lautet: „Der Eid wird mittels Nachsprechens oder Ablesens der die Eidesnorm enthaltenden Eidesformel geleistet,“ ablegen.

Was den Abschlufs von Verträgen betrifft, so ist hierfür das Allgemeine Landrecht I, 5, § 171 mafsgebend: „Blinde und Taubstumme müssen ihre Verträge, welche schriftlich abzufassen sind, gerichtlich aufnehmen lassen — bei welchem Gerichte sie wollen.“

Das Allgemeine Landrecht enthält im I. Teil, Titel 12, Abschnitt 1 auch Bestimmungen in betreff der Testierfähigkeit Taubstummer. § 26 sagt: „Tauben oder stummen Personen, welche sich schriftlich oder mündlich ausdrücken können, stehen die Gesetze bei Errichtung ihres letzten Willens nicht entgegen,“ und § 123: „Tauben, ingleichen Stummen, die an sich testieren können, müssen die an sie zu richtenden Fragen schriftlich vorgelegt, und wenn der Testator stumm ist, auch schriftlich von demselben beantwortet werden.“

Für Taubstumme bestehen besondere Ehehindernisse nicht mehr; denn das Gesetz über die Beurkundung des Personenstandes und die Eheschliefsung vom 6. Februar 1875, sowie die Ausführungsverordnung des Bundesrates vom 22. Juni 1875 enthalten keinerlei Ausnahmebestimmungen für die Eheschliefsung Taubstummer. Für letztere kommen somit die allgemeinen Bestimmungen des bezeichneten Gesetzes in Betracht, so § 28: „Zur Eheschliefsung ist die Einwilligung und die Ehemündigkeit der Eheschliefsenden erforderlich.

„Die Ehemündigkeit des männlichen Geschlechtes tritt mit dem vollendeten zwanzigsten Lebensjahre, die des weiblichen Geschlechtes mit dem vollendeten sechzehnten Lebensjahre ein.“ Ferner § 29: „Eheliche Kinder bedürfen zur Eheschliefsung, so lange der Sohn das fünfundzwanzigste, die Tochter das vierundzwanzigste Lebens-

---

stumme den Eid in der Gebärdensprache leisten können und zwar in der Weise, dafs ihnen ein Taubstummenlehrer den vom Vorsitzenden vorgesprochenen Eid in jene Sprache überträgt, und dafs die Taubstummen die Formel wiederholen. Es ist aber hierbei besonders zu prüfen, ob sie das ihnen pantomimisch Vorgesagte auch wirklich verstehen.

jahr nicht vollendet hat, der Einwilligung des Vaters, nach dem Tode des Vaters der Einwilligung der Mutter und, wenn sie minderjährig sind, auch des Vormundes."

„Sind beide Eltern verstorben, so bedürfen Minderjährige der Einwilligung des Vormundes." Für Taubstumme dürfte noch § 52 des angezogenen Gesetzes von Bedeutung sein, der also lautet: „Die Eheschliefsung erfolgt in Gegenwart von zwei Zeugen durch die an die Verlobten einzeln und nacheinander gerichtete Frage des Standesbeamten: ob sie erklären, dafs sie die Ehe miteinander eingehen wollen, durch die bejahende Antwort der Verlobten und den hierauf erfolgenden Ausspruch des Standesbeamten, dafs er sie nunmehr kraft des Gesetzes für rechtmäfsig verbundene Eheleute erkläre." In welcher Form die Bejahung erfolgen soll, ob lediglich in der mündlichen oder auch in der schriftlichen oder gebärdensprachlichen, sagt das Gesetz nicht. Jedenfalls mufs die Bejahung in einer Weise geschehen, die dem Standesbeamten die unzweifelhafte Überzeugung verschafft, dafs die Verlobten die Ehe miteinander eingehen wollen. Er ist daher unter Umständen berechtigt, bei der Eheschliefsung Taubstummer einen Dolmetscher heranzuziehen.

Während in der Rechtsprechung der Satz: Unkenntnis des Gesetzes schützt vor Strafe nicht, allgemeine Anwendung findet, kennt das Strafgesetzbuch für das Deutsche Reich aus naheliegenden Gründen bezüglich der Taubstummen Ausnahmen. § 58 dieses Gesetzbuches lautet: „Ein Taubstummer, welcher die zur Erkenntnis der Strafbarkeit einer von ihm begangenen Handlung erforderliche Einsicht nicht besafs, ist freizusprechen." Aufser der Hauptfrage: „Ist der Angeklagte schuldig?" wird bei den gerichtlichen Verhandlungen mit angeklagten Taubstummen noch die Nebenfrage gestellt: „Hat der Angeklagte bei Begehung der That die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht besessen?" Die Beantwortung dieser Frage hängt in erster Linie von dem Bildungsgrade des betreffenden Taubstummen ab. In einer Taubstummenanstalt gebildete Taubstumme werden schwerlich Anspruch auf den Schutz des erwähnten § 58 machen können.

Dafs bei Verhandlungen mit Taubstummen vor Gericht nach Bedürfnis ein Dolmetscher zuzuziehen ist, haben wir bereits erwähnt. Selbstverständlich mufs dies auch bei Strafprozessen geschehen. Die Strafprozefsordnung schreibt im besonderen noch vor (§ 258): „Einem der Gerichtssprache nicht mächtigen Angeklagten müssen aus den Schlufsvorträgen mindestens die Anträge der Staatsanwalt-

schaft und des Verteidigers durch den Dolmetscher bekannt gemacht werden."

