

(Aus der Wiener Universitäts-Kinderklinik [Vorstand: Prof. *Franz Hamburger*.])

## Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter<sup>1</sup>.

Von

Doz. Dr. Hans Asperger,

Leiter der Heilpädagogischen Abteilung der Klinik.

(Eingegangen am 8. Oktober 1943.)

### Problemstellung.

Ordnung und Erkenntnis des Aufbaues der Dinge ist eines der letzten Ziele der Wissenschaft. In der Fülle der Erscheinungen des Lebens, die voller Gegensätze sind, die mit verschwimmenden Grenzen in einander übergehen, sucht der denkende Mensch dadurch einen festen Standpunkt zu finden, daß er den einzelnen Erscheinungen einen Namen gibt, sie abgrenzt gegen die anderen Erscheinungen, Zusammenhänge, Ähnlichkeiten und Gegensätze feststellt, kurz, die Dinge in eine Ordnung, in ein System bringt. Diese Arbeit ist eine wesentliche Voraussetzung des Erkennens.

Die Wissenschaft vom Menschen mußte ähnliche Wege gehen. Nirgendwo aber sind die Schwierigkeiten größer als hier:

Jeder Mensch ist ein einmaliges, unwiederholbares, unteilbares Wesen („In-dividuum“), darum auch letztlich unvergleichbar mit' anderen. In jedem Charakter finden sich einander scheinbar widersprechende Züge — gerade aus Gegensätzen und Spannungen lebt ja das Leben.

Endlich ist der Mensch das rätselhafteste Geschöpf auf Erden; das innerste Wesen einer Persönlichkeit wird weder dem offenbar, der sich selbst zu erkennen sucht, noch auch dem Blick des Gegenübertretenden, der in einen andern eindringen will.

Trotz oder vielleicht gerade wegen dieser Schwierigkeiten ist es das heiße Bemühen denkender Menschen seit je, die Menschen zu erkennen und auch, sie einzuordnen, eine Reihe von Bildern menschlicher Charaktere aufzustellen und gegeneinander abzugrenzen, also zu einer *Typologie* zu gelangen, welche der Vielfalt des Lebens gerecht wird.

Versuche zu einer Einordnung der menschlichen Erscheinungen gehen hauptsächlich in drei Richtungen:

1. Man sucht *ein* Gegensatzpaar als Ordnungsprinzip anzulegen; so vor allem *Kretschmer* (denn wenn er auch drei bzw. vier Typen kennt, so löst sich ihm doch im wesentlichen alles aus der Polarität schizothym und zyklothym) und, trotz verschiedener erweiternder Differenzierungen, *Jaensch* (integriert-desintegriert) und *Jung* (introvertiert-extravertiert).

<sup>1</sup> Habilitationsschrift, eingereicht bei der Medizinischen Fakultät der Wiener Universität.

So fruchtbar sich dieses Einteilungsprinzipien als heuristisches Prinzip erwiesen haben, so genügt doch eine solche „eindimensionale“ (*Schröder*) Betrachtungsweise nicht, der Vielfalt der menschlichen Erscheinungen gerecht zu werden. Gerade bei den im Rahmen der normalen Variationsbreite liegenden Persönlichkeiten und gerade wieder bei Kindern und Jugendlichen wirken solche Einteilungsversuche oft recht krampfhaft und nicht überzeugend. Die Lehre *Kretschmers* scheint uns jedoch in einem Punkt höchste Bewertung zu verdienen: In der Zusammenschau von Körperlichem und Seelischem, von „Körperbau und Charakter“. Als erster hat uns *Kretschmer* auf ganz exakte Weise gezeigt (wovon ja schon früher viele — man denke nur an die Bemühungen der alten Physiognomik und der Phrenologie — eine, freilich recht nebulose, Vorstellung hatten), daß bis in feine Einzelheiten körperliche und seelische Konstitutionen einander entsprechen.

2. Dann sind hier die eigentlichen *Typenlehren* anzuführen. Es wird versucht, Persönlichkeiten, vor allem psychopathische Persönlichkeiten nach einem einzigen, „führenden“ Wesenszug zu charakterisieren und einzuteilen. Es kann hier unmöglich auf eine Besprechung der zahlreichen bestehenden Typenlehren, nicht einmal der Typologien psychopathischer Charaktere eingegangen werden. Es soll nur als Beispiel für alle die wohl bekannteste und für die praktische Arbeit brauchbarste Einteilung, die von *Kurt Schneider*<sup>1</sup> erwähnt werden. *Schneider* unterscheidet: die hyperthymischen, depressiven, selbstunsicheren, fanatischen, geltungsbedürftigen, stimmungslabilen, explosiblen, gemütlosen, willenlosen, asthenischen Psychopathen und beschreibt die Persönlichkeitsbilder überzeugend aus reicher psychiatrischer Erfahrung.

Gegen eine solche Betrachtungsweise hat vor allem *Paul Schröder* und seine Schule gewichtige Einwände erhoben: es sei eine ganz unerlaubte Verarmung, Persönlichkeiten nur nach einem einzigen Wesenszug zu charakterisieren und alle anderen, die ihnen ebenso das Gepräge gäben, außer acht zu lassen. Auch *Schneider* hat ja zugegeben, daß Typen „erste und im Hinblick auf das Individuelle stets grobe Orientierungspunkte von grundsätzlicher Einseitigkeit“ sind. Es ergebe sich sofort die Notwendigkeit, neben dem jedesmaligen Typus zahlreiche Unterformen, Kombinationen, Beziehungen zu anderen Psychopathien abzuhandeln, wobei es manchmal zweifelhaft erscheint, ob nicht vielleicht eine dieser „Nebenseiten“ besser als die Hauptseite in Betracht käme. Das lege nahe, überhaupt auf eindimensionale Typisierungen in dem unendlich bunten Gewirr der Charaktergefüge von vornherein zu verzichten und ihre Mehr- oder Vieldimensionalität jeder systematischen Beschreibung zugrunde zu legen.

<sup>1</sup> *Schneider, Kurt:* Die psychopathischen Persönlichkeiten. Leipzig u. Wien 1934.

<sup>2</sup> *Schröder:* Mschr. Psychiatr. 99 (1938).

3. So kommt *Schröder* zu seiner Einteilung der Charaktere, vor allem der kindlichen Charaktere<sup>1</sup>. Gelingt es, bei einem Menschen alle wesentlichen Seiten seines Seelenlebens zu beschreiben, die bei jedem Individuum in unterschiedlicher *Mengenverteilung* zu einem Ganzen „legiert“ sind, so muß sich daraus ein klares Bild dieses Menschen ergeben, das alle seine Reaktionsweisen bestimmen läßt, aus dem man auch das erzieherische Verhalten und nicht zuletzt auch die soziale Prognose ableiten kann. Seelische Abartigkeiten (das Wort „Psychopathie“ wird von *Schröder* abgelehnt, weil man daraus schließen könnte, ein Psychopath sei ein Halb- oder Viertelnarr, was weder in Bezug auf das Zustandsbild noch auch in erbbiologischem Sinn zutreffe), bestehen nicht darin, daß eine von diesen Seiten fehlt oder eine neue dazukommt. Alle seelischen Verschiedenheiten, auch die ganz monströsen, sind aus der Verschiedenheit der Gradientwicklung jeder einzelnen Seite und Richtung sowie aus der Resultante aller Teile zu einem Ganzen zu beschreiben und zu erklären. So beschreibt *Schröder* von den seelischen Seiten neben dem Intellekt unter anderem den Antrieb (die Spontaneität), den Halt, das Geltungsstreben, die Phantasie und, wohl als die wichtigste aller dieser Seiten, das Gemüt<sup>2</sup>. Nicht *eine* Seite, sondern der Zusammenklang aller entscheiden das menschliche Schicksal. So kommt es z. B. bei Haltlosen darauf an, ob sie viel Gemüt haben und dadurch genügende Bindungen zu entwickeln vermögen oder ob sie gemütsarm und geltungssüchtig sind; es sei zu erwarten, daß aus einem Menschen mit überreicher Phantasie, starkem Antrieb, viel Geltungssucht, wenig Gemüt ein Hochstapler werde; hat einer aber bei gleicher Phantasie und gleichem Antrieb gute Gemütsqualitäten, so kann aus ihm etwa ein Künstler ohne soziale Konflikte werden.

Zweifellos ist diese charakterologische Betrachtungsweise vor allem praktisch-pädagogisch — sie kommt ja ganz aus verstehender und liebender Arbeit an Kindern und Jugendlichen —, auch zur Beurteilung von Notwendigkeit und Art von Fürsorgemaßnahmen gut brauchbar, jedenfalls besser als eine der gangbaren Typologien, besonders der systematischen Typologien. Es zeigt sich vor allem, daß sie den mehr im Rahmen der normalen Variationsbreite liegenden Persönlichkeiten gut gerecht wird, da man einem Menschen, bei dem nicht irgend eine grobe Abartigkeit einer einzelnen seelischen Richtung oder eine qualitative Abnormität das ganze Persönlichkeitsbild bestimmt, bei der Beurteilung einen Zwang antut, wenn man versucht, ihn in eine Typologie einzureihen, hineinzupressen.

Aber auch gegen die Betrachtungsweise *Schröders* wären, vom Grundsätzlichen wie vom Praktischen her, Einwendungen zu machen.

<sup>1</sup> *Schroeder*: Kindliche Charaktere und ihre Abartigkeiten, mit erläuternden Beispielen von *Heinze*. Breslau: F. Hirt 1931.

<sup>2</sup> *Heinze*: Z. Kinderforsch 40 (1932).

Wie kommt es, daß die von der Schröderschen Schule beschriebenen Bilder von kindlichen Persönlichkeiten oft doch nicht bis ins letzte plastisch und lebendig wirken? Obwohl diese Betrachtungsweise — mit Recht — für sich in Anspruch nimmt, im Gegensatz zu anderen, ein-dimensionalen Systemen der Menschenbeurteilung mehrdimensional zu sein, so hat man doch, besonders wenn man sich bemüht, selber dieses System an Menschen anzulegen, oft das Gefühl, daß die Schröderschen „Dimensionen“ oder Seiten nicht ausreichen, daß es noch andere gibt, die in diesem System nicht vorgesehen sind. Das ist ja ein Einwand, der überhaupt jede systematische Charakterologie trifft. Hält man sich an ein von vornherein festgelegtes Schema, so wird man verlernen, auch solche Züge zu sehen und richtig zu beurteilen, die vielleicht wesentlich sind, dem Bilde seine eigentümlichen, individuellen Züge geben, aber eben in dem festen System nicht vorkommen.

Und ein zweiter, noch wesentlicherer Einwand: allzu leicht kann, wer dieses System der Persönlichkeitsbetrachtung anwendet, der Meinung verfallen, die menschliche Persönlichkeit lasse sich als Summe von Teilen erklären, als Summe von in sich selbst konstanten Gegebenheiten, die, in den verschiedenen Fällen nur quantitativ verschieden, durch einfache Addition ein Ganzes ergeben. Nun ist aber ein Lebendiges, und gar das am höchsten organisierte Lebendige, der Mensch, eben nicht als eine Summe von Teilen zu sehen, wenn überhaupt man seinem Wesen gerecht werden will. Die menschliche Persönlichkeit ist ein *Organismus*, das will sagen: jeder seiner Wesenszüge ist auf den anderen bezogen, erhält von allen anderen seine bestimmte Färbung, und wirft selbst auf alle anderen ein bestimmtes Licht. Nicht die Gewichte einer Waage, die mit ihren verschiedenen Quantitäten eine bestimmte Endsumme, eine bestimmte „Resultante“ ergeben, können als Gleichnis einer Persönlichkeit dienen, sondern ein Gewirk aus vielen lebendigen Fäden, deren jeder den anderen hält und bindet. Die einzelnen seelischen Seiten sind darum keine Konstanten, die, in sich immer gleich, nur in der Quantität verschieden, in Rechnung gesetzt werden können, sondern weisen selber zahlreiche qualitative Verschiedenheiten auf und sind daher nur mit Vorbehalt miteinander vergleichbar.

Zwei Beispiele sollen diesen Gedanken klarer machen. Wenn man schon zugibt, daß man gewisse Wesenszüge nicht losgelöst von den übrigen betrachten kann, so scheint diese Möglichkeit doch wenigstens für die *Intelligenz* gegeben. Sie sei doch wohl ganz exakt für sich allein zu messen, quantitativ zu bestimmen, wie auch die gangbarsten Intelligenzprüfungsmethoden, vor allem die von *Binet* und ihre Modifikationen, zu beweisen scheinen. Nun ist aber zu zeigen, daß es auch die Intelligenz schlechthin, die sich bei verschiedenen Menschen nur quantitativ unterscheidet, nicht gibt. Es ist vielmehr so, daß bei der richtigen Beurteilung der Intelligenz die ganze übrige Persönlichkeit „mitspielt“. Darum muß

auch eine gut geführte Intelligenzprüfung Wesentliches über die ganze Persönlichkeit aussagen können, also nicht nur Bescheid geben über das Maß der Begabung, sondern auch etwas über die Arbeitsweise und ihre Störungen, die Interessenrichtungen, über die Spontaneität, die Stimmungslage, den Kontakt, die Phantasie, die Originalität — — — man würde nicht so leicht fertig, hier alles aufzuzählen, man käme dabei auf ungefähr so viele Möglichkeiten, wie es mögliche Persönlichkeiten gibt. Wie anders ist etwa die typische Buben- und die typische Mädchenintelligenz, wie sehr unterscheiden sich qualitativ die Leistungen des erethischen und des pedantischen Tüftlers, des Autistisch-Originellen (davon wird ja in dieser Arbeit zu reden sein) und des primitiven „Integrierten“, des leeren Schwätzers und des präzis formulierenden, etwa mit Umständlichkeiten und Bedenklichkeiten beladenen „Intellektuellen“! (Wir haben die Absicht, demnächst über eine Prüfungsmethode zu berichten, welche durch ihre freie, elastisch den Eigenheiten des zu Prüfenden angepaßte Führung gestattet, Wesentliches auch über seine Persönlichkeit auszusagen).

Ein zweites Beispiel: Eine zentrale Bedeutung nimmt in dem Werk *Schröders* die Beurteilung des *Gemütes* ein<sup>1</sup>, jener seelischen Seite, „die zum Inhalt hat die Beziehungen zu anderen Menschen, die die Fähigkeit besitzt, Anteil an anderen nehmen zu können, mitzufühlen, mit ihnen zu sein“. Gerade aus der Tatsache, daß die Bewertung des Gemütes bei *Schröder* eine so entscheidende Bedeutung hat, glauben wir die Größe von *Schröders* Werk zu erkennen, des Werkes eines Menschen, der ein großer Erzieher und ein großer Liebender war (immer kehrt bei der Besprechung des Gemütes Wort und Begriff der „Agape“ wieder!). Aber auch bei der Betrachtung des Gemütes müssen wir die gleichen Vorbehalte machen, die wir soeben für die Intelligenz ausgeführt haben: auch das Gemüt ist keine Konstante, die bei verschiedenen Menschen einfach in verschiedener Quantität vorhanden ist, sondern es ist selber eine ungemein komplexe Funktion, die bei den verschiedenen Persönlichkeiten große qualitative Verschiedenheiten aufweist. Auch aus dem Gemüt eines Menschen spricht seine ganze Persönlichkeit, auch es ist nur von der ganzen Persönlichkeit her richtig zu verstehen. Wie anders ist das, was wir Gemüt nennen, etwa bei einem Haltlosen, der ungemein leicht Gefühlsbeziehungen anknüpft mit Menschen, Tieren und Dingen, der seinen Besitz verschenkt, um anderen eine Freude zu machen, dessen Reuetränen zweifellos echt sind, wie denn überhaupt alle seine Gefühle menschlich echt sind — und trotzdem läßt sich auf all das nicht bauen, es wird trotzdem durch Triebimpulse und Verführung hinweggeschwemmt — und wie anders ist das Gemüt bei dem tiefgründigen, seelisch reich differenzierten Kind, das persönlich schwer zu gewinnen ist, das karg ist im Ausdruck seiner Zuneigung, das aber um dieser Gemütsbindung an

<sup>1</sup> *Schröder*, a. a. O., u. *Heinze*: Z. Kinderforsch. 40 (1932).

Eltern, Führer oder Freund willen aushält, besser wird, lernt — und wie anders ist wieder das „Gemüt“ der Autistischen Psychopathen mit den scheinbar undurchschaubaren Widersprüchen zwischen rührender Anhänglichkeit etwa an Tiere oder Dinge und krasser Lieblosigkeit und Grausamkeit Menschen, besonders den nächsten Menschen gegenüber! Wie große Widersprüche gibt es nicht überhaupt bei gewissen Menschen, wenn man ihr Gemüt beurteilen will, Widersprüche, die unmöglich einfach in die Begriffe „Gemütsarmut“ oder „Gemütsreichtum“ einzureihen oder quantitativ zu messen sind.

In der gleichen Weise könnte man auch bei den anderen seelischen Seiten des *Schröderschen* charakterologischen Systems — wie übrigens auch bei anderen charakterologischen Systemen, etwa auch dem *Klageschen*, das ja in vieler Beziehung noch mehr deduziert wirkt — darlegen, daß diese Seiten bei verschiedenen Menschen große qualitative Verschiedenheiten aufweisen, daß sie ein besonderes Licht von der ganzen übrigen Persönlichkeit erhalten. Wir müssen feststellen, daß bei dem Bestreben, zu einem Menschenbild zu kommen, indem man in sich konstante, in verschiedenem Mengenverhältnis gegebene Teile zu einem Ganzen addiert, ein Bild entsteht, das in vielen Fällen, so wie *Schneider* das von seiner Typologie zugibt, ebenfalls nur Annäherungswerte, „grobe Orientierungspunkte“ bietet — wenn es nicht gelingt, dieses Bild durch einen schöpferischen Akt der Zusammenschau zu einer Ganzheit auf einander bezogener Glieder, eben zu einem Organismus zu machen. Das aber gelingt, so glauben wir, in vielen Fällen besser, wenn man, anstatt zu versuchen, von den nach einem System geordneten Teilen zum Ganzen zu kommen, umgekehrt von der als ganzer erfaßten Persönlichkeit zu den einzelnen Wesenszügen geht.

Im Zusammenhang mit dem eben ausgeführten Einwand gegen eine systematisch-charakterologische Arbeitsweise steht ein weiterer: wenn man sich zwingt, nach seinem Schema immer nach den gleichen Wesenszügen, „Seiten der Persönlichkeit“ zu fragen (und nur nach diesen), so erhält man sehr oft eine Fülle ganz uncharakteristischer Angaben, wenn nämlich bestimmte Seiten und Richtungen in einem mittleren, durchschnittlichen Ausmaße gegeben sind und dadurch einem Menschen in dieser Hinsicht keine prägnanten Züge verleihen. Für manchen Menschen ist es unwesentlich, etwa nach seiner Phantasie, seinem Geltungsstreben, seinem Antrieb zu fragen — erfährt man, er hätte von diesen oder jenem Zug ein mittleres Ausmaß, so wird durch solche Angaben das Bild belastet statt geklärt. Sucht man jedoch bei einem Menschen unter Außerachtlassen alles Uncharakteristischen gerade das Typische, das Wesensbestimmende zu erkennen, wird man ein prägnantes Bild seiner Persönlichkeit erhalten — so wie der Künstler bei seinem Werk nur die wesentlichen Züge hervortreten läßt und das Mittelmäßige unterdrückt und eben dadurch diesem Werk das Merkmal des Überzeugenden, Wahren verleiht.

Die Erfahrung hat uns gezeigt, daß das Streben, Persönlichkeiten nach vorher festgelegten Gesichtspunkten zu erfassen, den Blick einengt, die Gefahr in sich birgt, daß man gerade das Einmalige — und damit das Wesentliche dieses Menschen übersieht.

Unser Weg geht von der *Intuition* aus, von dem Versuch, das *Aufbau-prinzip* der Persönlichkeit zu erfassen; wir suchen, die Züge aufzuzeigen, von denen aus die zu beurteilende Persönlichkeit *durchorganisiert* ist.

Die wissenschaftliche Begründung dieses Weges verdanken wir *Ludwig Klages*<sup>1</sup>: die Ausdruckserscheinungen eines Menschen sind es, die uns sein Wesen erschließen. Der Eindruck, den diese Erscheinungen auf uns machen, läßt uns ein Bild der uns gegenüberstehenden Persönlichkeit entstehen.

Dieser Weg von den Ausdruckserscheinungen zum Wesen verzichtet bewußt auf ein von vornherein gegebenes System. Er geht bewußt vom Individuum aus, sucht seine Persönlichkeit in ihrer Einmaligkeit zu begreifen, sucht die gesetzmäßige Entsprechung von Außen und Innen, von körperlicher Konstitution und seelischem Wesen, von Motorik, Mimik, Gestik, von vegetativen Erscheinungen (an denen das Seelische sich „abspielt“), von Sprachmodulation und Redeweise — und charakterlichen Gegebenheiten zu finden. So wie wir an dem uns gegenüberstehenden Menschen einfach das zu deuten und uns daraus ein Bild zu machen versuchen, was sich an ihm „ausdrückt“, so verzichten wir auch bewußt darauf, ihn in eine künstlich herbeigeführte Testsituation zu bringen, in eine stereotype Testmaschinerie einzuspannen, welche mit dem, was ihm im alltäglichen Leben begegnet, nichts zu tun hat. So wie wir schon die *Binet*-Prüfung nur mit großem Vorbehalt verwenden, halten wir alle „Charaktertests“ geradezu für eine Verirrung, da deren Ergebnisse dem wirklichen Wesen eines Kindes niemals gerecht werden. Wir glauben, daß sich dem, der zu schauen vermag, das Wesen eines Menschen nur dann unverfälscht und untrüglich erschließt, wenn er mit diesem Menschen lebt, wenn er die unzähligen Reaktionen beobachten kann, die sich im alltäglichen Leben an diesem Menschen abspielen, bei der Arbeit, beim Lernen und beim Spiel, bei Beanspruchung und bei spontaner Aktivität, in freier, gelockerter Situation. Jede künstlich herbeigeführte Situation, auch jede Testsituation, schließt die Gefahr in sich, daß das Kind sich anders gibt als es wirklich ist, etwa gehemmt, schreckgesperrt oder seine Unsicherheit und Kontaktempfindlichkeit in Übertriebenheiten überkompensierend, oder aber sich zu besonderen Leistungen zusammenreißend, deren es in der gewöhnlichen Situation der Schule und des Gemeinschaftslebens nicht fähig ist. Weiters: wesentliche Charakterzüge, vor allem der Gemütsseite, offenbaren sich nur dem, der ein Kind selbst führt, der Anforderungen der Disziplin und Leistung

---

<sup>1</sup> *Klages, Ludwig*: Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck. Leipzig: Johann Ambrosius Barth 1936.

an es stellt, nur dem, der selber dieser lebendigen Einheit angehört, die zwischen Führendem und Kind besteht, dieser Einheit des Aufeinanderreagierens in zahllosen bewußten und noch mehr unbewußten Beziehungen. Nur dem also wird sich das tiefste Wesen des zu beobachtenden Kindes erschließen, der selber mit ihm in der pädagogischen Situation steht — freilich muß er den richtigen Instinkt zu führen und auch zu schauen besitzen. Sind aber diese eben geschilderten Voraussetzungen erfüllt, dann ist eine Beobachtung solcher Art jeder anderen Testsituation weit überlegen. Man wird so imstande sein, die kindliche Persönlichkeit in ihrem Wesen, in ihrem organischen Aufbau untrüglich zu erfassen und aus dieser Kenntnis alle pädagogischen und fürsorgerischen Folgerungen zu ziehen, mit größtmöglicher Sicherheit auch Fragen über die Zukunft des Kindes, etwa der Berufsberatung oder der Entwicklungsprognose, zu beantworten.

An dieser Stelle ist einem wichtigen Einwand zu begegnen: Wenn man auf die geschilderte Weise unter Verzicht auf jede vorgegebene systematische Betrachtungsweise den einzelnen Menschen ins Auge faßt und sein Wesen nach seinen Ausdruckserscheinungen, nach seinem Verhalten in der realen Situation zu deuten sucht — steht man bei dieser Art von Beurteilung nicht vor lauter Einzelpersönlichkeiten, die miteinander gar nichts zu tun haben, untereinander nicht vergleichbar sind, sich nicht ordnen und nicht einordnen lassen? Bedeutet darum eine solche Wesensschau nicht letztlich einen Verzicht auf Wissenschaftlichkeit, die ja Ordnung nach Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten fordert?

Dem ist nun nicht so. Wenn wir uns bemühen, die kindliche Persönlichkeit als eine durchorganisierte Einheit zu sehen, bei der Körperliches und Charakterliches, alle am Motorischen und am Vegetativen sich abspielenden Ausdruckserscheinungen — und die seelischen Vorgänge und Wesenszüge einander entsprechen, eins aus dem andern deutbar sind, so sehen wir doch die einzelnen Kinder nicht als isolierte, mit anderen nicht vergleichbare Wesen. Wenngleich ein jeder Mensch einmalig und im Zentralen seiner Persönlichkeit unwiederholbar ist, so ordnen sich doch, wenn man mit unseren Augen sieht, immer wieder einzelne Charaktere zu Gruppen, zu Typen, die nicht nur in der sie durchorganisierenden Idee Beziehungen zeigen, sondern auch in zahlreichen Einzelheiten ihres Äußeren und ihrer Verhaltensweisen, in all den Zügen, die uns vom Wesen eines Menschen künden, oft erstaunlich getreu übereinstimmen.

Das Ziel dieser Betrachtungsweise ist ebenfalls eine Typologie, die aber noch ausdrücklicher als Schneider u. a. auf ein nach logischen Gesichtspunkten aufgebautes System verzichtet, da uns ein solches mit der Wirklichkeit des Lebens nicht übereinzustimmen scheint.

Diese Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, an einem Beispiel die Richtigkeit und die Brauchbarkeit der oben entwickelten Gedanken zu erweisen. Es soll im folgenden ein Typus von Kindern geschildert werden, der uns

in vieler Beziehung des Interesses wert erscheint: Eine einheitliche Grundstörung, die sich ganz typisch im Körperlichen, in den Ausdruckserscheinungen, im gesamten Verhalten äußert, bedingt beträchtliche, sehr charakteristische Einordnungsschwierigkeiten; steht auch in vielen Fällen das Versagen an der Gemeinschaft im Vordergrund, so wird es doch wieder in anderen Fällen kompensiert durch besondere Originalität des Denkens und Erlebens, die oft auch zu besonderen Leistungen im späteren Leben führen. — Die Forderung, besondere Menschen, die aus dem Rahmen des Durchschnitts fallen, brauchten auch eine besondere pädagogische Behandlung, die ihren besonderen Schwierigkeiten angepaßt ist, läßt sich bei diesen Psychopathen gut belegen. Und endlich läßt sich hier auch erwiesen, daß auch abartige Menschen ihren Platz im Rahmen der großen sozialen Gemeinschaft auszufüllen vermögen, besonders wenn sie eine verstehende und liebende Führung finden. Es gibt also Gründe genug, welche die genauere Schilderung gerade dieser Gruppe abartiger Kinder rechtfertigen, zumal da die hier angeschnittenen Fragen in zentrale Probleme der Psychologie und der Pädagogik hineinführen.

#### Name und Begriff.

In dem Bemühen, jene Grundstörung zu finden und begrifflich zu fassen, von der aus die Persönlichkeit dieser Gruppe abartiger Kinder durchorganisiert erscheint, haben wir die Bezeichnung „Autistische Psychopathen“ gewählt. Der Name leitet sich von dem Begriff des Autismus her, jener bei Schizophrenen in extremer Weise ausgeprägten Grundstörung. Der Ausdruck — unseres Erachtens eine der großartigsten sprachlichen und begrifflichen Schöpfungen auf dem Gebiet medizinischer Namensgebung — stammt bekanntlich von *Bleuler*.

Während der Mensch normaler Weise in ununterbrochenen Wechselbeziehungen mit der Umwelt lebt, ständig auf sie reagierend, sind bei dem „Autistischen“ diese Beziehungen schwer gestört, eingeengt. Der Autistische ist nur „er selbst“ (daher das Wort  $\alpha\dot{\nu}\tauο\varsigma$ ), nicht ein lebendiger Teil eines größeren Organismus, von diesem ständig beeinflußt und ständig auf diesen wirkend. (Im folgenden gebrauchen wir Formulierungen *Bleulers*<sup>1</sup> über den schizophrenen Autismus:), „Die Schizophrenen verlieren den Kontakt mit der Wirklichkeit“ in verschieden hohem Grade, „kümmern sich nicht mehr um die Außenwelt“. Es besteht ein „Mangel an Initiative, Fehlen eines bestimmten Ziels, Außerachtlassen vieler Faktoren der Wirklichkeit, Zerfahrenheit, plötzliche Einfälle und Sonderbarkeiten“. „Viele einzelne Handlungen wie die ganze Einstellung zum Leben sind von außen ungenügend motiviert“; „Intensität wie Extensität der Aufmerksamkeit sind gestört“. „Dem Willen mangelt oft die Nachhaltigkeit, unter Umständen können aber bestimmte Ziele mit großer Energie festgehalten werden“; oft findet man „launischen

<sup>1</sup> Bleuler: Lehrbuch der Psychiatrie, 5. Aufl., S. 287f. Berlin: Springer 1930.

Eigensinn“; „die Kranken wollen etwas und zugleich das Gegenteil“, es finden sich „Zwangshandlungen, automatische Handlungen, Befehlsautomatien u. dgl.“. „Sie leben in einer eingebildeten Welt von allerlei Wunscherfüllungen und Verfolgungsideen“. Dieses Denken, das nicht von der Realität bestimmt wird, sondern von Wünschen, von Affekten und von *Bleuler* „autistisches“ oder „dereistisches“ Denken genannt wird<sup>1</sup>, findet sich, abgesehen von den Schizophrenen, bei denen es seine bizarrsten Blüten treibt, weithin auch bei nicht psychotischen Menschen, ja weithin im Alltagsdenken, im Aberglauben, in der Pseudowissenschaft. — (Gerade diese letztere Seite des autistischen Wesens spielt bei unseren Kindern keine große Rolle, es finden sich nur hie und da Andeutungen dieser Denkstörung).

Dagegen finden wir die anderen eben angeführten Züge des Autismus auch bei jenem Typus psychopathischer Persönlichkeiten, den wir zu schildern beabsichtigen. So wie wir uns die Persönlichkeit der Schizophrenen durchorganisiert denken können von dem prozeßhaft fortschreitenden Kontaktverlust, so wie der schizophrene Autismus dem Denken und der gesamten Affektivität, dem Fühlen, Wollen und Handeln der Kranken ihre besondere Färbung verleiht, so daß die wesentlichen Symptome der Schizophrenie zwanglos auf den gemeinsamen Nenner der Absperrung der Beziehungen zwischen Ich und Außenwelt gebracht werden können — ebenso ist die Einengung der Beziehungen auf allen Gebieten auch für unsere Kinder wesensbestimmend. Es handelt sich dabei aber nicht um im Zentrum der Persönlichkeit gestörte, also nicht um psychotische, sondern nur um mehr oder weniger abartige, psychopathische Kinder. Aber auch hier wirft die Grundstörung ein bezeichnendes Licht auf alle Äußerungen der Persönlichkeit, erklärt die Schwierigkeiten, das Versagen, wie auch die besonderen Leistungen.

Wenn man auf die charakteristischen Äußerungen des autistischen Wesens achten gelernt hat, findet man diese psychopathische Störung, besonders in leichterer Gradausprägung, auch bei Kindern gar nicht so selten. Im folgenden sollen einige bezeichnende Persönlichkeitsbilder geschildert werden.

Wir beginnen mit einem in recht hohem Grad abartigen Knaben, der sehr schwere Störungen der sozialen Einordnung zeigt.

### Fritz V.

Der im Juni 1933 geborene Knabe kam im Herbst 1939 zur Beobachtung an die Heilpädagogische Abteilung der Wiener Universitäts-Kinderklinik. Er war von der Schule eingewiesen: schon am 1. Tage des Schulbesuches hatte sich gezeigt, daß er „vollkommen schulunfähig“ sei.

---

<sup>1</sup> *Bleuler*: Das autistisch-undisziplinierte Denken, 3. Aufl. Berlin Springer 1922.

*Anamnese.*

Fritz ist das erste Kind seiner Eltern (er hat einen um 2 Jahre jüngeren Bruder, der auch etwas boshaft und schwierig, aber lange nicht so abartig ist wie Fritz). Die Geburt war ganz normal. Entwicklung: während die motorischen Funktionen sich eher verspätet entwickelten (er lernte erst mit 14 Monaten gehen, war lange besonders ungeschickt und unselbstständig, erlernte die praktischen Verrichtungen des Alltagslebens sehr spät und schwer — darüber wird noch ausführlicher zu reden sein), lernte er sehr früh reden: mit 10 Monaten (also lange bevor er gehen konnte) sprach er die ersten Worte, lernte rasch sich in guten Sätzen auszudrücken, sprach bald „wie ein Alter“. Von besonderen Krankheiten ist nichts bekannt, vor allem gibt es keine Angaben, die etwa auf einen cerebralen Prozeß hinweisen würden.

Von klein auf machte er die ärgsten Erziehungsschwierigkeiten; er fügte sich keinem Befehl, tat einfach, was er wollte, oder das gerade Gegenteil des Befohlenen. Seit jeher ist er sehr unruhig und unstet, überall dran, muß alles in Händen haben, interessiert sich für alles, setzt sich über alle einschränkenden Verbote hinweg. Er hat einen ausgesprochenen Zerstörungstrieb, zerreißt, zerschlägt nach kurzer Zeit, was ihm unter die Hände kommt.

Seit jeher kann er sich in keine Kindergemeinschaft einordnen. Er spielt immer allein, nie hat er sich mit anderen Kindern vertragen oder beschäftigt; „sie reizen ihn nur auf“, er wird immer gleich aggressiv, schlägt mit allem zu, was er gerade erreicht, ohne Rücksicht, ob er andere ernstlich gefährdet (einmal mit einem Hammer); er wurde darum, als man eine Kindergarteneinordnung versuchte, schon nach wenigen Tagen wieder ausgeschlossen. Ebenso scheiterte ein Einschulungsversuch schon am 1. Tage an seinem völlig hemmungslosen Benehmen; er ging auf die Kinder los, spazierte unbekümmert in der Klasse herum, versuchte die Kleiderhaken zu demolieren.

Zu niemandem hat er richtige Gefühlsbeziehungen; er hat wohl manchmal Zärtlichkeitsanwandlungen, fällt verschiedenen Leuten ganz unmotiviert um den Hals — das wirkt aber gar nicht erfreulich, gar nicht wie der Ausdruck eines echten Gefühls, eines wirklichen Zugetaneins, sondern ganz abrupt, „wie ein Anfall“. Man hat den Eindruck, er könne gar niemand wirklich gern haben, niemandem etwas zuliebe tun. Er macht sich gar nichts daraus, wenn man über ihn böse oder traurig ist; ja es hat den Anschein, als hätte er seine Lust daran, wenn sich der Erzieher über ihn ärgert, als bereite ihm das eine angenehme Sensation, die er durch Negativismus und Bosheiten zu provozieren sucht; (über seine eigenartigen Bosheiten wird später noch zu berichten sein).

Richtigen Respekt kennt er nicht. Um die Autorität des Erwachsenen kümmert er sich entweder überhaupt nicht oder er ist ganz distanzlos, redet auch Fremde unbekümmert an; obwohl er die Sprache besonders früh beherrschte, war ihm das „Sie“ der Anrede nicht beizubringen; er steht mit jedem Menschen auf „Du und Du“.

Sehr eigenartig wirkt er durch gewisse stereotype Bewegungen und andere Gewohnheiten (auch darüber wird in dem Benehmensbericht noch zu sprechen sein).

*Familienanamnese.* Die Mutter stammt aus der Familie eines der größten österreichischen Dichter. In der mütterlichen Sippe gibt es fast nur Intellektuelle, alle sind und waren nach der Angabe der Mutter „etwas genial verrückt“; mehrere haben „hübsch gedichtet“. Eine Schwester des mütterlichen Großvaters, eine „geniale Pädagogin“, war besonders schrullenhaft, ganz einzelnägärisch. Der mütterliche Großvater, wie auch mehrere Verwandte von ihm, wurde ebenfalls in der öffentlichen Schule nicht behalten, sondern mußte eine Privatschule besuchen; diesem Großvater soll das Kind sehr ähnlich sein; auch er soll in der Jugend ähnliche Schwierigkeiten gemacht haben; er wirkt etwas wie eine Karikatur eines Gelehrten, eingesponnen und sonderlinghaft, nicht sehr fest im realen Leben stehend.

Auch die Mutter selbst ist dem Knaben sehr ähnlich (was bei einer Frau besonders auffällt, denn gerade von ihrem Geschlecht verlangt man die größere Instinkt-

sicherheit, die bessere Situationsanpassung, mehr Gefühl als Intellekt). Schon in ihrer ganzen Motorik, noch mehr in ihrer Redeweise und in ihrem gesamten Verhalten wirkt sie sonderbar, unangepaßt, einzigägerisch (sehr bezeichnend ist z. B. die Situation, wie Mutter und Sohn selbander an die Klinik zum Unterricht wandeln — die Mutter stakt dahin, scheinbar von der Welt nichts sehend, die Arme auf dem Rücken verschränkt, daneben macht der Knabe seinen Unfug, rennt ab und zu — es hat ganz den Anschein, als hätten die beiden gar nichts miteinander zu tun). Man hat sehr den Eindruck, daß die Mutter nicht nur ihrem Kind, sondern überhaupt dem praktischen Leben, auch dem Haushalt gar nicht gewachsen ist: sie, die doch in einem gehobenen Milieu lebt, wirkt immer etwas schlampig, ja schlecht gewaschen, immer sehr unvorteilhaft angezogen. Auch der körperlichen Pflege ihres Sohnes ist sie sichtlich nicht gewachsen (freilich ist die körperliche Pflege des Knaben sehr schwierig durchzuführen; auch darüber später mehr). Die Mutter kennt ihren Sohn in allen seinen Wesenszügen und Schwierigkeiten, sucht in sich, in Vorfahren und Verwandten ähnliche Züge und kann sehr gut über alles berichten; sie betont immer wieder, daß sie sich überhaupt nicht mit ihm zu helfen wisse — und davon kann man sich immer wieder überzeugen, wenn man die beiden zusammen sieht; es wird dabei ganz klar, daß das ebenso an den endogenen Schwierigkeiten des Knaben liegt wie daran, daß auch die Mutter in ihren Beziehungen zur Welt, vor allem in ihren Instinktfunktionen beträchtlich eingeengt ist. Bezeichnend für ihr Wesen erscheint uns folgender Zug: wenn es ihr daheim zu bunt wird, läßt sie alles liegen und stehen und fährt, ohne sich um die zurückgebliebenen Männer der Familie zu kümmern, für 1 Woche oder länger ins Gebirge, das sie sehr liebt.

Der Vater des Knaben stammt aus einer bürgerlichen Sippe, die angeblich keine auffallenden Charaktere aufweist. Er hat sich, allein auf sich selbst gestellt, emporgearbeitet und es zu einem hohen Staatsbeamten gebracht. Er kam dadurch spät zur Ehe; bei der Geburt seines ersten Kindes war er 55 Jahre alt.

Der Vater ist ein stiller, verschlossener Mensch, der von seinem Wesen nicht gern etwas preisgibt, von sich und seinen Angelegenheiten nicht gerne berichtet, sehr korrekt, pedantisch, von verstärkter persönlicher Distanz.

#### *Aussehen und Ausdruckserscheinungen.*

Ein körperlich zarter Knabe, lang aufgeschossen (11 cm über der seinem Alter entsprechenden Durchschnittsgröße), mager, von grazilem Skelett, schwach ausgebildeter Muskulatur; die Hautfarbe ist graugelblich, die Haut ohne Frische und Turgor, an den Schläfen und an den oberen Thoraxpartien scheinen stark die Venen des Unterhautzellgewebes durch. Die Haltung ist sehr schlaff, die Schultern hängen, die Schulterblätter stehen ab.

Sonst zeigt der körperliche Befund keine Besonderheiten.

Das Gesicht zeigt feine, prinzenhafte, für das Alter schon sehr differenzierte Züge — das Kleinkinderhafte ist bereits vollständig abgestreift.

Auffallend ist der Blick: meist, wenn nicht gerade ein boshaftes Leuchten darin steht, geht er ins Leere, taucht nicht in den des ihm Gegenübertretenden, mit diesem die Einheit des Gesprächskontaktes herstellend; Menschen und Dinge scheint er nur mit kurzen, „peripheren“ Blicken zu streifen. Es ist, „als wäre er nicht da“. Den gleichen Eindruck hat man auch von seiner Stimme: sie ist fein und hoch, klingt wie von fern. Es fehlt die normale Wortmelodie, der natürliche Fluß der Rede. Meist spricht er sehr langsam, zieht einzelne Wörter besonders in die Länge; die Modulation ist gesteigert, seine Rede ist ein Singsang.