„Dasselbe gilt von einem tauben Angeklagten, sofern nicht eine schriftliche Verständigung erfolgt." Ferner im § 140: „. . . . In Sachen, welche vor dem Landgerichte in erster Instanz zu verhandeln sind, ist die Verteidigung notwendig:

1. wenn der Angeschuldigte taub oder stumm ist oder das sechzehnte Lebensjahr nicht vollendet hat.

2. . . . .

„In den Fällen (des Absatz 1 und) des Abs. 2, No. 1 ist dem Angeschuldigten, welcher einen Verteidiger noch nicht gewählt hat, ein solcher von Amtswegen zu bestellen, sobald die im § 199 vorgeschriebene Aufforderung stattgefunden hat.

---

# Personenverzeichnis.


Adam 539
Agricola 89
Ahlemann 580
Ahrens 654, 662
Alleker 496
Altenstein, von 6
Amman 157, 158, 189, 289
Andrä 626
Angerstein 677
Äplinius 72
Aristoteles 86, 89
Arnold 158, 162, 236, 251, 275, 377, 456
Arnoldi 295, 414, 511, 580, 613
Aschendorf 74
Auerbach 683
Augustinus, hl. 86, 413, 415, 481, 482, 494

Baco von Verulam 284, 420
Bamberg 600
Barriès 61
Barth 394, 648, 661, 694, 701
Barthels 518
Basedow 667, 690
Basilius, hl. 493
Bauer 135
Beau 181
Becker 194, 202, 358, 388
Beckh 117
Beeg-Aufsefs 707
Beetz 553
Behrens 662
Beigel 190, 196, 229
Bell 50
Benda 486, 494, 495
Benediktus, hl. 493
Beneke 617
Bergmann 26, 34
Berkhan 61
Bernhardt, hl. 284
Biermann 662
Bischof 333
Bleher 48
Bludau 478, 642
Bock 286, 368
Böhme 563
Bohny 333
Bollmann 613
Bonet 261, 288, 389, 511
Bopp 613
Bormann 286, 334, 336
Born 549
Böse 303
Bosse 161
Boudin 53
Braubach 136
Breuer 377
Brill 92, 377
Brücke 190, 197, 200, 202, 214, 219, 224, 229
Brufs 245, 348
Burbach 613
Burckhardt 600, 724, 727
Bürkner 68, 626
Burnet 83
Büttner 533

Camerarius 159
Campe 690
Carrion, de 61
Carstairs 634
Chladni 189
Chomel 92
Clauson-Kaas 690
Clerc, le 92
Comenius 119, 284, 288, 603, 607, 689
Condillac 86
Cranach 429
Cüppers 7, 33, 34, 274, 275, 325, 332, 334, 349, 369, 377, 394, 426, 507
Curtman 135, 137, 140, 144, 150, 151, 286, 322, 325
Cyrillus, hl. 494
Czech 87, 162, 416, 417, 493, 507, 511
Czermak 176, 198, 199

Dafner 507
Danger 471, 583, 600, 613, 626, 721
Daniel 511
Darwin 55
Debes 600
Debus 614
Deditius 662

Dehne 412
Deleau 61
Denzel 285, 288, 298, 316, 335
Deogratias 494
Deschamps 414
Diesterweg 114, 286, 288, 335, 354, 390, 391, 509, 615, 618
Dietlein 630, 631, 633, 639, 640
Dillmond 707
Dittes 153, 288, 509, 669
Donders 199
Dondorf 662
Doré 434
Drbal 303
Dullinger 507
Dürfeld 613

Eckler 683
Effenberger 661
Ehrenberg 434
Eiselen 668
Elm 694
Engel 249
Engleder 613
Epée, de l' 86, 113, 156, 290, 414, 493
Erhardt 66
Ernaud 511
Ernsdorfer, von 507
Ernst der Fromme 608
Eschke 61, 83, 87, 114, 511, 580, 618
Eschner 613
Ettel 508
Euler 668, 683

Feldt 548, 549
Fellenberg 690
Fénelon 506
Fieth 701
Fischer 154, 269
Flatz 508
Fliedner 434
Flinzer 649, 661
Forchhammer 250
Forster 218
Förster 698
Francke 284, 288, 605, 689
Franke 250, 333, 377, 412
Franz, hl., von Sales 484
Franz, hl., Xaver 478
Frese 253
Friese 660
Fröbel 690, 693
Fröhlich 613
Frost 431, 508
Füllgraf 696
Fürstenberg 92, 377

Geistbeck 600
Gellert 123
Gerstenberg 334
Gertig 548, 549
Gesenius 453
Giebe 430, 431, 432, 434
Gody 83
Goering 613
Goethe 647, 651
Goltzsch 286
Göpfert 686, 701
Gosky 633
Gofsler, von 463
Götze 692, 700, 701
Götzinger 378
Graf 508
Gräfe 137, 140, 311, 465
Graser 109, 137, 286, 288, 335, 511, 583, 589, 603, 604, 605
Grafshoff 27
Grafsmann 285, 288, 335
Gregorius 626
Griesinger 154, 369, 514, 515, 578
Grimm 194
Grifsemann 662
Gronewald 27
Grube 509, 537, 557, 558, 574
Gude 125, 243, 274, 296
GutsMuths 667, 668
Guttmann 229
Gutzmann 426, 443, 444, 449, 452, 455, 456, 514, 664, 668, 683