Auch der Inhalt seiner Rede ist ganz anders als man von einem normalen Kind erwarten müßte: nur selten ist was, was er sagt, eine Antwort auf die Frage. Oft muß man Fragen öfters wiederholen, bis sie zu ihm dringen. Gibt er einmal eine Antwort, so geschieht das in knappster Form. Sehr oft aber hat man das Glück

nicht, ihn einmal zum Reagieren zu bringen; er antwortet gar nicht, oder mit Ablehnung, rhythmischem Schlagen oder anderen Stereotypien, wie unten noch geschildert werden soll; oder er wiederholt die Frage, oder stereotyp immer wieder ein Wort aus der Frage, das ihn anscheinend beeindruckt hat; oder er singt: „Ich mag das nicht sagen, ich mag das nicht sagen — — —“.

#### *Verhalten an der Abteilung.*

So wie schon Haltung, Blick, Stimme und Redeweise des Knaben auf den ersten Blick gezeigt hatten, daß seine Beziehungen zur Umwelt beträchtlich eingeengt sein müßten, so wird das auch aus seinem Verhalten in der Kindergruppe sofort klar. Er fällt vom ersten Augenblick an und während der ganzen Dauer seines Aufenthaltes aus der Gemeinschaft heraus, wandelt fremd herum, nimmt scheinbar von seiner Umgebung keine Notiz. Es ist unmöglich, ihn zum Mitspielen in einer Gruppe zu bringen. Er kann aber auch allein nicht sinngemäß spielen, weiß mit den Dingen gar nichts anzufangen. Gibt man ihm etwa Bausteine, so steckt er sie in den Mund und kaut daran, oder er wirft sie samt und sonders unter die Betten (anscheinend ist ihm der dabei entstehende Lärm eine erwünschte Sensation).

Fehlte somit weitgehend das richtige Reagieren auf Personen, auf Dinge und auf Situationen, so war er andererseits ganz seinen spontanen Impulsen, die mit der Umweltsituation in keinem Zusammenhang standen, hingegeben. Am auffallendsten waren seine Bewegungsstereotypien: plötzlich begann er, sich rhythmisch auf die Schenkel zu schlagen, oder laut klatschend auf den Tisch, gegen die Wand zu schlagen, oder auf eine andere Person loszuschlagen, oder im Saal herumzuhüpfen, ganz ohne jede Rücksicht auf das Staunen der anderen. Diese Impulse kamen meist ganz spontan, wurden aber auch manchmal durch bestimmte Situationen ausgelöst: einmal dann, wenn man irgendwelche Anforderungen an ihn stellte, was er meist als unerwünschtes Eindringen in seine abgekapselte Persönlichkeit empfand — wenn es schon eine kurze Zeit gelang, ihn zum Antworten, zum Reagieren zu bringen, so merkte man doch bald, wie sich die Unlust in ihm aufstaute, die dann in solchen Bewegungen oder in Schreien ausbrach. Zum anderen war es eine Bewegung oder Unruhe um ihn, die ihn zu solchen Stereotypien hinriß; war einmal an der Station eine laute, fröhliche, unruhige Stimmung, etwa bei einem Wettspiel, so konnte man sicher sein, daß er bald aus der Reihe brach und herumzuhüpfen oder herumzuschlagen begann.

Auch sonst hatte er allerhand eigenartige und unangenehme Gewohnheiten: er „fraß“ die unmöglichsten Dinge, Bleistifte mit Holz und Mine, Papier in größeren Mengen (es ist darum nicht verwunderlich, daß er sehr oft einen verdorbenen Magen hat); er war gewohnt, den Tisch abzulecken, weithin mit seinem Speichel herumzuschmieren. Es fehlen auch die für solche Kinder so bezeichnenden Bosheitshandlungen nicht; der Bub, der da eben schlaff, mit abwesendem Blick dasaß, ist auf einmal aufleuchtenden Blicks aufgesprungen und hat schon blitzschnell etwas angestellt: die Sachen vom Tisch gewischt, schnell einem Kind eins versetzt — er sucht sich immer Kleinere, Hilflose aus, die denn auch eine große Angst vor ihm haben —, hat Licht oder Wasser aufgedreht; oder er rennt auf einmal der Mutter oder dem Begleiter davon und ist kaum einzuholen, oder er läßt sich in die Pfützen fallen, daß er von oben bis unten beschmiert ist. Diese Impulshandlungen kommen ohne jede Vorbereitung, melden sich nicht an — und sind daher pädagogisch ungemein schwer zu beherrschen; und weiters ist für sie bezeichnend, daß gewöhnlich das geschieht, was in einer gegebenen Situation am allerunangenehmsten, peinlichsten, gefährlichsten ist, daß der Knabe also gerade dafür ein Gespür haben muß — während er doch sonst so wenig von der Umwelt zur Kenntnis nimmt! — durch diese Treffsicherheit aber wirken die Bosheiten dieser Kinder so „raffiniert“.

Wie zu erwarten war, treten seine Störungen kraß in Erscheinung, wenn die Umwelt an ihn Anforderungen stellt, wenn man ihn zu beschäftigen, zu unterrichten sucht, und zwar ebenso in der Kindergruppe wie wenn man sich mit ihm einzeln abgibt. Nur bei besonderem pädagogischem Geschick (über das pädagogische Verhalten wird noch zu reden sein) gelingt es, ihn für kurze Zeit in die Turn- oder Arbeitsgruppe einzufügen. Abgesehen von seiner Unzugänglichkeit gegenüber Befehlen von außen liegt ihm ja Turnen und Arbeiten nicht, weil er motorisch sehr ungeschickt ist. Er kann niemals körperlich gelöst sein, schwingt in keinem Rhythmus mit, beherrscht seinen Körper nicht. So kommt es denn, daß er immer wieder aus der Turngruppe oder von seinem Arbeitstisch davонrennt, hüpf oder schlägt oder auf die Betten steigt oder irgendeinen stereotypen Singsang losläßt.

Den gleichen Schwierigkeiten begegnet man, wenn man mit ihm allein zu arbeiten sucht. Als Beispiel sei das Verhalten bei der *Intelligenzprüfung* angeführt. Da in diesem Fall eine reguläre Prüfung undurchführbar war, soll eine Beschreibung unserer Prüfungsmethode bei dem nächsten Fall nachgetragen werden.

Es zeigte sich, daß man aus der Prüfung allein unmöglich eine Vorstellung über seine tatsächlichen intellektuellen Fähigkeiten gewinnen konnte: die Ergebnisse waren zu widersprechend, es hatte ganz den Anschein, als sei das Versagen vor gewissen Anforderungen zufällig, nur aus seiner Kontaktstörung zu erklären. Die Prüfung war ungemein schwierig durchzuführen. Immer wieder sprang er auf, schlug den Prüfungsleiter klatschend auf die Hand, ließ sich vom Sessel zu Boden fallen und hatte sein Vergnügen daran, wenn man ihn wieder mit Nachdruck niedersetzte, gab höhnisch lächelnd zur Antwort: „Gar nichts, gar niemand“, oder wiederholte stereotyp die Frage oder irgendein sinnloses Wort oder eine Wortneubildung. Oft mußte man Frage und Anforderung mehrmals wiederholen und mußte dann Glück haben, um ihn einmal in einem Augenblick zu erwischen, da er zum Reagieren bereit war — dann kam man manchmal auf Leistungen, in denen er seinem Alter beträchtlich voraus war.

Einige Beispiele: „Legeversuch“ (es wird gefordert, eine aus Stäbchen gelegte, aus zwei Quadraten und vier Dreiecken bestehende Figur nachzulegen, die einige Sekunden exponiert und dann wieder weggeräumt war): obwohl er die Figur scheinbar nur mit einem halben Blick gestreift hatte, war sie doch in wenigen Sekunden richtig gelegt — eigentlich nicht gelegt: er warf die Stäbchen einfach hin, so daß man wohl erkennen konnte, daß die richtige Figur damit gemeint war, er war aber nicht zu bewegen, die Stäbchen ordentlich auszurichten.

„Klopftversuch“ (es sollen einige vorgekloppte Rhythmen nachgeahmt werden): trotz aller Bemühungen war er nicht dazu zu bewegen.

Merkfähigkeit für Zahlen: er bringt es leicht dazu, 6 Zahlen nachzusprechen, man hat auch deutlich den Eindruck, es ginge noch weiter, er habe nur auf einmal die Lust verloren (bei der Prüfungsmethode nach *Binet* ist das Nachsprechen von 6 Zahlen erst für 10 Jahre verlangt, der Knabe ist erst 6 Jahre alt!).

Merkfähigkeit für Sätze: Auch dieser Test ist nicht zu beurteilen — er sagt viele Sätze absichtlich falsch; es ist aber deutlich zu sehen, daß er auf eine mindestens altersangemessene Leistung kommen könnte.

Unterschiedsfragen: auf manche Fragen bekommt man keine Antwort, auf manche eine gauz sinnlose: (Baum und Strauch) „er hat einen Unterschied“; (Fliege und Schmetterling) „weil er einen anderen Namen hat“, „weil er, der Schmetterling geschneit ist, mit Schnee geschneit“, (auf die Frage, wie es mit der Farbe sei) „weil er rot und blau ist und die Fliege braun und schwarz; (Holz und Glas) „weil das Glas viel gläserner ist und das Holz viel hölzerner“; (Kuh und Kalb) „ein lammerlammerlammer, ein lauer“ — — (wer ist größer?) „die Kuh“ „ich möcht jetzt die Feder haben — — —“.

Damit genug von den Beispielen aus der Intelligenzprüfung. Ein klares Bild über die intellektuellen Fähigkeiten des Knaben haben wir dadurch nicht erhalten. Das war auch gar nicht zu erwarten — bei einem Menschen, der kaum jemals richtig reagieren kann, sondern nur seinen spontanen Impulsen folgt, der nicht in lebendigem Wechselspiel mit der Umwelt steht. Zur Beurteilung seiner Fähigkeiten müssen wir auch seine spontanen Produktionen heranziehen.

Schon die Eltern hatten angegeben, daß er oft, wenn man es gar nicht erwartete, durch Bemerkungen überraschte, die eine ausgezeichnete Erfassung der Situation, eine gute Beurteilung von Menschen verrieten — erstaunlich, da er doch scheinbar kaum Kenntnis von der Umwelt nahm. Vor allem habe er schon sehr früh besonderes Interesse für Zahlen und Rechnen gezeigt: ohne daß man sich je bemüht hätte, ihm etwas beizubringen — er habe nur hin und wieder Fragen aus diesem Gebiet gestellt —, habe er nicht nur bis über Hundert zählen gelernt, sondern er könne auch in diesem Zahlenraum „spielend“ rechnen. Diese Angaben der Eltern erwiesen sich als vollkommen richtig, besonders was die ungewöhnlichen Rechenfähigkeiten betrifft (wie denn überhaupt die Eltern dieses ihr Kind intellektuell ausgezeichnet verstehen). Auch diese Kenntnisse, die der Knabe besaß, waren nicht beliebig durch Fragen hervorzuholen, sondern zeigten sich „zufällig“, vor allem im Verlauf des Einzelunterrichtes, der von uns nach seinem Aufenthalt in der Heilpädagogischen Abteilung begonnen wurde. Bevor man noch darangegangen war, ihm systematisch etwas beizubringen, beherrschte er mit Leichtigkeit das Überschreiten des Zehners, ja das Rechnen mit mehreren Zehnern. Nun können sehr viele gescheite 6jährige vor jedem Schulunterricht den Zehner überschreiten. Ungewöhnlich war es aber, was sonst noch im Laufe des 1. Unterrichtsjahrs zutage kam. Er lernte, sozusagen von selber, ganz „nebenher“ die Brüche vollkommen verstehen und mit ihnen rechnen: so stellte er sich, wie die Mutter berichtete, ganz zu Beginn des Unterrichtes selber das Problem, was denn größer sei,  $\frac{1}{16}$  oder  $\frac{1}{18}$ , und löste es auch mit Sicherheit; oder als man einmal spaßhalber, um die Grenzen seines Könnens auszuloten, fragte, wieviel  $\frac{2}{3}$  von 120 sei, kam sofort die richtige Antwort, 80. Ebenso überraschte er einmal damit, daß er den Begriff der negativen Zahlen hatte — allem Anschein nach von selbst; er gab an, daß 3 weniger 5 — „2 unter Null“ sei. Gegen Ende des 1. Schuljahres war ihm auch der Begriff des umgekehrten Schlusses sicher geläufig (2 Arbeiter brauchen zu einer Arbeit so und so lange, wie lang brauchen 6 Arbeiter?).

Wir sehen hier also, was uns bei fast allen Autistischen begegnen wird, ein Sonderinteresse ausgebildet, das den Knaben auf seinem „Spezialgebiet“ zu ganz ungewöhnlichen Leistungen befähigt. Dadurch rückt auch die Frage nach der Intelligenz solcher Menschen der Klärung näher, wenngleich auch jetzt noch die Antwort nicht leicht wird, da die Befunde so sehr widersprüchsvoll sind, daß verschiedene Beurteiler von ihrem Standpunkt zu ganz entgegengesetzten Urteilen kommen; man kann solche Menschen mit guten Gründen sowohl für Wunderkinder wie für schwachsinnig halten!

Noch ein Wort über die persönlichen Beziehungen des Knaben. Auf den ersten Blick scheint es, als wären solche gar nicht vorhanden, als beständen sie nur in negativem Sinn, in Bosheiten und Aggressionen. Das stimmt aber nicht ganz. Auch wieder zufällig, bei seltenen Gelegenheiten zeigte sich, daß er doch ein Gefühl dafür hat — und zwar ein ganz untrügliches Gefühl —, wer ihm wohl will, und daß er dieses Wohlwollen des anderen auch manchmal erwiderte; daß er etwa beteuerte, er habe seine Lehrerin, die ihn hier unterrichtete, gern, oder daß er — selten und kurz — eine Anwandlung von Zärtlichkeit bekam, etwa eine Schwester an der Abteilung umarmte.

*Pädagogische Konsequenzen.*

Schon aus dem bisher Gesagten ergibt sich, daß die pädagogischen Schwierigkeiten in diesem Fall besonders groß sein mußten. Machen wir uns einmal die wesentlichen Voraussetzungen klar, die beim „normalen“ Kind bewirken, daß es gehorcht, sich einordnet; lernt — und zwar nicht nur einen Schulstoff, sondern vor allem das richtige Benehmen erlernt. Dazu gehört keineswegs in erster Linie intellektuelles Verstehen der Anforderung. Lange bevor das Kind die Worte des Erziehers versteht, schon im Säuglingsalter, lernt es gehorchen — nicht den abstrakten Worten, sondern dem Blick der Mutter, dem Ton ihrer Stimme, ihrer Miene und ihren Gesten, kurz dem unbeschreiblich reichen Spiel ihrer *Ausdruckserscheinungen*. All das versteht das kleine Kind nicht bewußt, sondern es wird beeindruckt. Es steht ununterbrochen im Wchselspiel mit dem Erzieher, seine eigenen Reaktionen ständig weiterbildend, immer wieder nach den guten oder bösen Erfahrungen modifizierend, die es in seinem Zusammenstoßen mit der Welt machte. Es begreift sich leicht, daß dazu von seiten des Kindes ungestörte Beziehungen zur Umwelt die wesentliche Voraussetzung sind. In unserem Falle ist aber gerade dieser wunderbare Regulationsmechanismus schwer gestört. Ein Zeichen dafür ist, daß die eigenen Ausdruckserscheinungen des Kindes nicht normal ablaufen; wir haben schon beschrieben, wie andersartig hier der Blick ist — durch den ja so viel von der Welt in den Menschen eingeht und so viel von seinem Wesen nach außen spricht —, wie andersartig seine Stimme, seine ganze Art zu reden, wie anders seine ganze Motorik beschaffen ist. Darum kann es auch nicht wunder nehmen, wenn bei dem Knaben auch das Verständnis fremder Ausdruckserscheinungen und die richtige Reaktion darauf gestört sind.

Betrachten wir das Gleiche noch einmal von einem etwas anderen Gesichtspunkt: was ein Kind zum Gehorchen zwingt, ist keineswegs in erster Linie der *Inhalt* der Worte, den es verstandesmäßig erfaßt und verstandesmäßig verarbeitet, sondern vor allem der Affekt des Erziehers, der aus den Worten spricht. Es kommt also beim Befehlen gar nicht so sehr darauf an, was der Erzieher sagt, etwa wie gut der Befehl begründet sei, wie er Notwendigkeit und Folgen des Gehorchens (und Nichtgehorchens) dem Kind vor Augen führt (nur instinktlose Erzieher meinen und handeln so), sondern es kommt darauf an, *wie* er den Befehl gibt, wie machtvoll die Affekte sind, die hinter den Worten stehen. Das Affektive, das aus den Worten spricht, versteht auch der Säugling, auch der Fremdsprachige, ja auch das Tier, die alle den Wortsinn nicht oder noch nicht begreifen können.

In unserem Fall wie überhaupt in allen diesen Fällen ist aber das Affektleben weitgehend gestört. Das ging schon aus der bisherigen Schilderung hervor. Man versteht vieles von seinen Affekten nicht, weiß oft nicht, was ihn freudig lachen oder hüpfen macht, was ihn zornig gegen

andere losgehen läßt, weiß nicht, welche Gefühle die Grundlage seiner Stereotypien sind, was ihn auf einmal zärtlich stimmt. So vieles was aus ihm kommt, wirkt eben abrupt, in der Situation gar nicht begründet. Ist so die eigene Affektivität des Knaben so abartig, daß man sich nur schwer einfühlen kann, so wird es nicht wunder nehmen, daß auch die Reaktion auf die Affekte des Erziehers nicht die richtige ist.

Tatsächlich ist auch für Fritz V. wie für alle diese Kinder ganz charakteristisch, daß sie auf affektvolle Gebote oder Verbote, auf Zorn und Ärger, aber auch auf „liebevolles“ Zureden, auf Schmeicheln nicht mit Gehorsam oder Sicheinfügen reagieren, sondern im Gegenteil mit Negativismus, mit Bosheiten und Aggressionen. Während Liebesbezeugungen, Zärtlichkeiten und Schmeicheleien des Erwachsenen für das normale Kind etwas sehr Angenehmes bedeuten, so daß das Kind eben darum brav ist, um sich diese Annehmlichkeiten zu verdienen, wirken diese Dinge, wie sich bei Fritz V. sowie bei allen anderen Kindern dieses Typs zeigte, auf die kontaktgestörten Autistischen unangenehm und irritierend. Und während der Affekt des Zornes und des Drohens von seiten des Erziehers bei dem normalen Kind schließlich doch Eigenwillen und Trotz beugt und das richtige Gehorchen erzielt, erreicht man bei unseren Autistischen gerade das Gegenteil: meist ist ihnen der Affekt des Erziehers eine Sensation, die sie boshaf blitzenden Auges genießen und gern provozieren — „Ich bin so schlimm, weil Sie sich so schön ärgern“, hat ein ähnlich gearteter Knabe zu seiner Lehrerin gesagt!

Das richtige pädagogische Verhalten bei solchen Fällen ist schwer zu beschreiben — es ergibt sich ja auch, wie jedes echte pädagogische Verhalten, nicht als Resultat logischer Deduktionen, sondern primär aus erzieherischem Instinkt. Immerhin kann man einiges Grundsätzliche sagen, was sich in der Erfahrung an solchen Kindern bewährt hat.

Das Erste ist wohl, daß alle pädagogischen Maßnahmen „mit abgestelltem Affekt“ vorgetragen sein müssen; niemals darf der Erzieher zornig werden oder sich ärgern, auch nicht „lieb“ oder „kindertümlich“ sein wollen. Es genügt dabei aber wahrlich nicht, nur nach außen hin ruhig zu scheinen, während man innerlich kocht — und wie nahe läge das nicht bei dem Negativismus und den raffinierten Bosheiten solcher Kinder! —, sondern der Erzieher muß wirklich auch innerlich vollkommen ruhig, beherrscht und gesammelt bleiben. Ohne sich dem Kind persönlich aufzudrängen, hat er kühl und sachlich seine Anweisungen zu geben. Hört man etwa dem Unterrichten eines solchen Kindes zu, sieht man, wie ruhig und „selbstverständlich“ alles vor sich geht, so könnte es scheinen, das ginge alles „nur so nebenher“, „man ließe das Kind laufen“. Nichts wäre falscher. In Wirklichkeit braucht die Führung dieser Psychopathen eine besondere Anspannung und Konzentration, eine besondere Sammlung und innere Sicherheit des Erziehers, die gar nicht leicht durchzuhalten ist!