Habermafs 92
Hagen 46, 47, 68
Hall 707
Hamlet 93
Handmann 229
Hansen 354
Harms 600
Harnisch 154, 285, 291, 454
Hartmann 34, 47, 51, 53, 57, 58, 59, 63, 65, 77, 552, 553
Haselberg 49
Hassenstein 63
Haug 34, 582
Häuselmann 661
Hebel 444
Hedinger 34, 50, 56, 58, 63, 64.
Heger 112
Hegewisch 94
Heidsiek 23, 111, 514
Heinemann 334, 518
Heinicke 32, 79, 113, 159, 290, 370, 414, 511, 580
Heinrichs 367, 377, 633, 636, 701
Heller 57
Hellmann 369
Helmert 434
Helmholtz, von 45, 199
Hemmes 73, 508
Hemmleb 600
Hensen 114

Hentschel 403, 509
Henze 630, 633, 640
Henzel 74
Herbart 23, 137, 465, 518, 589, 690
Herder 389, 395, 399
Herdtle 649, 662
Herrmann 614
Hertel 695, 696
Hertzsprung 640
Hestermann 333, 613
Heusinger 62
Hey 333
Heyl 662
Hilger 509, 515, 578
Hill 7, 12, 27, 31, 34, 83, 95, 101, 102, 104, 111, 153, 162, 165, 235, 236, 274, 275, 291, 295, 296, 320, 330, 331, 332, 334, 343, 349, 367, 377, 380, 381, 389, 391, 394, 412, 422, 423, 431, 439, 456, 476, 477, 512, 582, 584, 586, 709, 720
Hippokrates 86.
Hirschmann 600
Hirt 600, 626
Hirzel 31, 34, 377, 515, 578, 614
Hoffmann 196, 223, 229, 270, 274, 439, 627
Hofmann 662
Hölder 662
Hollenbach 554
Hollenweger 471
Hölzel 333, 600
Hory 169
Hübner 429, 453
Hummel 508
Hungari 490
Huschens 260, 274, 333, 353, 412, 514, 521, 578, 600, 613, 626, 627, 683
Huth 54

Itard 61, 66, 68, 71, 72, 80, 96, 98

Jäger 96, 104, 111, 235, 333, 380, 414, 434, 443, 446, 457, 581
Jagodriński 50
Jahn 667, 668
Jahnel 478
Janke 701
Jarand 154
Jarisch 508, 511
Jaspis 465
Jörgensen 17, 23, 70, 405
Junge 604, 611
Junghänel 403
Jütting 288, 403

Kafemann 333
Kahle 133, 137, 465, 468
Kalb 694, 695, 696
Kalcher 452
Kant 86
Kapp 63
Kätzke 702
Kehr 115, 147, 168, 287, 288, 333, 338, 345, 368, 370, 379, 384, 392, 396, 421, 432, 442, 448, 451, 452, 459, 465, 466, 467, 474, 523, 555, 557, 558, 567, 570, 620, 668, 690
Keil 600
Kellner 628
Kempelen 194
Kerger 289
Kerner 235, 274, 514, 553, 554, 627
Kefsler 333, 394, 403
Kiesling 614
Kilian 196, 200, 274, 275
Kindt 600
Kirchhoff 600
Kirchner 303
Kleesen 613
Kleinpaul 163
Klopstock 94
Klofs 674, 683
Kluge 683
Kmoch 47
Knauf 394, 614
Knecht 496
Knoll 508
Köbrich 47, 60, 88, 249, 274, 275, 377, 456, 457, 471, 579, 627, 640, 726, 729
Koch 696
Kockelmann 655, 661
Köhler 369, 377
Kopka 333, 377, 578, 701
Körting 457, 471
Krack 514, 515, 529, 578
Kramer 47, 49, 59, 62, 66, 69, 91
Krause 427, 439
Kroifs 517, 578
Kroll 412, 517, 578
Krüger 600, 613, 626
Krumbach 231
Kruse 83, 92, 102, 111, 112, 140, 369, 377, 418, 511, 581, 614, 616, 617
Kudelka 191
Kügelgen, von 24
Kuh 87
Kufsmaul 230

Lachenmeyer 661
Lachs 274
Ladebeck 683
Lamartine 117
Lange 26, 370, 663
Largiadèr 288
Lasius 289, 414, 580
Lechleitner 662
Leeder 600
Lehfeld 406, 410, 412

Lehmann 333, 600, 613, 626
Lent 77
Lepsius 206
Lettau 600, 613
Leutemann 333, 613
Linnaea 613
Linnartz 82
Locke 284, 689
Löwe 47
Lüben 603
Lüssenhop 245
Luther 284, 429

Maafs 466
Magnus 551
Mandl 181, 229
Mansfeld 84, 85
Mansilla 478
Massieu 92
Matthias 457, 471
Maul 668
Mehl 334
Meinhardt 514
Meinhold 333, 613, 626
Melanchthon 429
Merkel 181, 229, 250
Meyer, von 200, 229, 554, 690
Meyer-Markau 533
Michaelis 229
Mitchell 53
Moleschott 198
Möller 92
Mortimer 428
Moulin, du 86
Mücke 508
Müller 26, 185, 213, 269, 613, 641, 661, 696
Münscher 583, 600, 613, 626
Mygind 51, 53