Weiters: es liegt die Gefahr nahe, daß man an dem verbalen Negativismus dieser Kinder ins Debattieren kommt, ihnen beweisen will, daß sie unrecht haben, sie zur rechten Einsicht bringen will. Besonders die Eltern versuchen dies meist — und reiben sich in endlosen Debatten auf, die niemals zu einem Ziel führen. Dagegen gelingt es meist, solche negativistischen Redereien einfach abzuschneiden; etwa so: Fritz ist des Rechnens müde und „singt“: „Ich mag nicht mehr rechnen, ich mag nicht mehr rechnen — —“ die Lehrerin: „Nein, du brauchst nicht zu rechnen (und in demselben ruhigen Tonfall fortfahrend): wieviel ist — —“ So primitiv solche pädagogischen Mittel scheinen, die Erfahrung zeigt, daß sie meist Erfolg haben.

Überhaupt muß folgendes betont werden: so sehr das ein diametraler Gegensatz zu sein scheint — diese Kinder sind sowohl negativistisch wie auch besonders suggestibel, ja es finden sich sehr oft Züge von Befehlsautomatie. Noch deutlicher ist dieses Verhalten ja bei Schizophrenen; auch da findet sich in einer Person negativistische Versteifung und Befehlsautomatie nebeneinander; ja es dürften überhaupt diese beiden Willenstörungen innerlich sehr verwandt sein! Auch bei unseren Kindern ist immer wieder festzustellen: stellt man die Anforderungen — scheinbar — so „automatenhaft“ und stereotyp, in ähnlichem ruhigem „Singsang“ wie sie selber reden, so hat man oft das Gefühl, daß sie gehorchen müssen, ohne die Möglichkeit, sich dem Befehl zu widersetzen.

Ein anderer pädagogischer Kunstgriff, daß man nämlich die pädagogischen Maßnahmen nicht als persönliche Anforderungen, sondern als objektives, unpersönliches Gesetz kundgibt, wird bei anderen Fällen beschrieben werden, an denen sich das besser demonstrieren läßt.

Es wurde schon davon gesprochen, daß hinter dieser kühlen, sachlichen Art des Verkehrs mit Fritz V. und mit allen anderen derartigen Kindern ein echtes Wohlwollen stehen muß, will man überhaupt pädagogisch etwas erreichen. Diese Kinder haben, so erstaunlich das erscheint, ein besonders gutes Gefühl für die Persönlichkeit des Erziehers. So schwierig sie auch selbst unter den günstigsten erzieherischen Bedingungen sind — richtig leiten und auch unterrichten lassen sie sich nur von solchen Menschen, die sie nicht nur verstehen, sondern ihnen auch wirklich gewogen sind, eine Güte und — einen Humor für sie haben. Auch für sie gilt das Gesetz vom „thymogenen Automatismus“ (*Hamburger*<sup>1</sup>): das aus dem Gemüt (*θυμός*) kommende Verhalten des Erziehers, seine gemütsmäßige Einstellung beeinflußt automatisch (daher der Ausdruck „thymogener Automatismus“), ohne Willen, ohne Bewußtsein die Stimmung und das Verhalten des Kindes. Freilich gehört zur Führung gerade solcher Kinder wesentlich auch die Erkenntnis

<sup>1</sup> *Hamburger*: Die Neurosen des Kindesalters. Wien: Urban & Schwarzenberg 1939.

ihrer Eigentümlichkeiten und echte pädagogische Erfahrung, das ist klar; aber auch hier genügt eben nicht die kalte Routine.

Daß Fritz V. bei seinen beträchtlichen Abartigkeiten nicht in einer Schulkasse unterrichtet werden konnte, war von vornherein klar: nicht nur hätte ihn die Unruhe um ihn sehr irritiert und damit eine Arbeitskonzentration unmöglich gemacht, sondern er hätte vor allem eine jede Schulkasse ganz durcheinander gebracht und jede Arbeit auch der anderen zerstört. Man bedenke nur seinen Negativismus und seine un gehemmten Bewegungsimpulse! Wir haben es daher unternommen, den Knaben an unserer Abteilung von einer Mitarbeiterin der Station einzeln unterrichten zu lassen (mit Bewilligung des Stadtschulrates). Daß auch das nicht leicht ging, versteht sich nach dem bisher Gesagten von selbst — nicht einmal im Rechnen, wie man bei seiner besonderen mathematischen Begabung vielleicht hätte erwarten können. Freilich, kam man einmal auf ein Problem, das ihn gerade interessierte (oben wurden schon einige Beispiele gegeben), dann „schnappte er ein“ und überraschte durch rasches und gutes Verständnis; aber das „gewöhnliche“ Rechnen, das Mechanisierbare daran, das kostete zähe Mühe. Wir werden auch bei den anderen Fällen noch sehen, wie auch bei den gescheitesten Kindern dieses Typus die Mechanisierung, also die Einstellung auf gewohnte Denkabläufe, immer besondere Schwierigkeiten macht. Wie von vornherein zu erwarten war, konnte man ihm das Schreiben besonders schwer beibringen; hier kam zu seinen allgemeinen Einstellungsschwierigkeiten die motorische Un geschicklichkeit, die ihn sehr behinderte. In seinen verkrampften Händen gehorchte der Bleistift nicht. Immer wieder kam es vor, daß er auf einmal mit großen Schwüngen die ganze Seite voll schmierte, mit dem Blei Löcher ins Heft bohrte, Seite oder Heft zerriß. Man konnte das Schreibenlernen schließlich nur so erreichen, daß ihm die Lehrerin Buchstaben und Wörter mit rotem Blei vormalte und er darüber mit seinem Bleistift schrieb, auf diese Weise an den richtigen Zug gebunden. Bis jetzt aber blieb die Schrift schmierig und häßlich. Auch die Rechtschreibung war sehr schwer zu mechanisieren. Er war vor allem gewohnt, den ganzen Satz in einem Zug zu schreiben, ohne die einzelnen Wörter abzusetzen. Jetzt ist es so, daß er fast alle Wörter richtig schreiben kann, wenn man ihn zum Aufpassen zwingt, allein aber die dümmsten Fehler macht. Das Lesenlernen, vor allem das Zusammensetzen, ging unter mäßigen Schwierigkeiten. Der Unterricht in den lebenskundlichen Fächern war scheinbar ganz unmöglich; wenn man einer solchen Unterrichtsstunde beiwohnte, mußte man den Eindruck haben, er hörte gar nicht zu, machte nur Unfug. Um so mehr war man erstaunt, als man bei verschiedenen zufälligen Anlässen, z. B. aus Berichten der Mutter merkte, daß er vieles von dem Lernstoff aufgefaßt und gar nicht schlecht verarbeitet hatte. Das ist denn überhaupt für Fritz V. wie für alle anderen Kinder dieses Typus bezeichnend, daß sie

vieles scheinbar nur mit dem „peripheren Gesichtsfeld“ sehen, nur „vom Rande der Aufmerksamkeit her“ wahrnehmen — und doch zu geistigem Besitz verarbeiten; die aktive und die passive Aufmerksamkeit sind in beträchtlichem Maße gestört, ihr Wissen ist nur sehr schwer reproduzierbar — und doch haben sie, was man oft nur durch Zufall erfährt, ein ungewöhnlich reiches inneres Erleben, ein gutes logisches Denken und eine besonders gute Abstraktionsfähigkeit. Ja man hat oft den Eindruck, daß auch bei ganz normalen Persönlichkeiten eine verstärkte Distanz zur Umwelt geradezu die Voraussetzung für eine gute Abstraktion ist. Wir werden darauf noch zurückkommen.

Wenn auch die Unterrichtsschwierigkeiten, wie man nach dieser Schilderung glauben wird, beträchtlich waren, ist es uns doch gelungen, den Knaben so weit zu fördern, daß er am Ende jedes Schuljahres eine Prüfung in der öffentlichen Schule mit gutem Erfolg bestehen konnte. Die Ausnahmssituation der Prüfung war doch mächtig genug, daß er sich sowohl halbwegs manierlich benahm wie auch eine gute Arbeitskonzentration zeigte. Im Rechnen verblüffte er natürlich die prüfenden Lehrer. Jetzt besucht Fritz V. — ohne daß er bisher ein Schuljahr verloren hätte — als Externist die dritte Volksschulkasse. Ob und wann er einmal fähig sein wird, die öffentliche Schule zu besuchen, wissen wir nicht.

#### *Differentialdiagnostische Erwägungen.*

Angesichts der schwer abnormen Reaktionen in dem Verhalten des Knaben Fritz V. muß man sich mit der Frage auseinandersetzen, ob es sich hier nicht um eine schwerere Persönlichkeitsstörung als um eine bloße Psychopathie handelt. Vor allem zwei Krankheiten stehen zur Erwägung: eine frühkindliche Schizophrenie und ein postencephalitischer Zustand.

Gewiß gemahnt manches an Fritz V. — die beträchtliche Einschränkung des Kontaktes, das Automatenhafte, die Stereotypien — an schizophrene Bilder. Gegen diese Krankheit aber spricht: der Zustand des Knaben zeigt keinen Verlauf, nichts Prozeßhaftes; es fehlt der für die frühkindliche Schizophrenie charakteristische Beginn mit den alarmierenden, blühenden Symptomen (schwerste Angst, Halluzinationen) — wie denn überhaupt hier nichts Wahnschaftes zu bemerken ist —, es fehlt der fortschreitende Persönlichkeitsabbau; nichts davon bei Fritz V.: er zeigt eine wohl sehr abartige, in sich aber immer gleichbleibende Persönlichkeit, deren Eigentümlichkeiten übrigens weitgehend aus den Eigenheiten von Vater und Mutter und deren Sippen herzuleiten sind. Diese Persönlichkeit zeigt eine stetige Entwicklung, die im ganzen doch zu einer besseren Anpassung an die Anforderungen der Umwelt führt. Endlich und vor allem ist der komplexe, nicht weiter rückführbare und zu präzisierende Gesamteindruck ganz anders, ob man vor einem Schizophrenen oder vor einem solchen Kinde steht: dort hat man das unheimliche

Gefühl einer Zerstörung der Persönlichkeit, die man wohl auch noch irgendwie pädagogisch halten kann, die aber uneinfühlbar, unberechenbar und eigentlich unzugänglich ist; hier aber gibt es doch zahlreiche echte Beziehungen, ein Verständnis von beiden Seiten, eine wenn auch schwierige, aber doch mit bestimmten Methoden zu erzielende, echte pädagogische Beeinflußbarkeit.

Es muß hier aber auch die Möglichkeit in Erwägung gezogen werden, es könnte sich um eine postencephalitische Persönlichkeitsstörung handeln. Wir werden später noch ausführen, daß zwischen den Autistischen Psychopathen und manchen durch ein Geburtstrauma oder eine Encephalitis gestörten Kindern gewisse Ähnlichkeiten bestehen. Hier soll nur gesagt werden, daß auch für diese Möglichkeit kein Anhaltspunkt besteht: es ergibt die Anamnese keine dérartigen Angaben; es fehlen vor allem irgendwelche anderen Symptome, die bei postencephalitisch Gestörten immer vorhanden sind (wenngleich sie manchmal leicht zu übersehen sind); es fehlen bei Fritz V. auch die leichten neurologischen oder vegetativen Symptome wie etwa Strabismus, mimische Starre, auch leichtetse spastische Paresen, gesteigerte Salivation, irgendwelche endokrine Zeichen.

### Harro L.

Als zweiter Fall soll ein Knabe geschildert werden, der die wesentlichen Merkmale dieses Typus ebenfalls in charakteristischer Ausprägung zeigt. Nur sind hier die Beziehungen zur Umwelt nicht in so schwerer Weise gestört wie bei dem zuerst geschilderten Fall. Dafür kommen hier die positiven Seiten dieser Kinder gut zur Darstellung, die Eigenständigkeit in Denken, Erleben und Formulieren.

Der 8½jährige Knabe wird ebenfalls von der Schule wegen unbeherrschbarer disziplinärer Schwierigkeiten eingewiesen. Er geht das 3. Jahr in die Schule, muß die 2. Klasse wiederholen, da er im letzten Schuljahr in den Lerngegenständen ganz versagte. Dabei hat die Lehrerin den Eindruck, daß er „könnte, wenn er wollte“: er gebe oft überraschend gute Antworten, die eine weit über das Alter hinausgehende Reife verrieten; sehr oft aber verweigere er einfach die Mitarbeit, oft mit den größten Ausdrücken, welche die Disziplin der ganzen Klasse zu untergraben drohten, z. B.: „das ist mir viel zu dumm“; fast nie bringe er Aufgaben.

Am größten sind die disziplinären Schwierigkeiten. Anforderungen befolgt er meistens nicht, beantwortet sie mit so argen Frechheiten, daß es die Lehrerin aufgibt, etwas von ihm zu verlangen, um sich nicht vor der Klasse bloßzustellen. Macht er also nicht, was die Umwelt von ihm fordert, so tut er andererseits ganz unbekümmert, was ihm gerade einfällt, ganz ohne Rücksicht auf Verbote, auf die Folgen seines Tuns. Er geht während des Unterrichts aus der Bank, kriecht auf allen Vieren in der Klasse herum. Ein Hauptgrund zu dem Ausschlußantrag der Schule war sein wildes Raufen; er kommt aus kleinen Ursachen in eine sinnlose Wut, geht zähnefletschend auf andere Kinder los, schlägt blindwütig auf sie ein. Besonders gefährlich ist dabei, daß er gar kein gewandter Raufer ist — solche Kinder können ja meist gut abschätzen, wie weit sie gehen dürfen, haben ihre Bewegungen gut in der Gewalt und stellen daher fast nie etwas Arges an; ganz anders bei Harro, der besonders ungeschickt ist (wir werden davon noch hören), der seine Motorik gar nicht richtig beherrscht, nicht bestimmen kann, wohin er trifft; es sei daher tatsächlich öfters zu Verletzungen seiner Gegner gekommen. — Besonders empfindlich

sei er gegen Spott — und dabei wirkt er doch in vielem recht komisch, fordert zum Verspotten geradezu heraus!

Er „lüge“ sehr viel — eigentlich nicht, um sich herauszulügen, wenn er etwas angestellt hat; darauf kommt es ihm ja meist gar nicht an, er sagt da die Wahrheit frech heraus —, sondern er erzählt lange phantastische Geschichten; wenn er einmal im Zug ist, steigert er sich immer mehr hinein, die märchenhaften Erzählungen werden immer wüster, immer unzusammenhängender.

Auffallend ist seine frühe Selbständigkeit in manchen Dingen: seit dem 2. Schuljahr, also seit er 7 Jahre alt ist, fährt er allein mit der Eisenbahn nach Wien zur Schule (die Eltern wohnen in einem etwa 25 km von Wien entfernten Dorf, der Vater, der etwas Besonderes aus dem Sohn machen will, hält nichts von der Landschule und schickt ihn daher nach Wien zur Schule).

In etwas unheimlicher Weise zeigt sich eine eigenwillige, unbekümmerte Aktivität in argen sexuellen Spielereien mit anderen Knaben; es soll dabei zu richtigen homosexuellen Akten, Coitusversuchen gekommen sein!

Aus der Früh- und der Familienanamnese erscheint bemerkenswert: Harro ist das einzige Kind. Die Geburt war schwer (Zange), doch wurden keine Störungen beobachtet, die auf geburtstraumatische Schädigungen schließen lassen könnten. Auch die geistige und körperliche Entwicklung weist nichts Besonderes auf. Als Kleinkind soll er nicht weiter auffällig gewesen sein, nur sei seine Eigenwilligkeit und Selbständigkeit schon früh zutage getreten.

Der *Vater*, der das Kind bringt, ist ein recht eigenartiger Mensch; der Knabe ist ihm sehr ähnlich. Er muß etwas abenteuerlich und unstet sein. Von Geburt Siebenbürger Sachse, ist er im Weltkrieg aus der rumänischen Armee über Rußland in langer, gefahrloser Flucht nach Österreich gekommen. Von Beruf ist er Maler und Bildhauer, übt aber jetzt „als Notberuf“ die Bürstenbinderei aus (zur Zeit, als der Knabe zu uns kam, herrschte hier zwar schwere Arbeitslosigkeit, aber immerhin ist der Gegensatz der beiden Berufe auffallend!). Der Vater, der aus bürgerlichen Verhältnissen stammt, ist ein ausgesprochen intellektueller Typ — seine Bildung habe er ganz sich selber mühsam erworben. Aus seinen Erzählungen kann man entnehmen, daß er in dem Dorf, wo er wohnt, mit niemandem verkehrt und als Sonderling gilt. Er gibt an, sehr nervös zu sein, „er beherrsche sich aber so, daß er ganz phlegmatisch aussche“.

Die *Mutter*, die wir nie zu sehen bekamen (wir hatten den Eindruck, daß der Vater das nicht wollte) soll auch „sehr nervös“ sein.

In der väterlichen und in der mütterlichen Familie gebe es viele „sehr nervöse Leute“. Näheres wurde nicht angegeben.

#### *Körperliches und Ausdruckserscheinungen.*

Harro ist ein ziemlich kleiner (4 cm unter seinem Altersdurchschnitt), auffallend stämmig und gedrungen gebauter Knabe von kräftiger Muskulatur. Er wirkt etwas verbaut, man hat den Eindruck, die Extremitäten seien etwas zu kurz geraten. In manchem wirkt er wie ein „Miniaturerwachsener“, vor allem durch die reifen Gesichtszüge. Der Blick ist oft ganz verloren und abwesend, manchmal wirkt er grüblerisch — dann zieht er die Brauen zusammen, hat eine leicht komisch wirkende Würde; auch seine Haltung ist eigenartig: er steht behäbig da, die Arme vom Körper abstehend wie bei einem pyknischen Mann oder bei einem Ringkämpfer. Er ist sehr arm an Mimik und Gestik; der würdevolle Ernst wird nur selten durchbrochen, wenn er verschmitzt in sich hineinlacht — oft weiß man gar nicht, was ihm im Augenblick komisch vorkommt.

Zu diesem Bild paßt auch gut seine Stimme: sie ist ganz tief, kommt wie aus der Tiefe, wie aus dem Bauch heraus. Er spricht langsam, ohne lebendige Sprachmodulation. Beim Sprechen schaut er nie den Gesprächspartner an, der Blick haftet irgendwo in der Ferne, mit angespanntem, ja verkrampftem Gesichtsausdruck

sucht er nach der Formulierung seiner Gedanken. Die gelingt denn auch erstaunlich gut; er hat eine ganz ungewöhnlich reife, fertige, erwachsene Ausdrucksweise, nicht als Geste, wie das auch bei manchen Kindern vorkommt, nicht als fertige, unerlebte Redensarten übernommen, sondern aus eigener, unkindlich-reifer Erfahrung kommend. Man hat das Gefühl, er prägt sich im Augenblick das gerade passende Wort. Er antwortet oft gar nicht auf die Frage, sondern läßt seine Rede dahinlaufen, berichtet von eigenen Erlebnissen, eigenen Gefühlen; er hat eine ungewöhnliche Selbstbeschau, steht sich selbst beobachtend und kritisch gegenüber („ich bin ein ganz fürchterlicher Linkser“). Obwohl er den Dingen und Menschen sehr fern scheint — oder vielleicht gerade deshalb —, erlebt er viel, hat eigenständige Interessen. Man kann sich mit ihm wie mit einem Erwachsenen unterhalten, wirkliche Belehrung von ihm empfangen.

Besonders gut läßt sich dieses sein Wesen an seinem Verhalten bei der Intelligenzprüfung aufzeigen, die darum an dieser Stelle beschrieben werden soll.

### *Intelligenzprüfung.*

Vorangeschickt sollen einige Bemerkungen über die an unserer Abteilung übliche Prüfungsmethode werden.