Neumann 457, 696
Niederley 694, 701
Niemeyer 642
Nienhaus 403
Nilus 428
Nissen 441, 469
Nordmann 346, 412
Novalis 639

Odelga 412
Oessenich 385
Ohler 479, 484, 487, 488
Öhlwein 75, 112
Oken 301
O'Livier 434
Oltersdorf 412
Origines 492
Örtel 185
Ostrawsky 481, 494, 496, 502, 504, 508
Otto 368, 630, 640, 641, 661
Overberg 497, 506

Paleske 219
Palmer 427
Panholzer 491
Passavant 58, 198
Paul 215, 247, 252, 253
Paul, Jean 120, 142
Paulinus von Nola 428
Paulus 491
Peet 52
Pereira 92
Peschel 163
Pefsler 434
Pestalozzi 137, 284, 285, 288, 290, 419, 443, 553, 646, 667, 690
Petschke 511
Pfaltz 614
Pfeiffer 333
Pfingsten 61, 114, 414
Pfund 683
Plautus 607
Pöhlmann 335
Polack 595, 604, 618
Ponce, de 413, 510, 511, 580
Preyer 304
Priester 275, 394

Rabe 68
Radau 471
Radomski 7, 508, 717
Ranke 428
Raphel 413, 511
Rapp 377, 411, 412
Rau 63
Raumer 286, 346
Reich 54, 112, 235, 291, 511, 580, 651
Reimer 275, 394
Rein 465, 553, 661
Reitter 360, 363, 364, 367
Renn 508
Rentsch 434
Renz 73, 75, 159
Rettig 74
Reuschert, E. 600, 724, 727
Reuschert, W. 514, 552, 701
Richter 288, 382, 403
Riecke 111, 511, 581, 600
Riemann 26, 270, 354, 377, 663
Rifsmann 690
Röber 434
Roentgen 23, 154, 269, 354, 369, 373, 377, 389, 394
Rohden, von 467
Roose 269
Rosenkranz 95
Rofsberg 632
Rossel 704, 707
Röfsler 7, 19, 23, 88, 102, 103, 112, 165, 236, 238, 275, 292, 333, 334, 377, 412, 438, 439, 584
Rousseau 135, 137, 284, 288, 426, 448, 667

Rückert 118
Rüegg 288

Saboureux de Fontenay 92
Saegert 34, 101, 275, 386, 457, 604
Salzmann 690
Sauveur 57
Schaarschmidt 465
Schallenfeld 707
Schenck 92
Schenckendorff, von 683, 690
Scherr 288
Scherz 403
Schettler 683
Schibel 247
Schiller 139, 590, 663
Schinkel 581
Schlitzberger 613
Schlott 154, 457, 514, 539, 578, 614, 627
Schmalz 47, 51, 60, 62, 68, 270
Schmid 683
Schmid, Chr. von 727
Schmidt 316, 333, 600, 613, 614, 683, 694
Schmitz 112, 412
Schneider 333, 445, 446, 471, 661
Schnell 662
Schnorr von Carolsfeld 429, 432, 434
Schöberl 492
Scholz 509
Schönherr 434
Schönlaub 662
Schott 159
Schotte 600
Schöttle 34, 102, 104, 112, 129, 151, 154, 236, 275, 309, 322, 333, 369, 380, 394, 439, 456, 457, 471, 511, 512, 513, 514, 578, 583
Schreiber 334, 613
Schröder 613
Schröter 550
Schubert 434, 636
Schultz 334
Schultze 571
Schulz 27, 369, 552
Schumacher 334
Schumann 336, 343, 466, 468, 537
Schüren 446, 476
Schurig 441, 652
Schuster 434
Schütz, von 92
Schütze 305, 335, 465, 522, 557, 618
Schwarz 134, 135, 143, 514
Schwarzer 114, 416, 511
Schwendt 60, 76, 91
Seeberger 662
Seel 583, 614
Seidel 694
Sense 83, 295
Senfs 92
Sicard 87, 92, 96, 100
Sievers 228, 229
Söder 332, 333, 351, 381, 390, 412
Soennecken 633
Sonderland 334
Specht 333
Spekter 333
Spiefs 668
Stahl 334
Stahm 112, 191, 235, 236, 377, 389, 514, 526, 527, 528, 579, 597, 617, 665
Staude 465
Steinthal 302
Stern 549
Steuer 550, 571, 572
Stockhausen 185
Stoffers 381, 383, 384, 390, 393, 394, 508
Stoll 613
Stolte 23, 26, 150, 154, 471
Stoy 518
Strehl 509
Streich 23, 275, 334, 439, 457, 514, 578, 600, 701
Strübing 334
Stubba 509
Stuhlmann 654, 656, 661, 662
Sturm 697
Sulzberg 92
Supan 600
Svendsen 253
Sweet 202

Tautz 613
Techmer 199, 209, 226, 229, 281
Teuscher 92
Thärmann 613
Thausing 201, 229
Theophrast 93
Theresia, hl. 487
Thrändorf 465
Tietjen 159, 275, 412
Tillich 549, 550
Toller 334
Töpler 381, 394, 514
Toynbee 62
Trautmann 223, 229
Treitel 249
Tröltsch, von 47, 57, 59, 65, 66, 73
Troschel 662
Tschöltsch 662
Türk, von 285, 288, 335

Ulrici 419
Urbantschitsch 47

Vatter 7, 165, 205, 233, 275, 283, 292, 333, 334, 354, 369, 371, 377, 386, 391, 394, 412, 439, 457, 471, 525, 558, 614, 621, 662, 678

Velasco, de 413
Velde 55
Verrier 75
Vieth 667
Vietor 229
Virchow 198, 329
Voelker 465
Voisin 54
Völter 286
Voltolini 57
Vofs 345

Wachsmuth 613, 626
Wackerow 696
Wagner 731
Wallis 189, 288, 295, 511
Walther 7, 23, 27, 61, 72, 106, 114, 124, 250, 270, 334, 377, 493, 512, 513, 522, 578, 600, 613, 727
Wangemann 434
Wehrli 690
Weidmann 662
Weigeldt 403
Weil 68
Weise 684
Weifsweiler 275, 377, 508
Wende 81
Wendler 662
Wennekamp 683
Werner 626
Wiedemann 445
Wieduwilt 385
Wiefsner 690
Wilde 47, 49, 51, 57, 63
Wilhelmi 53, 57, 58
Wilke 92, 275, 334, 394
Wille 633, 641
Willis 199
Winteler 226
Wirsel 370, 412, 508
Wodäge 412, 471
Wolf 48
Wrage 427
Wundt 245

Zacharias 55
Zahn 600
Zart 548
Zehrfeld 696
Zeiträg 662
Zeller 140, 662
Zemke 600, 614, 626
Zettler 666, 668, 674, 683
Zezschwitz 446, 463
Ziegler 731
Ziller 518
Zimmermann 79
Zippel 613
Zschille 640

# Sachverzeichnis.


**a** 203
ä 208
Abendmahlsfeier 723
Abfragen 371
Absatz (der Laute) 225
Abschrift 373
Absehen 109, 233, 261, 269
Abstraktion 358
Agende 470
ai 209
Aktion 620, 623
Allegorie 361
Allgem. Bestimmungen 287, 337, 379, 441, 451, 457, 462, 603
Altar 489
Ambofs 40
Ampullen 42
Anatomie 125
Andacht 723
Angewohnheit 86
Anhänglichkeit 96
Animalität 129, 151
Anlage 87
Anleitung 511
Anschauen 301, 629, 646
Anschauung 257, 301, 303, 559
Anschauungsmittel 245, 549, 550
Anschauungsunterricht 234, 283, 405
Arbeitsnachweis 719
Artikulation 229
Artikulationslehrer 237
Artikulationsmethode 234
Artikulationsunterricht 229
Arzt 113
Asyl 731
Atemübung 241, 277
Atmung 180
au 209
aü 209
äu 210
Aufgabe, angewandte 565
Aufmerksamkeit 255, 302, 646
Aufnahme 5
Aufnahmetermin 10
Aufsatzunterricht 394, 625
Auge 80
Auswendiglernen 455

**b** 212
Badeanstalt 682
Baden 666, 682
Bedürfnis, sprachliches 256
Begriff 305, 321, 358, 505, 622
Beispiel 93, 137, 452
Beleuchtung 2
Belohnung 142, 143
Berufsliebe 117
Bescheidenheit 123
Beschränkung 530
Beschreibung 326, 345, 439
Betonung 342
Betsaal 5
Beurkundung des Personenstandes 734
Bibel 421
Bibelkunde 459
Bibellesen 422, 457
Bibliothek 376, 727, 729, 730
Biblischer Geschichtsunterricht 425, 439, 495
Biblisches Bild 428, 434
Biegung 385
Bild 5, 241, 316, 348
Bildung, sittliche 92
Bildungsfehler 87
Blattern 57
Blind 708
Blindenanstalt 648, 651
Blutsverwandte 53
Bogengänge 42
Brief 400
Bronchien 171
Bruch, gemeiner 532
Bruchrechnung 532, 566
Bruststimme 184
Büchersprache 346
Bürgerliche Rechnungsart 576
Bufse 488

**c** 221
ch 221
Charakterbildung 521, 689
Charakteristik 373
Choane 179
Choanenverschlufs 192
Chorunterricht 244
Coccus 57
Corti'sches Organ 43

**d** 215
Dahomey 54
Dankbarkeit 96
Deaf-Mute College 91
Definition 359, 363, 392, 469
Dezimalbruch 532, 538
Diakonissin 33
Diphtheritis 59
Diphthong 209
Dogmatisieren 469
Dolmetscher 733
Doppel-Sprach-Hörrohr 75
Dotationsgesetz 8
Druckschrift 273

**e** 205
Eckenmuskel 38
Ehe (unter Blutsverwandten) 53
Eheschliefsung 734
Ehrenstrafe 146
ei 209
Eid 733
Eigenliebe 97
Eigenton 199
Einsatz (der Laute) 225
Einseitigkeit 119, 166
Einzelunterricht 243
Eitelkeit 97, 131, 728
Elementarsprache 11, 165, 331
Elternhaus 128
Empfindung 302
Erbauung 454, 461
Erblichkeit 49
Erdkunde 585, 588
Ermahnung 141
Erzählung 347, 439, 443
Erziehung 24, 97, 128
eu 210
Eustachi'sche Röhre 41
Evangelisch 54
Experiment 156
Externat 26