Der wesentliche Unterschied gegenüber den gebräuchlichen Methoden (z. B. der *Binet*-Methode, aus der wir einige Tests übernommen haben) ist der, daß die Prüfung viel freier geführt wird, daß es uns nicht einfach auf den positiven oder negativen Ausfall der einzelnen Tests ankommt, was dann in eine zahlenmäßige Bewertung eingeht, sondern daß viel größerer Wert auf das Qualitative gelegt wird. Es werden nicht nur die verschiedenen Tests einzeln nach ihrer jeweiligen Höhe bewertet und diese Bewertungen kurvenmäßig dargestellt (so daß Diskrepanzen zwischen einzelnen Leistungen schon dadurch zum Ausdruck kommen, während solche Verschiedenheiten in der einen, uniformierenden Zahl des Intelligenzquotienten untergehen), sondern es wird darüber hinaus besonderer Wert darauf gelegt, zu beobachten, *wie* das Kind die einzelnen Aufgaben löst, *wie* seine Arbeitsweise ist, sein individuelles Tempo, seine Arbeitskonzentration, besonders aber sein Kontakt und sein Apell. Die Führung der Prüfung paßt sich der Persönlichkeit des Kindes geschmeidig an; vor allem, was ja jeder gute Prüfer tun muß, dem Kontakt des Kindes — so muß man etwa ängstlichen, gehemmten, selbstunsicheren Kindern weit entgegenkommen, unter Umständen den Anfang vormachen, ihnen weiterhelfen, wobei es wichtig, wenn auch oft recht schwierig ist, die vom Prüfungsleiter geleistete Hilfe richtig einzukalkulieren; andererseits müssen die leer Geschwätzigen, erethisch Betriebenen, Distanzlosen zurückgedrängt, straff zusammengefaßt, zu sachlicher Leistung gezwungen werden; wir bemühen uns aber darüber hinaus auch, besonderen Interessenrichtungen eines Kindes entgegenzukommen, es einmal frei produzieren zu lassen, ihm etwa durch Fragen auf den Weg zu helfen, durch weitere Fragen in die Tiefe zu gehen, ebenso auch bei besonderem Versagen, besonderen Defekten den Schwierigkeiten durch Fragen, die im Prüfungsschema eigentlich nicht vorgesehen sind, soweit nachzugehen, bis eine Klärung erreicht ist.

Diese Prüfungsmethode erfordert eine viel größere Erfahrung als andere, mehr schematische Methoden mit fixer Auswertung, sie ist aber, gut geführt, imstande, nicht nur über das Maß der intellektuellen Begabung, sondern auch über wesentliche Persönlichkeitsfunktionen Aufschluß zu geben.

Nun zum Verlauf der Prüfung bei Harro L.:

In ähnlicher Art, wenn auch nicht in demselben Grade wie bei Fritz V. war auch hier die Prüfung sehr schwierig zu führen. Sehr oft, wenn ihn eine Anforderung nicht interessierte, war er ganz abgesperrt, überhörte die Aufforderung einfach; oft brauchte es große Energie, ihn zur Leistung zu bringen. Oft war er mit seinen Gedanken ganz anderswo, mußte immer wieder zurückgeholt werden. Hatte man ihn aber einmal zur Aufmerksamkeit gebracht, dann waren die Leistungen meist gut.

Wir übergehen einzelne Tests, die nichts besonderes Bezeichnendes ergaben, und berichten ausführlicher die Ergebnisse der „Unterschiedsfragen“. Hier, wo er spontan produzieren konnte, wurde er interessiert und lebhaft, war ganz dabei, ja man mußte öfters die Rede beschneiden, da sie ins Uferlose zu gehen drohte.

Baum — Strauch: Der Strauch, da wachsen die Äste gleich vom Boden auf, so ganz wirrwarr durcheinander, so daß es vorkommt, daß oft drei, vier sich übereinander kreuzen, daß man einen Knoten in der Hand hat. Der Baum, da wächst erst der Stamm und dann erst die Äste, und nicht so ein Durcheinander, und so dicke Äste. Mir ist das einmal passiert, da hab ich hineingeschnitten in einen Busch, ich wollte mir eine Schleuder machen; ich schneide vier Äste ab und da hab ich einen 8teiligen Knoten in der Hand. Das ist so, wenn sich 2 Äste aneinander reiben, da ist eine Wunde, da wachsen sie zusammen.

Stiege — Leiter. Die Stiegen sind aus Stein, da nennt man das nicht Sprossen, sondern Stufen, weil die viel größer sind und bei der Leiter dünner, und kleiner und rund. Es ist viel bequemer auf der Stiege als auf der Leiter.

Ofen — Herd. Der Ofen, den hat man im Zimmer stehen als Feuerbringer (!) und der Herd, darauf kocht man.

See — Fluß. Na der See, daß der sich net vom Fleck röhrt und der See nie so lang sein kann und sich nie so verzweigt und immer hat er wo ein End. Die Donau ist gar net mit dem Ossiachersee in Kärnten zu vergleichen, nicht im geringsten.

Glas — Holz. Glas ist durchsichtig. Holz, wenn man da durchschauen will, muß man ein Loch machen. Wenn man auf ein Holz will draufhauen, da muß man lang draufhauen, bis es entzwei geht; höchstens auf ein dürres Astel, das bricht leicht. Bei Glas braucht man nur 2mal draufhauen und es ist entzwei.

Fliege — Schmetterling. Der Schmetterling ist bunt, die Fliege schwarz. Der Schmetterling hat große Flügel, daß zweit Fliegen druntergehen unter einen Flügel. Aber die Fliege ist viel geschickter und kann auf glitschigem Glas hinaufspazieren und auf die Wand hinaufklettern. Und hat eine gaaanz andere Entwicklung! (Nun kommt er förmlich in Begeisterung, redet mit fast übertriebener Eindringlichkeit). Die Fliegenmutter legt viiele Eier in eine Dielenritze hinein und dann in ein gaar Tagen kriechen Maden heraus; ich hab das einmal in einem Buch gelesen, da erzählt der Fußboden — ich muß mich halbtot lachen (!), wenn ich dran denk: „Was guckt da heraus aus dem Tönnchen, ein riesiger Kopf mit einem winzigen Körper und einem Rüssel wie ein Elefant?“ Und dann nach ein paar Tagen verpuppen sie sich wieder und dann kriechen auf einmal ganz herzige kleine Fliegen heraus. Und dann erklärt das Mikroskop, wie die Fliege so an der Wand hinauflaufen kann: „Gerade gestern habe ich eine gesehen, die hat ganz kleine Klauen auf den Füßen und auf den Enden winzige Hähnchen; wenn sie fühlt, daß sie ausglitscht, dann hängt sie sich mit den Hähnchen ein“. — Und der Schmetterling wächst nicht im Zimmer auf wie die Fliege. Von dem hab ich noch nichts gelesen und weiß auc

nichts davon (!) aber ich glaube (!) der Schmetterling wird viel länger brauchen mit der Entwicklung.

Neid — Geiz. Der Geizige hat was und will nichts hergeben und der Neidige möchte haben, was der andere hat.

#### *Lerntests.*

Da bei den Kindern, die bei uns zur Beobachtung kommen, fast immer auch Lernprobleme zur Frage stehen, haben wir mit Absicht auch Lernanforderungen in unsere Prüfungsmethode eingebaut, wobei wir uns freilich bewußt sind, daß dabei Milieueinflüsse, etwa eine Lernverwahrlosung eine Rolle spielen (aber bei welchen Leistungen kann man überhaupt gänzlich von Milieueinflüssen abstrahieren? Ist es doch ein großer Irrtum, zu glauben, die Reaktionen auf die von *Binet* ausgearbeiteten Tests seien unabhängig von dem Milieu, aus dem die Kinder stammen!).

*Lesen.* Er liest die Geschichte schlampig und fehlerhaft, man merkt aber deutlich, daß er „nach dem Sinn liest“, daß ihn der Inhalt der Geschichte interessiert, daß er schon weiter sein möchte, daß es ihm darum auf die Genauigkeit gar nicht ankommt. Wie man schon nach der Art des Lesens erwarten konnte, ist denn auch das

*Leseverständnis* sehr gut. Er gibt das Gelesene richtig, mit eigenen Worten wieder, schält die Moral der Geschichte heraus, die in dem Lesestück selbst gar nicht angegeben war (es handelt sich um eine Fabel von einem für seine Eitelkeit bestraften Fuchs).

*Schreiben nach Ansage.* Die Schrift ist, wie nach seiner sonstigen Ungeschicklichkeit zu erwarten war, sehr schlecht: er schmiert unbekümmert darauf los, streicht durch, die Zeilen laufen bergauf, bergab, die Schriftlage wechselt. Die Rechtschreibung ist bei der Prüfung, wo man ihn ganz fest halten kann, recht gut. Vor allem weiß er, wenn man ihn aufmerksam macht, ganz sicher, wie ein Wort geschrieben wird. Sehr bezeichnend ist nun, daß er beim

*Abschreiben* viel mehr Fehler macht als bei der Ansage — wo man doch erwarten müßte, das Abschreiben dürfte keine Schwierigkeiten machen, da er ja das Wort vor sich sieht! Aber dieser in so engen Grenzen gehaltene Auftrag interessiert ihn eben nicht.

*Rechnen.* Hier zeigt sich die „autistische Originalität“ besonders deutlich. Einige Beispiele:

27 und 12 ist 39; er gibt spontan die Erklärung ab, wie er gerechnet hat: „2 mal 12 ist 24, 3 mal 12 ist 36, ich merk mir die 3 (er meint, 27 sei um 3 mehr als 2 mal 12), rechne weiter“.

58 und 34 ist 92; „besser: 60 und 32, ich geh immer auf den Zehner“.

34 weniger 12 ist 22; „34 und 2 ist 36, weniger 12 ist 24, weniger 2 ist 22, das ist mir geschneller eingefallen als was anderes“.

47 weniger 15 ist 32; „entweder 3 dazugeben und zu dem, was weg soll, auch 3 dazugeben, oder erst 7 weg und dann 8“.

52 weniger 25 ist 27; „2 mal 25 ist 50, und 2 ist 52, 25 und 2 ist 27“.

Eine eingekleidete Aufgabe (man bedenke, der Knafe ist  $8\frac{1}{2}$  Jahre alt, geht in die 2. Volksschulklasse!): Eine Flasche mit Kork kostet S 1,10, die Flasche allein kostet gerade 1 Schilling mehr als der Kork, wieviel kostet jedes von beiden? Nach etwa 5 Sek. bringt er die richtige Lösung und erklärt auf Verlangen: „Wenn die Flasche um 1 S mehr kostet, so muß man den Schilling weglassen und es muß von den 10 Groschen noch etwas dabei sein; ich muß also durch 2 dividieren, so kostet der Kork 5 g, die Flasche 1 S und 5 g“.

So reizvoll diese souveräne Beherrschung des Zahlenraumes wirkt, so zeigt sich doch auch schon hier die Kehrseite der autistischen Arbeitsweise: es sind durchaus nicht alle der gestellten Rechenaufgaben richtig gelöst, bei mehreren ist

das System, das er zur Lösung der Aufgabe aufstellt, so kompliziert — so originell es ist —, daß er sich schließlich irrt und zu einem falschen Resultat gelangt. Aber die herkömmlichen, in der Schule gelernten Methoden anzuwenden, etwa beim Subtrahieren erst die Zehner und dann die Einer abzuziehen, das fällt ihm gar nicht ein.

Hier kommen wir zu einer wichtigen Erkenntnis: die Erschwerung der Mechanisierbarkeit bei den Autistischen, die Unmöglichkeit, in den von den Erwachsenen nahegebrachten Bahnen zu denken, kurz von ihnen zu *lernen*, im Gegenteil, alles nur aus eigenem Erlebnis, eigenem Denken zu schöpfen, das wirkt sich auch bei den Gescheiteren dieses Typus eben doch bei vielen Gelegenheiten als Defekt aus!

Darin liegt denn auch die Erklärung der Frage, wie es kam, daß ein so gescheiter Knabe das Lehrziel seiner Klasse nicht erreichen konnte und jetzt die zweite Klasse wiederholen muß. In der Lerngruppe ist er nämlich noch ganz anders schwierig als bei der Einzelprüfung; wo man auf seine Abgesperrtheit Rücksicht nehmen, seine originellen, spontanen Produktionen zu Wort kommen lassen konnte. Wir konnten selbst an unserer Abteilung beobachten, um wieviel schlechter seine Leistungen in der Lerngruppe waren. Da heißt es ja, auf das an alle gerichtete Wort des Lehrers zu achten und gerade das tun, was der verlangt. Beides kann er aber nicht. Er läßt seine Gedanken spazieren gehen, seinen eigenen Problemen nach, weiß meist nicht, wovon die Rede ist. Vom Unterricht nimmt er sich nur das heraus, wozu er eine besondere Affinität hat, und verarbeitet es auf seine Weise. Da er, wie die Schule berichtet, fast nie weiß, was für Aufgaben er hat, und daher trotz der Bemühungen des Vaters auch zuhause nicht die richtigen Arbeiten macht, ist es schließlich kein Wunder, daß er trotz seiner unbestreitbaren, auch von der Schule erkannten Begabung im vorigen Schuljahr das Lehrziel der Klasse nicht erreicht hat.

#### *Verhalten an der Abteilung und pädagogische Behandlung.*

Auch bei Harro L. lassen sich alle Eigenheiten seines Verhaltens aus der Einengung seiner Beziehungen zur Umwelt erklären. Er bleibt die ganze Zeit seines Aufenthaltes an der Abteilung ein Fremdkörper. Nie sieht man ihn bei einem Gemeinschaftsspiel mitmachen, meist sitzt er — ungewöhnlich bei diesem Alter; erst die Zehnjährigen packt ja gewöhnlich die Leselust! — in einer Ecke, in ein Buch vergraben, völlig unbekümmert um Lärm oder Bewegung um ihn. Den anderen Kindern kommt er wegen seiner Gestalt und der dazu passenden „Würde“ komisch vor (Kinder haben dafür ja ein besonders gutes Gefühl!), aber sie behandeln ihn mit einer gewissen scheuen Distanz, und sie haben Ursache dazu: jede Hänselei anderer Kinder beantwortet er mit brutalem, rücksichtslosem Losgehen. Er versteht keinen Spaß, auch wenn dieser sich gar nicht gegen ihn richtet, ist ganz humorlos.

Gegen disziplinäre Anforderungen kann er unverschämt widersetztlich sein, er redet zurück — „das fällt mir nicht im Traum ein“, oder, wenn er schon dem Erzieher so viel Autorität zubilligt, daß er sich das nicht getraut, so brummt er wenigstens leise vor sich hin.

Nähere, menschliche Beziehungen gewinnt er weder zu einem Kind an der Abteilung noch zu einem Erwachsenen. Er ist wohl zu interessieren, es ist auch sehr reizvoll, sich mit ihm zu unterhalten — aber er wird nie

warm, zutraulich, fröhlich — so wie man an ihm nie warm wird —, wird nie frei und gelöst.

Seine gesamte Motorik ist dafür ein Ausdruck: zu seiner spärlichen und steifen Mimik paßt seine allgemeine Steifheit und Ungeschicklichkeit (ohne daß aber pathologische neurologische Symptome aufzufinden wären, ohne daß er etwa irgendwo spastisch wäre). Besonders gut zeigen sich seine Schwierigkeiten beim Turnen: selbst wenn er einmal vom Befehl des die Gruppe Führenden gehalten ist, selbst wenn er einmal mit aller Bemühung eine Übung „richtig“ macht, so bleibt sie immer eckig und unschön; nie schwingt er wirklich im Rhythmus der Gruppe mit, nie erwächst die Bewegung wie selbstverständlich und unwillkürlich — und darum schön — aus der richtigen Koordination der Gesamtmotorik, sondern man hat den Eindruck, er bringt nur das zuwege, worauf er im Augenblick seine bewußte Willensanspannung richtet, er bewege nur einzelne Muskelpartien. Was bei vielen seiner Reaktionen gesagt werden kann, gilt auch hier: nichts geht bei ihm natürlich, alles nur intellektuell.

Aber auf diese Weise gelang es auch, durch geduldige Übung bei ihm eine Besserung vieler praktischer Fähigkeiten zu erreichen. Wie alle diese Kinder, war auch Harro gerade bei den alltäglichen kleinen Verrichtungen, z. B. beim Waschen, besonders ungeschickt — und auch widerwillig. Es war ein zäher Kampf, ihm auf diesem Gebiete soziale Gewohnheiten beizubringen.

Bei den „normalen“ Kindern ist das Erwerben dieser zahllosen praktischen Fähigkeiten, das Beherrschen der Anforderungen des täglichen Lebens kein Problem, sie schauen das alles den Erwachsenen ab, lernen es fast von selber. Das erwarten denn auch die Erzieher. Bei diesen Kindern gibt es aber gerade an dem Punkt immer wieder beträchtliche Konflikte: die Erzieher verstehen nicht, daß man ein solches Kind diese „Selbstverständlichkeiten“ mühsam lehren muß, sondern werden ungeduldig und gereizt; die Kinder sind gerade diesen praktischen Anforderungen gegenüber insuffizient — man kann nicht sagen, ob der Fehler mehr in der motorischen Uneschicklichkeit oder im mangelnden Verständnis der realen Situation liegt, jedenfalls findet sich immer beides zusammen —; zudem sind sie gerade persönlichen Anforderungen gegenüber besonders empfindlich — während sie intellektuell viel eher interessiert und zu interessieren sind. So ist es denn nicht verwunderlich, daß die autistischen Kinder gerade die scheinbar so kleinen und selbstverständlichen Anforderungen des alltäglichen Lebens mit gereiztem Widerstand, mit Negativismus und Bosheiten beantworten, daß es gerade in diesen Punkten zu schweren Konflikten kommt.

Wie wird man nun pädagogisch am besten mit diesen Schwierigkeiten fertig? Schon bei dem ersten Fall wurde beschrieben, daß man am weitesten kam, wenn man scheinbar seine „Affekte abstellte“, wenn man sich auf eine unpersönliche, „sachliche“ Art des Befehlens einstellte. Hier,

bei dem viel gescheiteren und charakterlich weniger gestörten Harro L., erwies sich ein Weg gangbar, den wir bei den meisten Autistischen als erfolgreich kennen: der Knabe folgte besser, wenn sich die Anordnung scheinbar nicht an ihn als Einzelnen, an ihn persönlich wandte, sondern wenn sie — wenigstens in der sprachlichen Form — allgemein, unpersönlich gehalten war, als *objektives Gesetz*, das über dem Kind so wie über dem Erzieher steht, ausgesprochen wurde (etwa: „*man macht das so — —*“, „jetzt müssen *alle* — — —“. „ein gescheiter Bub muß — — —“).

Ein weiterer wichtiger Punkt: „normale“ Kinder erwerben sich die nötigen sozialen Gewohnheiten, ohne daß ihnen das meiste davon klar zu Bewußtsein kommt — sie lernen unbewußt, instinkтив. Gerade diese über den Instinkt sich abspielenden Beziehungen sind aber bei den autistischen Kindern gestört; diese Menschen sind, kraß ausgedrückt, Intelligenzautomaten. Über den Intellekt muß denn auch bei ihnen die soziale Anpassung gehen, sie müssen alles verstandesmäßig erlernen. Man muß ihnen alles erklären und aufzählen (was bei normalen ein schwerer Erziehungsfehler wäre); sie müssen die kleinen Beschäftigungen des Tages wie eine Schulaufgabe lernen und systematisch abwickeln. Bei manchen dieser Kinder (die aber etwas älter waren als Harro L.) erreichte man dadurch eine fast reibungslose Einordnung, daß man einen genauen Stundenplan feststellte, in dem, vom Aufstehen zu bestimmter Zeit angefangen, alle Beschäftigungen und Pflichten des Tages genau aufgezählt waren; wurden die Kinder entlassen, so bekamen sie einen solchen „Stundenplan“, der nach Beratungen mit den Eltern aufgestellt war, da er sich ja den häuslichen Gepflogenheiten anpassen mußte, nach Hause mit. Über die Befolgung des Tagesplanes hatten die Kinder regelmäßig Rechenschaft zu geben, etwa auch ein Tagebuch darüber zu führen. An dieses „objektive Gesetz“ fühlten sich die Kinder fest gebunden, sehr viele von ihnen haben ja zahlreiche Pedanterien, viele weisen ins Zwangsnurotische gehende Wesenszüge auf — diese Eigenschaften konnte man zur Einordnung benützen.

Auch bei Harro L. ließ sich auf die geschilderte Weise, freilich mit Mühen und Konflikten, eine immer bessere Einordnung erreichen. Auch in die Anforderungen des Gruppenunterrichtes fügte er sich immer besser ein. Einige Monate nach der Entlassung hörten wir auch, daß es in der Schule mit ihm viel besser ginge. Leider haben wir später nichts mehr von ihm gehört (anscheinend sind die Eltern weggezogen).