**f** 212
Fachsystem 23
Falsettstimme 185
Falten 694
Farbe 656
Feinde des Absehens 269
Felsenteil (des Schläfenbeins) 39
Fenster, ovales 40
— , rundes 40
Fingeralphabet 157, 261
Fistelstimme 185
Flechten 694
Fleifs 120
Folgen der Taubheit 78
Formengestalten 694
Fortbildung 114, 723
Fortbildungsschule 726
Frage 325, 373
Fragebogen 76
Freihandzeichnen 653
Freiheitsstrafe 146
Freiübung 668
Freundlichkeit 118
Frost'sche Schule 431

**g** 221
Galvanismus 61
Gartenarbeit 697
Gaumen 177
Gaumenbogen 177
Gebärdensprache 35, 99, 128, 156, 268, 448, 528.
Gebet 422, 472, 474, 482
Geduld 118
Gefühlssinn 82
Gegenecke 38
Gegensatz 362
Gehörerzeuger 75
Gehörgang, äufserer 36, 38
Gehörhelm 75
Gehörnerv 43
Gehörprüfung 69
Geistlicher 113
Geläufigkeit im Lesen 340
— im Sprechen 280
Gemüt 95, 152, 417, 644
Geographie 585, 588
Gerätübung 667
Geräusch 187, 192
Geräuschlaut 193
Gericht 733
Geschichte 585
Geschichtsunterricht 614
Gesichtssinn 79
Gestikulation 110
Gesundheitsregel 67
Gewerbeordnung 716
Gewöhnung 139, 479
Giefskannenknorpel 172
Gottesdienst 486
Gotteshaus 485
Grade der Taubheit 68, 90
Grammatik 104, 328, 378
Grammatische Übung 348, 370
Grube, dreieckige 37
— , kahnförmige 37
Grube'sche Methode 537
Gruppenbild 287

**h** 195
Häkeln 706
Halbvokal 193
Hammer 40
Hauch 187, 192, 196
Häusliche Arbeit 569
Hautkrankheit 57
Heber des Gaumensegels 178
— — Zäpfchens 178
Heilswahrheit 452
Heilung der Taubheit 61
Heimatskunde 590
Heimstätte 730
Heiterkeit 120
Helfersystem 14
Hephata 377, 725
Hiatus 227
Hilfslehrer 15
Historienbuch, bibl. 456.
Hobelbankarbeit 696
Höhepunkt (des Lautes) 225
Holzarbeit 695
Hörrohr 73

Hörübung 70
Hypnotismus 61

**i** 203
Innervationsgefühl 245
Inspiration 158
Internat 26
Interpunktion 383
Interpunktionszeichen 281, 343

**j** 222
Jähzorn 98
Jude 54
Jugendschrift 376, 727

**k** 220
Kabinettsordre 148, 715
Kälte 67
Karies 59
Kartenhalter 4
Katechetenschule 492
Katechismusunterricht 422, 461, 498
Katechumenenschule 492
Katheter 61
Katholik 54
Kehldeckel 176
Kehlkopf 171
Kehlkopfhöhle 175
Kehlkopfspiegel 176
Kerbschnitzerei 696
Keuchhusten 59
Kieferwinkel 201
Kirchenfest 721
Kirchengeschichte 422, 497
Kirchenjahr 490
Kirchenlied 471
Klassensystem 23
Klassifikation der Taubst. 17
Klosterschule 493
Knaben-Handarbeitsunterricht 684, 709
Knabenturnen 670
Kolonie 27
Kombination 358
Kommunion 500
Komponent 209
Konfirmandenunterricht 462
Konfirmation 723
Kongrefs 14, 33, 158, 160, 161, 692
Konsequenz 121
Konsonant 193, 210
Konzentration 166
Kopfrechnen 562
Kopfstimme 184
Körperbewegung 240
Korrektur 398, 401, 402, 638
Kurrentschrift 632, 637
Kursivschrift 633, 637
Kurzsichtigkeit 81

**l** 217
Labyrinth 41
Labyrinth, häutiges 42
Labyrinthwasser 41
Landkarte, 5, 596, 600
Landrecht, Allgemeines 6, 148, 716, 732, 734
Landwirtschaft 710
Laryngoskop 176
Lautbild 232
Laute 187
Lauteinteilung 188
Lautiermethode 288
Lautrichtigkeit 340
Lautsprachunterricht 155, 161
Lautverbindung 225, 248
Leben 708
Lebensberuf 711
Legende 490
Lehre 321
Lehrer 14, 113
Lehrerbildung 124
Lehrmittelzimmer 5
Lehrprobe 116
Leichtgläubigkeit 98
Leipziger Schule 162
Leistenmuskel 38
Lesebuch 343, 352
Lesen 234, 270, 355
Lesen, kursorisches 374
— , lautrichtiges (mech.) 337, 338
— , schönes (ästhet.) 338
— , statarisches 355
— , verständiges (log.) 337, 343
Leseunterricht 335
Liebe, physische 97
Liederkunde 422
Linsenbeinchen 40
Lippe 179
Liturgie 481
Lob 142
Luftdouche 61
Luftröhre 171
Lunge 171
Lungenarterie 171
Lungenkrankheit 79
Lungenvene 171

**m** 214
Mädchenturnen 673
Magnetismus 61
Malen 656
Mandeln 177
Masern 57
Mechanische Sprechübung 233, 275
Mechanisches Lesen 337
Memorieren 372, 435
Messe 487
Metallarbeit 695, 697
Miene 111
Mienenspiel 449, 620
Milde 118