Die Schwierigkeiten der instinktiven Situationsanpassung bei diesen Kindern können, wie wir hörten, durch den Umweg über den Intellekt wenigstens teilweise kompensiert werden. Um so besser gelingt das natürlich, je besser die intellektuelle Begabung ist. Nun findet sich der autistische Charakter keineswegs nur bei intellektuell Hochwertigen, sondern auch bei Minderbegabten, ja bei tiefstehend Schwachsinnigen.

Daß in diesen letzten Fällen eine Anpassung noch viel schwerer zu erzielen sein wird, ist klar.

Dafür als Beispiel ein weiterer Fall.

### Ernst K.

Der jetzt  $7\frac{1}{2}$ -jährige Knabe wird ebenfalls von der Schule wegen arger Benommens- und Lernschwierigkeiten zur Beobachtung eingewiesen.

Aus der *Anamnese* ist hervorzuheben: Geburt und Entwicklung waren normal. Ernst ist das einzige Kind. Der Sprechbeginn war etwas verzögert (erste Worte mit  $1\frac{1}{2}$  Jahren), der Knabe soll auch längere Zeit Worte nicht richtig gesprochen haben (Stammeln), jetzt rede er aber besonders gut, „wie ein Erwachsener“.

Schon als Kleinkind sei er sehr schwierig gewesen, habe weder der nachgiebigen Mutter noch dem strengen Vater gefolgt. Den gewöhnlichen Anforderungen des täglichen Lebens komme er kaum je nach; die Mutter meint, er sei praktisch sehr ungeschickt, es falle ihm darum vieles schwerer als anderen Kindern; so müsse man ihn immer noch anziehen, da er allein endlos herumbrodelt und vieles falsch macht, auch selbständig zu essen habe er erst vor kurzem gelernt, immer noch sei er dabei sehr unappetitlich, schmiere mit dem Essen herum. Die Mutter meint aber, es sei auch viel Bosheit mit im Spiel, wenn er viele Aufträge nicht ausführe.

Niemals konnte er sich mit anderen Kindern vertragen; man konnte nie mit ihm einen Park besuchen, da er sofort in einer Balgeei verwickelt war, blindlings auf die Kinder loschlug, wütete Beschimpfungen ausstieß. Seit er in die Schule geht, sei es besonders arg. Er ist das rote Tuch für die Klasse, alle gehen auf ihn los, verspotten ihn, schlagen ihn, er sei ihnen hilflos ausgeliefert. Aber er ziehe sich nicht etwa vor den Kindern zurück — meist gebe er den Anlaß zu den Konflikten; er fängt immer wieder mit Bosheiten an, zwickt und kitzelt die anderen, sticht sie mit der Feder.

Er erzählt gern phantastische Erlebnisse, in denen er immer groß und heldenhaft dasteht, berichtet der Mutter, wie er vor allen anderen vom Lehrer gelobt worden sei und ähnliches.

Ob er gescheit sei oder nicht, darüber kenne man sich schwer aus. Bevor er in die Schule kam, war man überzeugt, er werde besonders gut lernen, so kluge Bemerkungen habe er zu allem gemacht, so originell konnte er beobachten; er habe auch „ganz von selber“ bis 20 zählen gelernt, mehrere Buchstaben erlernt. In der Schule versage er aber jetzt ganz; er sei zwar gerade noch aus der 1. Klasse aufgestiegen (ganz zu Unrecht, wie wir feststellen mußten), aber jetzt, in der 2. Klasse, leiste er nach dem Urteil des Lehrers gar nichts; die Mutter glaubt aber, das sei nur, weil er gar nicht aufpaßt, ganz verspielt sei. Anstatt zu folgen und richtig zu antworten, fange er immer wieder mit dem Lehrer zu debattieren an, z. B. wie man den Federstiel zu halten habe.

Er sei überhaupt allen Menschen gegenüber geneigt, dreinureden, Ausstellungen zu machen, sei „sehr genau“: gewisse Dinge müßten immer an genau demselben Platz liegen, in genau derselben Weise geschehen, sonst mache er eine große Szene. Er sei da überhaupt sehr widerspruchsvoll: in manchen Dingen sei er besonders schlampig, könne sich an keine Ordnung gewöhnen, in anderen wieder sei er pädantisch genau, voller Bedenklichkeiten und Umständlichkeiten.

*Familie.* Vom Vater wird berichtet, er sei sehr nervös und reizbar. Von Beruf ist er Schneiderhilfe. Wir haben ihn, obwohl wir den Knaben nun seit Jahren kennen, nur einmal zu sehen bekommen. Er wirkt deutlich einzelgängerisch und sonderlinghaft. Die Mutter berichtet nicht gern über die häuslichen Verhältnisse, man merkt aber, daß sie nicht harmonisch sein können, und zwar vor allem durch den schwierigen Charakter des Mannes.

Die *Mutter* ist eine gescheite, von Wesen sehr nette Frau, die es im Leben recht schwer hat. Sie gibt an, sehr nervös zu sein, leidet viel an Kopfschmerzen, ist vor allem psychisch sehr empfindlich. So kann sie sehr schwer ertragen, daß ihr Sohn, der sichtlich ihr einziger Lebensinhalt ist, so eigenartig ist und überall versagt; immer wieder sucht sie ihn der Schule gegenüber in Schutz zu nehmen, kämpft verzweifelt gegen seine Überstellung in die Hilfsschule.

Die weitere Familie soll ohne Besonderheiten sein. Die Angaben darüber sind zurückhaltend.

#### *Aussehen und Benehmen.*

Ernst ist ein großer (12 cm über dem Altersdurchschnitt), aber sehr magerer und zarter Knabe; die Haltung ist schlaff, die Schultern hängen. Das Gesicht ist hübsch und fein gegliedert, es wird nur durch die großen, etwas abstehenden, häßlich gebildeten Ohren entstellt. Er ist besonders vasolabil, bekommt in Verlegenheit oder Erregung hochrote, scharf abgegrenzte Flecken im Gesicht, auf dem Nasenrücken stehen ihm große Schweißperlen.

Wieder ist der Blick sehr charakteristisch, der ganz verloren wirkt, an nichts haftet, die Dinge nicht packt, meist weit in die Ferne gerichtet ist. Vor allem dadurch wirkt der Knabe „wie vom Himmel gefallen“. Aber auch die Stimme paßt dazu. Sie ist hoch, etwas näseld und gezogen, ist etwa so, wie der Witz den degenerierten Adeligen karikiert (etwa den unsterblichen Grafen Bobby).

Der Eindruck des Komischen, Karikaturhaften, der schon in dieser Stimme liegt, wird verstärkt durch seine Redeweise. Der Knabe redet unentwegt und ungestoppt, begleitet alles, was er tut, mit umständlichen Erläuterungen, begründet, warum er das und das gerade so und so macht; er muß alles, was er bemerkt, sofort den anderen mitteilen, ob diese Bemerkung jetzt in die Situation paßt oder nicht. Manche dieser vielen „Randbemerkungen“ klingen recht gut — nicht nur, daß die Diktion ganz die eines Erwachsenen ist, oft zeigen sie auch eine gute Beobachtungsgabe. In einem krassen Gegensatz dazu stehen aber seine praktischen Fähigkeiten. Den einfachsten Anforderungen gegenüber ist er völlig insuffizient. Wenn er auch den Gang der Beschäftigungen beim Aufstehen und Anziehen täglich ausführlich aufsagt, in der Tat vergißt oder verwechselt er vieles von dem theoretisch so gut Erörterten, benimmt sich lächerlich ungeschickt.

In einer Gruppe, die einem gemeinsamen Befehl gehorchen soll, benimmt er sich unmöglich. Besonders beim Turnen fällt er völlig aus der Gemeinschaft heraus; nicht nur, weil er rein motorisch besonders ungeschickt ist, sondern vor allem, weil er gar kein Verständnis für Disziplin, gar keinen Appell hat. Er stört dabei genau so, ob er jetzt mault oder beleidigt ist, oder ganz arglos zu reden anfängt „ja, ich hab es schon verstanden, ich weiß es schon“.

Bis zum letzten Tag seines Aufenthaltes an der Abteilung bleibt er ein Fremdling, wandelt zwischen den Kindern umher, ohne sich richtig an ihren Spielen zu beteiligen, weist höchstens den einen oder den anderen zurecht, ist auf einmal in eine wütende Balgerei verwickelt, sei es, weil ihn jemand verspottet hat — und er ist ja das richtige Objekt zum Hänseln, durch sein ganzes Wesen fordert er dazu geradezu heraus —, sei es, weil er selber dazu Anlaß gegeben hat: er ist ein reich boshafter Kerl, zwinkt und stößt die Kinder heimlich, zerstört ihnen ihre Spiele. Weinen die kleineren Kinder oder ärgert sich der Erzieher darüber, so ist ihm das nur ein Anreiz zu weiteren Bosheiten.

Er macht sich selber das Leben schwer mit seinen Umständlichkeiten und endlosen Bedenklichkeiten. Ist etwas nur irgendwie anders als er es sich eingebildet hat oder als er es gewohnt ist, so findet er sich nicht zurecht, es gibt lange Debatten; für den Erzieher ist es, selbst wenn man nicht die Absicht hat, sich darauf einzulassen, sehr schwer, ihn abzustellen. Aber er quält sich auch selbst mit seinen zwanghaften Pedanterien, kommt nicht darüber hinweg, daß etwas anders sein

soll, als er es erwartete (ein Beispiel: er hatte sich zu der Weihnachtsbescherung einen Pullover gewünscht; da dieser Wunsch nicht erfüllt werden konnte, bekam er ein besonders schönes Hemd und auch noch Spielzeug: über diese „Unrichtigkeit“ konnte er sich gar nicht trösten, sah die anderen Geschenke gar nicht an, war die ganze Weihnachtszeit unglücklich).

#### *Intelligenzprüfung und Lernversuch.*

So gut manche seiner Bemerkungen klangen und so treffend sie tatsächlich manchmal waren, so sprach doch aus seinem ganzen Verhalten eine derartige Störung der Anpassung an die Anforderungen der Welt, daß man sich von vornherein keine guten Intelligenzleistungen erwartete. Das traf denn auch zu.

Ernst ist in einem besonders hohen Grade unkonzentriert: nicht etwa, weil er von außen her abgelenkt wäre („passive Aufmerksamkeit“), sondern es ist vor allem die aktive Aufmerksamkeit gestört. Er ist bei der Prüfung, so wie auch sonst oft, wie vom Himmel gefallen, gar nicht gegenwärtig, gar nicht auf richtiges Reagieren eingestellt, ist den meisten Anforderungen gegenüber ganz hilflos und bringt nur ganz schlechte Leistungen zuwege, selbst wenn man ihn durch Blick und Wort so gut wie möglich festzuhalten sucht.

Sehr charakteristisch sind wieder die Leistungen bei den Unterschiedsfragen. Einige Beispiele:

Fliege — Schmetterling. Die Fliege hat Flügel wie Glas, von den Flügeln vom Schmetterling kann man Seide machen (er meint wohl den seidigen Glanz!), sie sind bunt; der Schmetterling wenn es kalt wird, geht er ein und im Frühling wird er eine Raupe und wird wieder ein Schmetterling, zuerst wird er eine Puppe, die ist ganz aus Silber; dann werden einige Erlebnisse erzählt, von Motten im Zimmer und von Würmern in der Suppe, die mit der Frage nichts mehr zu tun haben.

Fluß — See. Im Fluß fließt das Wasser und im See steht es und obenauf ist grüner Schlamm.

Holz — Glas. Daß Glas leichter zerbricht und Holz nicht; Glas ist eine Masse, Holz ist saftig feucht, hat ein Mark<sup>4</sup> in der Mitte, Holz verbrennt zu Asche, Glas zieht sich auseinander und dann zerrinnt es.

Stiege — Leiter. Die Leiter geht so schief und die Stiege geht so da und oben so etwas („malt“ mit Gesten die Stufen), die Stiege hat so eine Trittfäche, die Leiter solche Sprossen.

Kind — Zwerg. Zwerg ist klein, Kind groß, der Zwerg schaut ganz anders aus, hat eine Zipfelmütze, die ist aber rot, das Kind eine Haube.

Wieder finden wir hier die Eigentümlichkeiten der „autistischen Intelligenz“: die Leistungen sind dort am besten, wo das Kind spontan produzieren kann, dort am schlechtesten, wo es einen ganz bestimmten, vorgeschrriebenen Weg einzuschlagen hat, besonders wo es Erlerntes wiederzugeben hat. Das Wissen von der Welt erwächst vor allem aus eigenem Erleben, nicht aus dem, was das Kind von den anderen angenommen, erlernt hat. Das macht die Leistungen bei den gut Begabten besonders originell und reizvoll, bei den schlechter Begabten, schwerer Gestörten sind aber die Antworten mehr abwegig als hochwertig, die aus zufälligen Erlebnissen geschöpften Angaben treffen am Wesen der Dinge vorbei. Auch mit dem sprachlichen Ausdruck ist es so: im günstigen Fall hören wir besonders treffende, eigenständige Formulierungen, im ungünstigen Fall sind die bis zu Wortneubildungen gehenden Ausdrücke eher abwegig als erfreulich.

Bei Ernst K. überwiegen schon mehr die negativen Seiten (man bedenke, daß er um gut  $\frac{1}{2}$  Jahr älter ist als er vorher beschriebene Harro L.!). Immerhin sind bei ihm die Leistungen bei den Unterschiedsfragen noch das Beste, was er zuwege bringt, zeigen sein eigenständiges Beobachten und Erleben. Bei den anderen, vor allem bei den Schulanforderungen, zeigt aber diese Intelligenz sehr stark ihre Kehrseite: wenn jemand nur originell erleben kann, wenn er nur „sein eigenes Selbst“ ist, nicht ein Teil der Welt, ständig mit ihr in Wechselwirkung stehend — dann *kann er nicht lernen*; er kann nicht annehmen, was andere als fertiges Wissen und Können vor ihn bringen, er läßt sich nicht durch Übung und Gewöhnung „mechanisieren“.

Alle Autistischen Psychopathen haben darum ihre bezeichnenden Mechanisierungsschwierigkeiten. Während aber die Gescheitesten unter ihnen schließlich doch mit ihrem Verstand die Schwierigkeiten überwinden, versagen die schwerer Gestörten gänzlich in der Schule, in noch stärkerem Maße, als es nach ihrer formalen Intelligenz nötig erschien. Zu diesen ungünstigen Fällen gehört Ernst K. In allen Lerngegenständen sind die Leistungen ganz elend. Rechnen kann er nur mit ständiger konkreter Anschauung (er zählt, freilich ganz geschickt und rasch, an den Fingern ab und täuscht dadurch manchmal ein Können vor, das er nicht hat). Das Lesen geht ganz langsam, er verwechselt oft Buchstaben, das Zusammenlauten macht die größten Schwierigkeiten. Das Verständnis des Gelesenen ist relativ etwas besser. Am krassesten ist das Versagen aber beim Schreiben: wie fast alle Autistischen, hat der motorisch so ungeschickte Knabe eine entsetzliche Klaue; die Feder gehorcht nicht, bleibt stecken und spritzt; unbekümmert „bessert er aus“, indem er neue Buchstaben über die alten darüberschreibt, streicht durch, schreibt einmal größer, einmal kleiner. Aber die Form ist nicht das Übelste an dem Geschreibe. Schon beim Abschreiben, wobei er mühsam Buchstaben für Buchstaben nachmalt, macht er viele Fehler. Beim Diktat aber weiß man bei kaum einem Wort, was es heißen soll; Buchstaben werden ausgelassen, eingefügt oder umgestellt, manche Buchstabenformen sind so entstellt, daß sie nicht zu erkennen sind.

Nach diesen Leistungen ist es kaum verständlich, daß der Knabe nach dem 1. Schuljahr in die 2. Klasse aufsteigen konnte. Der Grund liegt wohl in folgender Tatsache, die auch bei der Prüfung zu beobachtet war: immer wieder stellt er Zwischenfragen, beginnt von anderen Dingen zu reden, gibt Anregungen, was alles manchmal ganz gut klingt und wodurch er sein Versagen für einen oberflächlichen Blick ganz gut kaschiert. Man kann sich vorstellen, daß ein Lehrer, zumal in der 1. Klasse, wo er seine Schüler noch nicht so gut kennt, den Knaben nach seinem Gerede für gescheit hielt, die schlechten Leistungen nur mit schlechtem Aufpassen erklärte und auf Besserung hoffte.

Schon bei der Prüfung war klar geworden, daß der Rechtschreibdefekt des Knaben vor allem darin seinen Grund hatte, daß er die einzelnen Worte nicht in Buchstaben zerlegen konnte, ihren Aufbau aus einzelnen Elementen nicht begriff. Wir begannen daher einen Lernversuch nach der Ganzheitsmethode, verzichteten also auf das Buchstabieren, lehrten ihn das Wort als Ganzes zu lesen und zu schreiben. Auch das ging ungemein zäh und mühsam. Neben den besonderen Schreibschwierigkeiten bestanden ja die allgemeinen Unterrichtsschwierigkeiten, die in seiner Kontaktstörung ihre Ursache hatten. Auf Einzelheiten wollen wir nicht genauer eingehen. Immerhin zeigte es sich, daß der Knabe jetzt etwas bessere Fortschritte machte. Freilich war auch der persönliche Einsatz des Erziehers besonders groß — man mußte ihn natürlich allein unterrichten, in einer größeren Gruppe wäre er gar nicht zu einer Arbeitskonzentration zu bringen gewesen. — Schon damals aber zeigte sich, daß der Knabe in einer Normalschule überhaupt nicht zu fördern war, daß die Umschulung in die Hilfsschule nicht zu umgehen sein konnte. Da das die Mutter als eine schwere Degradierung des Kindes empfand, versuchte man es noch einmal mit der Volksschule. Am Ende des 2. Schuljahres mußte er aber doch umgeschult werden. Jetzt, 2 Jahre später, besucht er die 3. Hilfsschulkasse, gehört dort keineswegs zu den besten Schülern, jedenfalls tut er sich in der Schule schwerer als jene Typen, die den größten Hundertsatz der Hilfsschüler ausmachen — jene primitiven, abstraktionsunfähigen, aber gut mechanisierbaren und lebenspraktischen Kinder.

Konnte man bei diesem Knaben immerhin noch im Zweifel sein, ob er besonders gescheit oder aber debil sei, so gibt es zahlreiche eindeutig Schwachsinnige, bei denen wir ebenfalls die typischen Wesensmerkmale des Autistischen Psychopathen unverkennbar finden: die Kontaktstörung mit ihren bezeichnenden Ausdruckserscheinungen an Blick, Stimme, Mimik, Gestik und Motorik, die disziplinären Schwierigkeiten, die Bosheiten, Pedaanterien und Stereotypien, das Automatenhafte der ganzen Persönlichkeit, die mangelnde Mechanisierbarkeit bei relativ besseren spontanen Leistungen. Ja bei Schwachsinnigen sind die geschilderten Abartigkeiten meist noch krasser herausgearbeitet, da sie kein Gegengewicht in sonst normalen Persönlichkeitsfunktionen haben.

Wer zahlreiche derartige Fälle kennt — und sie sind ja, wenn man über ein größeres ambulatorisches Material verfügt, gar nicht so selten und für den Erfahrenen auch meist auf den ersten Blick erkennbar —, dem drängt sich eine erstaunliche Ähnlichkeit mit Persönlichkeitsstörungen auf, welche zweifellos auf der Grundlage einer cerebralen Störung entstanden sind, sei es auf der Grundlage eines Geburtstraumas oder einer frühkindlichen Encephalitis (diese beiden Krankheitsbilder lassen ja sowohl pathologisch-anatomisch wie auch funktionell die gleichen Störungen zurück).

Vor allem sind die so bezeichnenden Stereotypien den Autistischen und den cerebral gestörten Schwachsinnigen gemeinsam: das Hüpfen und Zappeln, das Sich-drehen und das Drehen und Kreiseln anderer Dinge (oft mit erstaunlichem Geschick), das rhythmische Wackeln, etwa mit dem Oberkörper. Dann finden sich dort wie hier die triebhaften Bosheiten, die auch bei tiefstehenden Schwachsinnigen oft so raffiniert wirken (und auch von den Eltern meist als Beweis der Intelligenz ihrer Kinder angeführt werden), weil diese Kinder so gut spüren, was in der augenblicklichen Situation am allerunangenehmsten ist (die Wasserleitung ist besonders beliebt, damit kann man ja so vielerlei anstellen, aber auch das Hinauswerfen von Sachen beim Fenster, selbst wenn dieses nur einen Augenblick geöffnet wird); auch die triebhaften Aggressionen gegen die Umgebung sind für beiderlei Bilder charakteristisch, daß Zwicken, Beißen und Kratzen; vor allem die cerebral Gestörten zeichnen sich da durch „meisterhaftes“ Spucken aus — wegen der meist vorhandenen Hypersalivation haben sie ja genug „Material“ zur Verfügung! Aber auch die schon des öfteren bei den Autistischen geschilderte Kontaktstörung mit ihren charakteristischen Ausdruckserscheinungen findet sich in ganz ähnlicher Weise auch bei vielen postencephalitisch Gestörten.