Mimik 101, 623
Ministerial-Erlafs 124, 161
Mifstrauen 98
Mitsprechen 260
Modell 5, 317
Moralische Erzählung 427
Morgagni'sche Tasche 173
Mundhöhle 176
Musik 83, 94
Muskelfortsatz 172
Muskelgefühl 245
Müfsiggang 138, 714
Mutterschule 295, 297

**n** 220
Nachhilfestunde 22
Nachsicht 118
Nähen 705
Nähmaschine 706
Nasalieren 253
Nasenhöhle 176
Nasenlaut 193, 213, 220, 224
Nasenloch 179
Naturkunde 585
Naturleben 311
Natürliche Stimme 249
Natursprache 93, 94
Neigung 140
Nervenempfindlichkeit 84
Nervenfieber 58
Nervosität 85
Netzzeichnen 653
Neugierde 82
ng 224
nk 224
Normalschrift 633
Normalverfahren (Rechnen) 562

**o** 206
ö 208
Oberkirchenrat 722
Ohr 36
Ohrecke 37
Ohreinschnitt 37
Ohrenheilkunde 65
Ohrenklingen 46
Ohrensausen 46
Ohrenschmalz 39
Ohrenschmalzdrüse 39
Ohrläppchen 36
Ohrleiste 36
Ohrmuschel 36
Ohrsand 42
Ohrschläfennerv 38
Ohrschlagader 38
Ohrsteinchen 42
Ohrtrompete 41
oi 209
Ökonomie 31
Orbis pictus 289
Ordensfrau 33
Ordnung 97
Ordnungsübung 666
Ornamentzeichnen 655
Orthographie 383
Ortsschule 7
Ortssinn 588

**p** 211
Pantomime 99
Papierarbeit 695
Papparbeit 695
Paukenhöhle 40
Paukensaite 41
Paukentreppe 43
Perikope 457
Pflegeeltern 30
Pflegehaus 29
Phantasie 347, 647
Philanthropist 137, 284
Phonetik 126
Phonoskop 250
Physiologie 125
Plastilina 697
Pocken 57
Poesie 354
Prämie 143, 715
Principia regulativa 6
Privatlektüre 376
Provinzialordnung 8
Prüfung (der Hörfähigkeit) 69
— (der Lehrer) 114
Pult 3

**q** 221

**r** 218, 223
Rachenhöhle 175
Rechenunterricht 332, 509
Rechtsverhältnisse 732
Regierung 137
Regulative 286, 379
Reibungsgeräusch 212, 215, 221
Reichsgericht 148
Reihenbildung 568
Reihenfolge (der Laute) 248
Reinheit (der Sprache) 257
Reinlichkeit 97
Reiz 302
Religionslehre, evangelische 422, 461, 505
— , katholische 478, 491
Religionsunterricht, evang. 413
— , kath. 478
Religiöse Versorgung 720
Resonanz 187
Retinitis pigmentosa 81
Rhachitis 58
Ring-Giefskannenknorpelmuskel 174
Ringknorpel 172

Ring-Schildknorpelmuskel 184
Röteln 57
Rundbriefbuch 711
Rundschrift 633

ſ, s 216
Säckchen, elliptisches 42
— , rundes 42
sch 217
Schallgehör 69
Scharlach 57
Scheidung (der Taubst.) 16, 70
Scherz 120
Schild-Gieſskannenknorpelmuskel 174
Schildknorpel 172
Schläfenbein 38
Schleifstein 699
Schlittschuhlaufen 682
Schlundhöhle 175
Schluſs 522
Schlüsselbein 181
Schnecke 42
Schneckenkanal 42
Schnellrechnen 571
Schönheitssinn 642
Schrank 4
Schreiben 234, 270
Schreibmittel 630
Schreibschüler 630
Schreibunterricht 628
Schriftsprache 157, 345
Schuldauer 10
Schule, deutsche 106 157
— , französische 106 157
Schülerbibliothek 376
Schülerzahl 12
Schulgesetz 140
Schulraum 1
Schulzwang 5
Schwangerschaft 52
Schwimmen 682
Seelsorge 463, 506
Selbstthätigkeit 408, 587
Sinnenwelt 88
Sinnliche Neigung 97
Sinnlichkeit 97
Skrofulose, 52, 58, 78
Sonanten 193
Sonderung (der Taubst) 13, 70
Spanner des Gaumensegels 177
Spaziergang 666, 681
Spielende Beschäftigung 240
Spiralblatt 42
Sprachbedürfnis 294
Sprachbewegung 232
Sprachbuch 274
Sprache 88, 140
Sprachfertigkeit 162
Sprachformentafel 385
Sprachformenunterricht 378
Sprachgefühl 378
Sprachschatz 163
Sprachtrieb 324
Sprachunterricht 155
Sprachverständnis 162
Sprechwerkzeuge 85, 126, 170
ſs 215
Stäbchenlegen 694
Stammunterricht 285, 332
Statistik 76
Stehen 243
Steigbügel 40
Steigbügelmuskel 41
Steigerung 385
Steilschrift 636
Sticken 706
Stimmband 172
Stimme 249, 278
Stimmeinsatz 251
Stimmfortsatz 172
Stimmhafte Konsonanten 249
Stimmhöhe 182, 201
Stimmlose Konsonanten 248
Stimmritze 172
Stimmstärke 185, 250
Stimmübung 250
Stopfen 705
Strafe 144
Strafgesetzbuch 145, 735
Strafprozeſsordnung 733
Strenge 119
Stricken 705
Stückwerk 163
Stuhl 4
Summenzahlen 568
Synonyme 362
Syphilis 59