Ob es sich bei solchen Fällen um eine anlagemäßig gegebene Störung („Autistische Psychopathie“) oder um den Folgezustand nach einer erworbenen Gehirnstörung handelt, das ist differentialdiagnostisch oft nicht leicht zu unterscheiden. Wesentlich sind: die Anamnese (Geburtsgeschichte, hochfieberhafte Krankheit mit Benommenheit, Schlafsucht, Erbrechen oder gar Krämpfen, „Fraisen“, zu irgend einer Zeit) und dann vor allem neurologische Symptome (Zeichen einer spastischen Parese, die manchmal nur andeutungsweise vorhanden ist, dysarthrische Sprache, Stottern, Augenmuskelsymptome, also Strabismus) oder vegetative Zeichen (gesteigerte Salivation, die nach unserer Erfahrung bei kaum einem cerebral Gestörten fehlt, verstärkter Augenglanz, der, neben anderen nicht leicht faßbaren Ursachen, die Grundlage des „encephalitischen Blickes“ bildet, besonders starkes Schwitzen), endlich endokrine Störungen, vor allem Fettsucht (immer mehr setzt sich ja, nicht zuletzt durch *O. Gagels* Forschungen, die Meinung durch, daß endokrine Störungen sehr oft in primären cerebralen Störungen ihre Ursache haben, vor allem trifft das für Hypophysenstörungen zu); zu den endokrinen Störungen gehören irgendwie auch trophische Störungen (eine besondere Überstreckbarkeit der Gelenke, vor allem der Fingergelenke, ein besonderes Hervortreten des Mittelgesichtes — die Alveolarfortsätze werden groß und derb, das Zahnfleisch wird hypertrophisch, wulstig, — das ist besonders dann eindrucksvoll, wenn man beobachten konnte, wie Kinder, die eine Encephalitis durchmachten, die früher elfenhaft schön gewesen waren, nun, 3, 4, 5 Jahre nach der Krankheit auf einmal ein ganz

verbautes Gesicht bekommen !) Als Beispiel soll ein weiterer Fall kurz beschrieben werden.

### Hellmuth L.

Der Knabe ist das 4. Kind seiner Eltern, die selbst ganz unauffällig sind; er kam 7 Jahre nach dem 3. Kind zur Welt, als die Mutter bereits 41 Jahre alt war. Bei der Geburt war er schwer asphyktisch, mußte lange wiederbelebt werden. Bald nach der Geburt hatte er einen „Fraisenanfall“, in den nächsten Tagen wiederholten sich die Anfälle noch zweimal, seither nicht wieder. Die Entwicklung war verzögert. Gehen und Reden Ende des 2. Jahres; er hat aber dann verhältnismäßig rasch reden gelernt, sprach schon als Kleinkind „wie ein Großer“.

Immer war er in einer grotesken Weise dick; trotz strenger, vom Arzt überwachter Diät — er hat auch selbst gar keinen großen Appetit — nahm er ständig rasch zu. Als wir ihn vor 6 Jahren kennengelernten — damals war er 11 Jahre alt —, hatte er ausgesprochene Fettbrüste und besonders betonte Hüften; dieser Zustand ist bis heute geblieben (wir haben ihn vor kurzem wieder gesehen). Bis heute besteht ein beiderseitiger Kryptorchismus (seit etwa 1 Jahr onaniert der Bursche viel!). Seit dem Kleinkindesalter wurde der Knabe mit Hormonpräparaten, vor allem mit Schilddrüsen- und Hypophysenpräparaten behandelt, ohne daß sich an der Fettsucht wie an dem Kryptorchismus etwas geändert hätte. Die Gelenke sind in besonderem Maße überstreckbar. Wenn man ihm die Hand gibt, hat man das Gefühl, er hätte gar keine Knochen, die Hand wäre aus Gummi; er hat Genua valga und Senkfüße; er hat zwar keinen ausgesprochenen Speichelfluß, aber eine deutlich vermehrte Salivation — man hört beim Reden die Blasen des Speichels im Munde springen.

Das Aussehen wirkt grotesk; auf dem massigen Körper, über dem großen Gesicht mit Hängebacken sitzt ein ganz kleiner Hirnschädel (man kann ihn fast schon als mikrocephal bezeichnen) mit engstehenden Äuglein. Der Blick ist verloren und abwesend, manchmal blitzt es aber boshafte auf. Wie schon nach dem Aussehen zu erwarten war, ist er in einem ungewöhnlichen Ausmaße ungeschickt. In der Spielgruppe steht er, ein unbeweglicher Koloß; einen ihm zugeworfenen Ball kann er unmöglich fangen, selbst wenn man es ihm noch so leicht machen will; seine Bewegungen dabei und wenn er selber zu werfen versucht, wirken ungemein komisch. Die unbewegte Würde des Gesichts, die er dabei trägt, ist besonders lächerlich. Von klein auf, so wird berichtet, war er bei allen praktischen Betätigungen so ungeschickt, und ist es bis heute geblieben.

Hört man den Burschen reden, so ist man überrascht, wie klug es aus ihm tönt. Auch beim Sprechen wahrt er seine unbewegliche Würde, redet langsam, fast skandierend, voll Einsicht und Überlegenheit; er gebraucht öfters ungewöhnliche Wörter, manchmal aus der dichterischen Sprache, manchmal in ungewöhnlichen Zusammensetzungen (dazu stimmt, daß er sich nach Angaben der Mutter vor allem für Lyrik interessiert). Er hat sichtlich kein Gefühl dafür, wie so gar nicht er in diese Welt paßt, sonst würde er sich nicht so ohne weiteres produzieren, vor allem nicht vor Kindern. Es ist kein Wunder, daß er seit jeher von den anderen Kindern aufs grösste verspottet wurde, daß ihm die Kinder auf der Straße nachliefen und ihn verhöhnten — nicht zuletzt deshalb, weil er sich so schön ärgerte, sofort in eine schwere Wut geriet, aber den flinken Lausbuben natürlich nichts anhaben konnte, in seinem hilflosen Zorn nur um so lächerlicher wirkte. Das war denn auch der Grund, warum ihn die Mutter in den letzten Schuljahren allein unterrichten ließ. Immerhin hat er es bis zur 5. Volksschulklasse gebracht.

Seine Schulkenntnisse sind sehr verschieden; er hat ein ausgezeichnetes Orthogramm, macht überhaupt nie Fehler, hat auch einen ganz guten Stil; dagegen sind die Rechenfähigkeiten sehr gering, nicht nur das mechanisierte Rechnen, sondern

vor allem eingekleidete Aufgaben gelingen meist daneben. Wie unangepaßt er ist, wie wenig er vom wirklichen Leben weiß, das sieht man aber erst, wenn man ihn über ganz gewöhnliche Dinge des praktischen Lebens fragt; da versagt er in krasser Weise, gibt ganz nichtssagende, aber meist sehr hochtrabende Antworten. Die Mutter hat schon recht, wenn sie von ihm sagt, er schwebt nur in höheren Regionen. Das hindert ihn aber nicht, den Hausgenossen und auch Kindern allerhand Bosheiten anzutun (besonders als er noch kleiner war, hat er gern Sachen ruiniert oder versteckt und ähnliches).

Von klein auf sei er besonders pedantisch gewesen, wird von ihm berichtet, habe große Szenen gemacht, wenn einmal etwas anders lag oder stand als er es gewohnt war. Bei allem, was er mache, habe er seine bestimmten Zeremonien. Auf seine Kleidung halte er besonders, dulde kein Stäubchen auf ihr, wasche sich sehr oft die Hände, beobachte seinen Körper und dessen Funktionen genau. Mit seinen Pedanterien tyrannisiere er die Umgebung sehr, wie er denn überhaupt seit jeher pädagogisch ungemein schwer zugänglich war.

Sehr vieles an dieser Beschreibung erinnert uns an die früher geschilderten Fälle: der Jugendliche ist ein „autistischer Automat“, apraktisch und instinktgestört, mit sehr eingeengten Beziehungen zur Welt mit ihren Anforderungen, ohne echte Beziehungen zu den Menschen, voller Pedanterien und voller Bosheiten.

Daneben bestehen aber deutliche Hinweise, daß die ganze Persönlichkeitsstörung, die hier besteht, auf der Grundlage einer wohl geburtstraumatischen cerebralen Störung entstanden ist: die Anamnese (asphyktische Geburt, Krampfanfälle), die endokrine Störung, die Hyper- salivation als vegetatives Symptom, die apraktische Störung, die in diesem hohen Grad wohl Ausdruck einer neurologischen Störung ist.

Wir wollen vorläufig festhalten, daß es Fälle gibt, bei denen eine cerebrale Störung ein in zahlreichen wesentlichen Punkten ganz ähnliches Bild erzeugen kann, wie es uns die „Autistische Psychopathie“, also eine konstitutionell gegebene, in ganz ähnlichen Formen sich schon in der Aszendenz findende Störung bietet.

### **Das Bild der Autistischen Psychopathen.**

Anstatt noch weiter einzelne Fälle ausführlich zu schildern, wollen wir im folgenden versuchen, das Gemeinsame, das Typische dieser Kinder herauszustellen. Es sind Züge verarbeitet, die wir von allen den autistischen Kindern her zusammengetragen haben. Nicht jedes von ihnen hat jeden Zug — derartiges kann man ja von keiner typologischen Betrachtungsweise verlangen. Aber für den, der solche Kinder kennt, ist es immer wieder erstaunlich, in wie vielen, in wie scheinbar auffälligen Einzelheiten sie übereinstimmen, wie einheitlich also der Typus ist. Dabei sind aber doch wieder die individuellen Unterschiede innerhalb des Typus groß. Wir würden selber unsere Betrachtungsweise für falsch halten, wenn uns solche Unterschiede verschwänden, wenn uns die unwiederholbare Persönlichkeit hinter dem Typus zurücktrate. Nicht nur durch den Grad der Kontaktstörung, durch die Höhe der intellektuellen

und charakterlichen Begabung, sondern auch durch zahlreiche individuelle Wesenszüge, besondere Reaktionsweisen, besondere Interessen (die gerade innerhalb dieses Personenkreises besonders eigenständig und unterschiedlich sind), heben sich die einzelnen Persönlichkeiten voneinander ab.

Für die Einheitlichkeit dieses Typus spricht uns noch ein weiterer wesentlicher Zug: seine *Konstanz*. Schon vom 2. Lebensjahr an sind seine Züge unverkennbar. Sie bleiben durch das ganze Leben bestehen. Gewiß entfalten sich die intellektuellen und charakterlichen Fähigkeiten, treten im Laufe der Entwicklung einzelne Züge vor oder zurück, zeigen die Schwierigkeiten ein verschiedenes Bild. Das Wesentliche aber bleibt unverändert. Die Schwierigkeiten, die das Kleinkind mit dem Erlernen der einfachen Fähigkeiten des praktischen Lebens und mit der sozialen Anpassung hat, kommen aus der gleichen Störung, welche auch die Lern- und Benehmungsschwierigkeiten des Schulkindes zur Folge hat, welche die Berufsschwierigkeiten und die Sonderleistungen des Jugendlichen bewirkt und welche aus den Ehe- und den sozialen Konflikten des Erwachsenen spricht. Neben der Einheitlichkeit des Bildes ist es also seine Konstanz, welche den Zustand so typisch macht. Wer diesen Menschenstag einmal erkannt hat, dem offenbaren sich solche Kinder sehr rasch, aus kleinen Einzelheiten, etwa aus der Art, wie sie bei der ersten Vorstellung bei uns den Ambulanzraum betreten und sich hier in den ersten Augenblicken benehmen, aus dem ersten Wort, das sie sagen.

Wie bei den Einzelfällen schildern wir zuerst

### **Das Körperliche und die Ausdruckerscheinungen.**

Besonders rasch verlieren diese Kinder das Babyhafte, das dicke, weiche, wenig differenzierte Kindergesicht; sie haben ausgearbeitete, bestimmt geprägte Züge, oft prinzenhaft fein, oft freilich etwas degenriert-aristokratisch. Das frühe Denken hat das Gesicht geformt. Aus gerunzelten Brauen spricht oft ein grüblerischer Zug.

Niemals fehlen die charakteristischen Eigenheiten des *Blicks*. Nicht nur die Dichter wissen, daß des Menschen Seele in seinem Blick liegt. Von dem Zeitpunkt an, da ein Kind „schauen“ kann, also vom dritten Lebensmonat an, lange bevor es sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten hat, spielt sich ein Großteil seiner Beziehungen mit der Umwelt über den Blick ab. Wie trinkt nicht das kleine Kind mit seinen Augen die Welt in sich hinein, erfaßt die Dinge, spricht seine Gefühle mit ihnen aus, noch viel ungehemmter als der Erwachsene, der sich zu distanzieren und zu verbergen gelernt hat. Grundsätzlich anders ist es bei unseren hier zu schildernden Kindern. Kaum je haftet der Blick wach auf einem bestimmten Ding, auf einem bestimmten Menschen und zeigt so die Wachheit der Aufmerksamkeit, den lebendigen Kontakt an. Man kann

nie recht sagen, geht der Blick in eine weite Ferne oder nach innen, so wie man nie recht weiß, womit sich die Kinder gerade beschäftigen, was eigentlich in ihnen vorgeht. Besonders deutlich ist die Störung beim Gespräch mit anderen. Es taucht dabei nicht Blick in Blick, auf diese Weise die Einheit des Gesprächskontaktes herstellend — wenn man mit jemandem redet, so „antwortet“ man ja nicht nur mit dem Wort, das nur die Bestimmung hätte, einen abstrakten Inhalt darzutun, sondern vielleicht noch mehr mit dem Blick, mit dem Ton der Rede (wovon gleich gesprochen werden soll), mit dem Ausdruck seiner Miene und seiner Gesten. Ein gut Teil dieser Beziehungen spielt sich demnach über den Blick ab. Daran aber ist das autistische kontaktgestörte Kind gar nicht interessiert. Es schaut darum auch den Sprechenden meist gar nicht an, sein Blick geht an ihm vorbei, streift ihn höchstens hie und da so beiläufig. Es ist überhaupt bezeichnend, daß diese Kinder nicht mit fest zupackendem Blick schauen — sondern so, als würden sie mehr mit dem peripheren Gesichtsfeld wahrnehmen — und daß sie dann doch, wie bei manchen Gelegenheiten zutage kommt, so viel von der Welt wahrnehmen und verarbeiten. — Bei einer Gelegenheit aber wird der Blick dieser Kinder Träger eines starken Ausdrucks: wenn sie eine Bosheit vorhaben — da blitzt dann das Auge auf, und schon haben sie etwas angestellt.

Es wird nach dem Gesagten nicht weiter verwundern, daß die autistischen Kinder auch arm an Mimik und Gestik sind. Sie können ja nicht ein Widerspiel des Gegenübers sein, mit dem sie gerade in Kontakt stehen, sie brauchen daher ihre Mimik als kontaktsschaffende Ausdruckserscheinung nicht. Manchmal haben sie einen gespannt-grüblerischen Ausdruck. Im Gespräch aber ist das Gesicht meist schlaff und leer, das Gegenstück zu dem verlorenen Blick. Auch an Gesten, also Ausdrucksbewegungen, die sich nicht auf dem Gesicht abspielen, sind sie arm, obwohl sie oft reich an Bewegungen sind — das sind dann aber Bewegungsstereotypien, die keinen Ausdruckswert haben.

Neben dem Blick ist der wichtigste Träger von Ausdruck die *Sprache*. Wir haben schon bei dem ersten Fall ausgeführt, daß in den Beziehungen zwischen Menschen jener Funktion der Sprache, daß sie nämlich Träger von Ausdruckserscheinungen sei, mindestens die gleiche Wichtigkeit zukommt wie der Funktion, sachliche Inhalte mitzuteilen; alle Affekte drücken sich vor allem dadurch aus; wie die miteinander redenden Menschen zueinander stehen, in Über- oder Unterordnung, in Sympathie oder Antipathie — das spricht untrüglich aus dem Ton ihrer Worte — selbst wenn der Inhalt der Worte trügt; was Geistes Kind einer ist, das drückt sich untrüglich in dieser Seite der Sprache aus — wer zu hören versteht, dem entlarvt sich der Mensch durch seine Rede: was Lüge und was Wahrheit, was „tönendes Erz und klingende Schelle“ und was wesenhaftes Sein ist, das erfahren wir vor allem aus jenen Ausdruckserscheinungen.

Die Möglichkeiten dieser Seite der Sprache sind so vielfältig wie die menschlichen Charaktere überhaupt. Darum sind wir nicht imstande, auch nur einigermaßen ausreichend aufzuzählen, was alles in der Melodie der Sprache, in der Lautstärke, im Ton der Rede, in ihrem Fließen und Stocken sich von der Persönlichkeit des Sprechenden dartun kann. Wir können das schon deshalb nicht, weil vieles von diesen Gegebenheiten gar nicht intellektuell verstanden, sondern nur als Eindruck gefühlsmäßig empfunden wird.

Wiederum wird es uns nicht verwundern, daß bei Kontaktgestörten auch jene kontaktshaffenden Ausdruckserscheinungen gestört sind. Immer kommt uns bei den Autistischen Psychopathen, wenn wir genau darauf achten, die Sprache abartig vor — ihre Erkenntnis ist uns daher diagnostisch besonders wichtig. Bei den einzelnen Fällen gibt es sehr verschiedene Arten von Anders-sein: einmal ist die Stimme auffallend leise und fern, vornehm-näselnd, dann wieder schrill, krähend, unangemäßt laut, daß es einem förmlich im Ohr wehtut; einmal geht sie monoton dahin, ohne Hebung und Senkung — auch nicht am Ende des Satzes, des Gedankens —, ist ein leiernder Singsang; oder aber die Sprache ist übertrieben moduliert, wirkt wie eine schlechte Deklamation; wird mit übertriebenem Pathos vorgetragen. So viele Möglichkeiten es da auch gibt, gemeinsam ist in allen Fällen: die Sprache wirkt auch auf den naiven Zuhörer unnatürlich, wie eine Karikatur, zu Spott herausfordernd. Und noch eins: sie richtet sich nicht an einen Angesprochenen, sondern ist gleichsam in den leeren Raum hineingeredet, so wie meist auch der Blick nicht den Partner trifft und festhält, sondern an ihm vorbeigeht.

Zu den Ausdruckserscheinungen gehört in einem weiteren Sinn auch die Wortwahl. Das Wesentliche darüber soll aus dem folgenden Abschnitt klar werden.

#### Die „autistische Intelligenz“.

Die Leistungen eines Kindes erwachsen aus einer Spannung zwischen den beiden Polen: spontane, eigenständige Produktion und — Nachahmen eines Vorgezeigten, Erlernen von Kenntnissen und Fähigkeiten, welche die Erwachsenen bereits besitzen. Beides muß im rechten Maße zusammentreffen, soll die Leistung wertvoll sein. Fehlt die eigene Produktion oder zumindest die eigenständige Verarbeitung des Übernommenen, so wird die Leistung zu einer leeren Form, ist bloß oberflächlich mechanisiert, ist „gestenhaft“. Die umgekehrte Störung finden wir bei der autistischen Intelligenz. Diese Kinder können vor allem spontan produzieren, können nur originell sein, können aber nur in herabgesetztem Maße lernen, nur schwer mechanisiert werden, sind gar nicht darauf eingestellt, Kenntnisse von den Erwachsenen, etwa vom Lehrer, zu übernehmen. Die besonderen Fähigkeiten und die besonderen Schwierigkeiten dieser Menschen liegen darin begründet — wie denn überhaupt

bei jedem Menschen seine Vorzüge und seine Fehler untrennbar zusammengehören.