t 215
Tadel 146
Tafelrechnen 562
Tagebuch 369
Tagespresse 355, 375
Taktschreiben 635
Taubgeborene 48
Taubheit, angeborene 47
— , erworbene 56
Taubstumme, eigentliche 18
— , uneigentliche 18
Taubstummenfreund 377
Taubstummenkolonie 27
Taubstummen-Kourier 377
Taubstummenlehrer 14, 113
— -Versammlung 14, 33, 691
Temperament 98
Terminologie (Gramm.) 392
Testierfähigkeit 734
Thon 697
Ton 187
Tonbringer 74

Tonhöhe 201
Trennung der Taubst. 19
Treue 120
Trommelfell 39
Trommelfellhaut 39
Trommelfellring 39
Trommelfellspanner 40
Trunksucht 53
Turnhalle 5, 682
Turnlehrer 679
Turnplatz 682
Turnspiel 666, 669, 681
Turnunterricht 663
Turnus 4
Typhus 58

**u** 205
ü 208
Überlegung 522
Übertragung 372
Übung 321
Umbildung 372
Umgang 335
Umgangssprache 108, 345
Unselbständigkeit 96
Unterhaltungsabend 726
Unterricht 150, 155
Untersuchung 144, 243
Unzufriedenheit 145
Urlaut 230
Ursachen (der Taubheit) 36, 47
Urteil 522

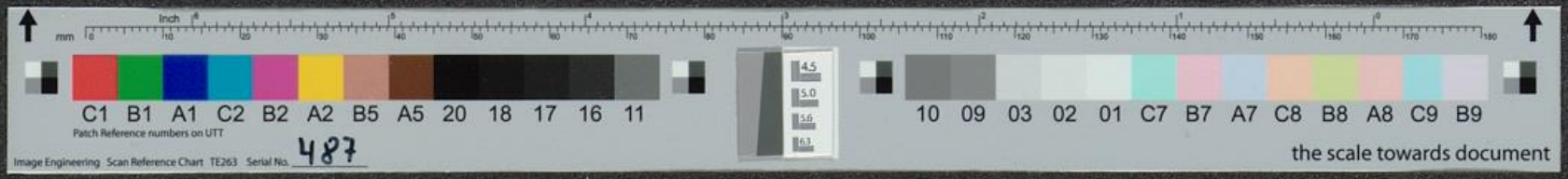
**v** 213
Veitstanz 59
Verbindung (der Laute) 225
Verbundener Sach- und Sprachunterricht 292
Vereinswesen 507, 728
Vererbung 52
Verfassungsurkunde 6
Vergleichen 358
Verheiratung 51
Verhütung 138
Verlust (der Sprache) 90
Versammlung 115
Verschlufslaut 211, 215, 220
Verschränken 694
Versehen 53
Verstand 522
Verständiges Lesen 337, 343
Vokal 193, 196, 203, 207, 251
Vokaleinsatz 251
Vokalgehör 69
Vokaltafel 189
Volksschrift 337
Vorbereitung 115
Vorhof 42
Vorhofstreppe 43
Vormundschaft 732
Vormundschaftsordnung 732
Vorschrift 634
Vorstellung 303
Vorübung 240, 634
Vorurteil 86

**w** 213
Wahrheit 451
Wahrnehmung 302
Wandern 719
Wandtafel 5
Warnung 142
Weibliche Handarbeit 702, 709
Weifsstickerei 706
Weltkunde 332
— , Unterricht in der 579
Wiederholung 574, 624
Wiener Schule 162, 261
Willenskraft 152
Wirklichkeit 318
Wörterbuch 364, 727
Wörterfamilie 373

**x** 217

**z** 217
Zählung 54
Zahn 179
Zäpfchen 177
Zeichenlehrer 657
Zeichenmittel 659
Zeichensaal 5, 660
Zeichensprache 99
Zeichenunterricht 642, 709
Zeichnen (der Wäsche) 705
Zeichnung (des Lehrers) 317
Zeitschrift (für Taubst.) 376, 724
Zeittafel 625
Zeuge 733
Zeugenaussage 93
Zitterlaut 218, 223
Zitzenfortsatz 39
Zivilprozefsordnung 733
Zucht 137
Züchtigung, körperliche 146
Zuchtmittel 142
Zunge 179
Zungenbändchen 179
Zungenbein 175
Zungenbein-Schildknorpelband 175
Zungenbein-Schildknorpelmuskel 175
Zungenrand 179
Zungenspitze 179
Zungenwurzel 179
Zusammenhängendes Sprechen 280
Zuschneiden 705
Zwang 140
Zwerchfell 180

Druck von C. H. Schulze & Co. in Gräfenhainichen.


Inch
mm
C1 B1 A1 C2 B2 A2 B5 A5 20 18 17 16 11
Patch Reference numbers on UTT
Image Engineering Scan Reference Chart TE263 Serial No. 487
4.5
5.0
5.6
6.3
10 09 03 02 01 C7 B7 A7 C8 B8 A8 C9 B9
the scale towards document

K.F.K. B.S.