Besonders deutlich wird das Gesagte bei den *sprachlichen Produktionen* der autistischen Kinder: sie haben, vor allem die intellektuell gut Begabten unter ihnen, ein besonders schöpferisches Verhältnis zur Sprache, sind imstande, ihr originelles Erleben, ihre originellen Beobachtungen auch in einer sprachlich originellen Form auszudrücken — sei es nun durch ungewöhnliche Wörter, von denen man annehmen müßte, daß sie dem Lebenskreis dieser Kinder ganz fernliegen, oder sei es durch neugebildete oder wenigstens umgeformte Ausdrücke, die oft besonders treffsicher und bezeichnend, oft freilich auch recht abwegig sind. Es soll hier bemerkt werden, daß Kleinkinder sehr oft ein freies Verhältnis zur Sprache haben und unbekümmert neue Wörter bilden, die meist sehr treffend sind — gerade das macht ja das Reizvolle des „Kindermundes“ aus; jenseits des Kleinkindalters finden sich aber solche frei gestalteten Ausdrücke nach unserer Erfahrung nur mehr bei autistischen Kindern.

Einige Beispiele: ein 6—7 Jahre alter Knabe gibt als Unterschied zwischen Stiege und Leiter an: „die Leiter geht so spitz und die Stiege so schlängelinglich“.

Besonders reich an originellen sprachlichen Produktionen war ein 11jähriger autistischer Knabe: „mündlich kann ich das nicht, aber köpflich“ (er wollte sagen, daß er etwas verstanden habe, aber nicht ausdrücken könne); „mein Schlaf heute war lang, aber dünn“ (zugleich ein Beispiel für die autistische Selbstbeschau); „für ein Kunstauge sind solche Bilder vielleicht schön, mir gefallen sie nicht“; „eine grelle Sonne mag ich nicht, aber auch kein Dunkel, am liebsten so einen melierten Schatten“; (auf die Frage, ob er fromm sei) — „ich möcht' nicht sagen, daß ich unfromm bin, aber ich hab so kein Merkmal von Gott“.

Hinter der Eigenständigkeit der sprachlichen Formulierung steht die Originalität des Erlebens. Die autistischen Kinder haben die Fähigkeit, die Dinge und Vorgänge der Umwelt von neuen Gesichtspunkten aus zu sehen. Diese Gesichtspunkte sind oft von einer ganz erstaunliche Reife, die Probleme, die sie sich stellen, reichen weit über das hinaus, was anderen Kindern gleichen Alters Inhalt des Denkens ist. Ein gutes Beispiel für das Gesagte bildet die Beschreibung des 2. Falles (Harro L.). Gewöhnlich ist es ein eng umgrenztes, isoliertes Sondergebiet, das geradezu hypertrophisch entwickelt ist.

Da ist der eine ein „Naturforscher“ von geradezu wissenschaftlichen Fragestellungen; er macht mit ungewöhnlichem Blick für das Wesentliche Beobachtungen, ordnet sie zu einem Weltbild, macht sich seine Theorien, die ja manchmal etwas abstrus sind; das wenigste hat er gehört oder gelesen, immer bezieht er sich auf seine eigenen Erlebnisse. Ein anderer ist ein Chemiker, der sein ganzes Geld — und wenn er es sich stehlen muß — für Experimente aufwendet, die oft den Schrecken der

Umgebung bilden; manche „spezialisieren“ sich da noch weiter, auf Experimente, wo es kracht und — stinkt; ein anderer autistischer Knabe hatte sich auf Gifte festgelegt, hatte ein ungewöhnliches Wissen darüber, eine Sammlung von zum Teil ganz naiv selbstbereiteten Giften; er war zu uns gekommen, weil er aus dem Giftkasten seiner Schule eine größere Menge Cyankali gestohlen hatte! Wieder einem anderen steht das Reich der Zahlen im Mittelpunkt; ohne Anleitung, ohne Schulunterricht sind ihm schwierige Rechenoperationen selbstverständlich geläufig; denken wir an den ersten geschilderten Fall (Fritz V.), bei dem sich aber auch das Versagen der Autistischen schön zeigt; es kann sein, daß ein solches Kind, das seine Umgebung durch die Lösung schwieriger Rechenprobleme verblüfft, die größten Schwierigkeiten hat, die in der Schule zu lernenden, also von außen herangebrachten Methoden sich anzueignen. Ein anderes Kind wieder hat vor allem technische Interessen, weiß unglaublich viel vom Aufbau komplizierter Maschinen — durch eingehende Fragen, denen man nicht ausweichen konnte, und vor allem durch eigene Beobachtungen hat er sich dieses Wissen verschafft —, beschäftigt sich mit phantastischen Erfindungen, wie Weltraumschiffen und ähnlichem — da merkt man deutlich, wie fern der Realität die autistischen Interessen oft sind.

Als weiterer „aparter“ Zug findet sich bei manchen autistischen Kindern eine sonst nicht zu beobachtende Reife des Kunstverständnisses. Das „normale“ Kind weiß mit hoher Kunst nichts anzufangen — sein Geschmack ist das glatt gemalte, farbenbunte Bild mit viel Rosenrot und Himmelblau, ja oft der Kitsch (die streng stilisierten Kinderbilderbücher, die vor etwa 15—20 Jahren „modern“ waren, sind darum so unkindertümlich wie möglich; jetzt ist es darin ja besser geworden). Die autistischen Kinder überraschen aber oft durch ein ganz differenziertes Stilgefühl, können mit Sicherheit Kunst und Kitsch unterscheiden, ja sie wissen auch um den Sinn selbst sehr „schwerer“ Kunstwerke, mit denen viele Erwachsene nichts anfangen können, etwa romanischer Plastiken oder Bilder von Rembrandt, urteilen treffsicher darüber, nicht nur welche Vorgänge auf einem Bild dargestellt sind, sondern auch was dahinter steht, welche Charaktere die dargestellten Personen haben, welche Stimmung aus einem Bild spricht. Man bedenke, daß viele Erwachsene niemals zu jener Reife und Bewußtheit der Persönlichkeit kommen, welche zu einem solchen Wissen gehört!

Verwandt mit diesem Kunstverständnis ist eine Fähigkeit, die sich ebenfalls bei autistischen Kindern häufig findet: eine besondere Selbstbeschau und eine sichere Beurteilung anderer Menschen. Während das „normale“ Kind dahinlebt, seiner selbst kaum bewußt, dabei aber ein richtig reagierender Teil der Welt, denken diese Kinder über sich nach, stehen sich selber beobachtend gegenüber, sind sich selbst zum Problem, richten ihre Aufmerksamkeit auf die Funktionen ihres Körpers. Ein

Beispiel: ein 9jähriger, sehr autistischer Knabe, der wie diese Kinder meist, an der Abteilung die ersten Tage eine schwere Heimwehreaktion hat, berichtet, wie er sich selber abends, wenn er im Bett liegt, beruhigt — zu dieser Zeit ist ja das Heimweh am ärgsten: „wenn man den Kopf auf den Polster legt, da rauscht es so im Ohr und da muß man lang ruhig liegen und das ist schön“. Derselbe Knabe beschreibt auch eine Mikropsie, die er manchmal hat: „in der Schul‘, da seh ich manchmal, die Frau Lehrerin hat so einen kleinen Kopf, da weiß ich nicht, was das ist; mir ist so das‘ unangenehm, daß ich's so seh‘, da druck ich mir die Augen direkt heraus (zeigt es vor, wie er seine Augen drückt), dann wird's besser“.

Diese Eigenheiten führen uns zu einer Zwischenbemerkung, die eigentlich nicht ganz an diese Stelle gehört. Wie immer, wenn die Aufmerksamkeit auf „die wunderbaren Automatismen des vegetativen Lebens gelenkt wird, welche unbewußt gelassen am besten arbeiten, finden sich auch hier Störungen dieser Funktionen. Hamburger hat immer wieder mit Recht darauf hingewiesen, daß der Erzieher die Aufmerksamkeit des Kindes nicht auf Essen und Schlafen, Stuhlgang und Urinieren lenken dürfe, da es sonst sicher zu Störungen dieser Automatismen komme. Bei den autistischen Kindern jedoch drängen sich die Funktionen des eigenen Körpers von selbst, ohne daß der Erzieher etwas dazu tut, ins Bewußtsein, werden registriert und wichtig genommen — und sind auch in vielen Fällen gestört. Besonders häufig sind Essens- und Schlafschwierigkeiten, die in der Familie oft zu schweren Konflikten führen.

So wie diese Kinder sich selbst beschauen, so haben sie oft auch ein erstaunlich richtiges und reifes Urteil über die Menschen der Umgebung, spüren sehr gut, wer ihnen gewogen ist und wer nicht, auch wenn er sich ganz anders gebärdet, haben ein besonders feines Gefühl für die Abnormität anderer Kinder, ja sie sind, so abnorm sie selber sein mögen, geradezu überempfindlich dafür.

Hier ist ein scheinbarer Widerspruch zu lösen, der uns aber gerade in einem wichtigen Punkt weiterbringen soll. Wir wollen zeigen, die wesentliche Abnormität der autistischen Psychopathen sei eine Störung der lebendigen Beziehungen zur Umwelt, eine Störung, welche alle Abartigkeiten erklärt. Wie verträgt sich aber eine Kontaktstörung mit jener besonderen Klarsichtigkeit, welche aus den eben geschilderten Wesenszügen spricht, wie kann ein Mensch mit gestörten Beziehungen so viel so bewußt erleben? Dieser Widerspruch ist nur ein scheinbarer. Das normale Kind, besonders das kleinere, welches richtig in der Umweltsituation steht, richtig darauf reagiert und mitschwingt, tut das aus seinen gesunden Instinkten, kommt aber meist nicht zu bewußter Beurteilung; dazu gehört ein Abstand von den konkreten Dingen. Der Abstand vom Einzelding ist die Veraussetzung zur Abstraktion, zur Bewußtwerdung, zur Begriffsbildung. Gerade die verstärkte persönliche Distanz,

ja die Störung des instinkthaften, gefühlsmäßigen Reagierens, welche die Autistischen charakterisiert, ist also in gewissem Sinn eine Voraussetzung für ihre gute begriffliche Erfassung der Welt. Wir sprechen daher von einer „psychopathischen Klarsichtigkeit“ dieser Kinder, weil sie eben nur bei ihnen vorkommt. In den günstig gelagerten Fällen bietet diese Fähigkeit, welche natürlich auch weiterhin bestehen bleibt, die Voraussetzung für eine Berufseinstellung, bedingt die besonderen Leistungen solcher Menschen, welche anderen versagt sind. Die gute Abstraktionsfähigkeit ist ja eine Voraussetzung zu wissenschaftlicher Leistung. Tatsächlich finden sich unter bedeutenden Wissenschaftlern zahlreiche autistische Charaktere. Die aus einer Kontaktstörung kommende Hilflosigkeit dem praktischen Leben gegenüber, welche den „Professor“ charakterisiert und zu einer unsterblichen Witzblattfigur macht, ist ein Beweis dafür.

Leider überwiegt nicht in allen, nicht einmal in den meisten Fällen das Positive, Zukunftweisende der autistischen Wesenszüge. Wir haben schon darüber gesprochen, daß es autistische Charaktere von sehr verschiedenem Persönlichkeitsniveau gibt: von einer an das Genie grenzenden Originalität über realitätsferne, eingesponnene, wenig leistungsfähige Sonderlinge bis zu schwerst kontaktgestörten, automatenhaften Schwachsinnigen. Von jener mittleren Gruppe gibt der dritte von uns geschilderte Fall, Ernst K. einen Begriff. Als weiteres Beispiel soll eine Antwort eines 8—9 Jahre alten Knaben angeführt werden: (Frage: Unterschied zwischen Holz und Glas) „das Holz wächst und bekommt eine schmutzige Haut, von der Erde zieht es den Schmutz an und wird so hart, daß es am Baum pickt und nicht mehr weg geht, die Erde macht sich so fest an dem Baum; wenn man Glas fallen läßt, zerbricht es, obwohl es zusammengeschmiedet ist, weil der Pick, der was reingeschmiedet ist, der läßt sich los und es zerbricht“ — also eine reichlich abstruse Theorie, die schon mehr abwegig als originell ist!

Von da geht die Reihe in fließenden Übergängen weiter bis zu jenen Schwachsinnigen mit stereotypen, automatenhaften Gewohnheiten, mit als Leistung unabbaubaren, schrullenhaften Interessen — zu den „Kalendermenschen“, welche für jeden Tag des Jahres die Namenstage kennen, zu Kindern, welche, lange bevor sie in die (Hilfs-) Schule kommen, alle Straßenbahnenlinien von Wien auswendig wissen, mit Ausgangs- und Zielstation, oder zu Kindern mit anderen automatisierten Gedächtnisleistungen.

Haben wir bisher die Intelligenzleistungen der autistischen Kinder vom Gesichtspunkt der spontanen Produktion, der eigenen Interessen aus betrachtet, so soll uns jetzt das *Lernen*, das Schulmäßige beschäftigen. Wer nur seinen spontanen Impulsen nachgibt und gegen die Anforderungen der Umwelt nur wenig zugänglich ist, der kann wohl originell sein, aber nicht lernen. Das bewahrheitet sich bei fast allen diesen

Fällen. Diese Kinder, welche den Lehrer bisweilen durch weit über ihr Alter hinaus reife Antworten verblüffen, versagen ganz kraß in den Lerngegenständen und zwar besonders in den mechanisierbaren Lernanforderungen, welche sonst den Dümmlsten, ja vielen Hilfsschülern so leicht fallen, also besonders im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen (Einmaleins!). Manchmal geht es in jenen Gegenständen gut, welche mit dem besonderen Interessengebiet des Kindes zusammenfallen: manche dieser Kinder erlernen z. B. besonders leicht das Lesen, weil sie schon in ungewöhnlich frühem Alter, mit 6, 7 Jahren alles Lesbare verschlingen (normalerweise setzt die Lesewut ja erst um das 10. Jahr ein); die Rechenkünstler können meist auch in der Schule gut rechnen, obwohl es auch dabei ganz bezeichnende Gegensätze gibt: der Zwang, unter allen Umständen eigene Wege zu gehen, selbst erfundene Methoden anzuwenden, hindert das Kind, sich die von der Schule vorgetragenen Rechenmethoden anzueignen; sie machen es sich selbst schwer und kompliziert, irren sich schließlich und kommen zu falschen Ergebnissen. In dem ersten (Fritz V.) und dem zweiten ausführlich beschriebenen Fall (Harro L.) haben wir schon Beispiele für diese Tatsache angeführt. Ein weiteres Beispiel: ein autistischer Schulanfänger, der sich selbst die Aufgabe stellt und auch selbst löst, wieviel Sekunden 2 Stunden haben, beginnt auf die Aufforderung, 5 und 6 auszurechnen: „Ja die Wenigerrechnungen hab' ich gar nicht gern, ich hab viel lieber  $1000 \times 1000$ “. Als er, nachdem er längere Zeit seine „spontanen“ Rechenfähigkeiten produziert hatte, gedrängt wurde, endlich die gestellte Aufgabe zu lösen, legte er folgende originelle aber doch recht umständliche Methode dar: „Schauen Sie, das rechne ich so: 6 und 6 ist 12 und 5 und 6 ist um 1 weniger, also 11“. Diese komplizierten Methoden führen aber keineswegs immer zum richtigen Resultat; nicht nur weil er es sich selbst so schwer machte, es zeigte sich bei ihm auch etwas, was bei so vielen autistischen Kindern die Leistung sehr erschwert; er war besonders zerfahren, *von innen her* abgelenkt.

Diese *Störung der aktiven Aufmerksamkeit* ist bei den Kindern dieses Typs fast regelmäßig zu finden. Es ist also nicht oder nicht nur die landläufige Konzentrationsstörung vieler neuropathischer Kinder zu beobachten, die von allen äußeren Reizen, von jeder Bewegung und Unruhe um sie her von ihrem Arbeitsziel abgelenkt werden. Diese Kinder sind vielmehr von vornherein gar nicht geneigt, ihre Aufmerksamkeit, ihre Arbeitskonzentration auf das zu richten, was die Außenwelt, in diesem Falle die Schule, von ihnen verlangt. Sie gehen ihren eigenen Problemen nach, die meist vom Gewöhnlichen so sehr fern liegen, lassen sich ihre Kreise nicht stören, lassen sich meist von anderen gar nicht hineinsehen. Wie in ihren anderen Benehmensschwierigkeiten, so sind sie auch in dieser ihrer Schwierigkeit von außen her besonders schwer zu beeinflussen.

So ist es denn kein Wunder, daß die meisten autistischen Kinder große Lernschwierigkeiten haben. Bei den Gescheitesten von ihnen sehen manchmal die Lehrer wegen ihrer sonstigen Leistungen, wegen ihrer apart-gescheiten Antworten über die schlechteren Leistungen in den mechanisierbaren Lernanforderungen hinweg. Meist aber ist der Lehrer verzweifelt über die quälende Mühe, die beiden Teilen aus jener Störung der Arbeitsweise erwächst. In vielen Fällen gibt es auch charakteristische Konflikte zwischen Lehrer und Elternhaus: die Eltern, die ja überhaupt gern geneigt sind, ihre Kinder zu günstig einzuschätzen, beurteilen das Kind nach seinen spontanen Intelligenzäußerungen, also etwa nach seinen originellen Einfällen — und halten es für besonders gescheit. Der Lehrer aber sieht das Versagen im Erlernbaren und gibt schlechte Noten — also Stoff genug zu einem Konflikt, in dem beide Teile irgendwie recht haben.

An dieser Stelle sei auch eine weitere Bemerkung über unsere Intelligenzprüfungsmethode eingeschaltet. Die meisten Methoden, vor allem die nach *Binet* und deren Modifikationen, die ja meist gebraucht werden, verzichten bewußt auf eine Nachprüfung des Schulwissens, da dieses weitgehend von exogenen Faktoren abhängig sei, sondern stellen mit Absicht nur solche Anforderungen, bei denen Erlerntes, vom Milieu Abhängiges keine Rolle spielen soll (was freilich, streng genommen, unmöglich ist). Nun erhält man aber, so wie bei manchen anderen Kindertypen, auch bei den autistischen Kindern, nach der *Binet*-Prüfung oft ein falsches Bild über ihre Leistungsfähigkeit: die *Binet*-Tests, die besonders bei den höheren Altersstufen vor allem Anforderungen an das logisch-abstrakte Denken stellen, liegen gerade diesen Kindern oft in besonderem Maße, so daß ein hoher „Intelligenzquotient“ das Ergebnis ist. Das Versagen dieser Kinder aber kommt erst dann zum Vorschein und wird erst dann klar, wenn man an sie *Lernanforderungen* stellt, wenn man die Störung der Arbeitsweise beim Lernen, die eben beschrieben wurde, bei der Prüfung selbst erlebt. Daher haben wir in unsere Prüfungsmethode auch Lerntests eingebaut, welche nicht nur das Schulwissen der Kinder erkennen lassen, sondern auch über die Arbeitsweise, etwa die Aufmerksamkeit, die Konzentration, die Ablenkbarkeit, die Ausdauer Auskunft geben. Es ist klar, daß bei der Beurteilung der Ergebnisse die Einflüsse exogener Faktoren, etwa die Möglichkeit einer Lernverwahrlosung, in Rechnung gesetzt werden müssen, was gewiß große Erfahrung erfordert — aber das muß man ja auch bei der *Binet*-Prüfung, wenn ihre Resultate wirklich verwertbar sein sollen (wie sehr hilft da nicht, um nur ein Beispiel zu nennen, die Übung der sprachlichen Fertigkeiten den Kindern aus höherem Milieu und täuscht oft ein besseres Prüfungsergebnis vor!).

#### **Verhalten in der Gemeinschaft.**

Wir wollen zeigen, daß die Grundstörung der Autistischen Psychopathen eine Einengung der Beziehungen zur Umwelt ist, daß die Persönlichkeit dieser Kinder von da her zu begreifen ist, daß sie von da aus

„durchorganisiert“ ist. Bisher haben wir die Kinder allein für sich betrachtet, haben gezeigt, wie sich die Störung in ihren Ausdruckserscheinungen, in ihren Intelligenzleistungen auswirkt. Am unmittelbarsten aber muß sich das Wesen dieser psychopathischen Kinder dartun, wenn man sie in ihrem Verhalten zu anderen Menschen betrachtet.

Tatsächlich werden sie auch am leichtesten klar aus ihrem Benehmen in der Gemeinschaft, aus den schweren Konflikten, die sich hier von klein auf mit ihnen ergeben. Besonders groß sind diese Konflikte in der engsten Gemeinschaft, in die der Mensch hineingeboren wird, in der Familie. (Eine Parallele dazu bietet die Tatsache, daß auch mit Schizophrenen erfahrungsgemäß die Konflikte in der eigenen Familie immer am schwersten sind. Der Grund ist klar: die Gemeinschaft der Familie beruht vor allem auf der gefühlsmäßigen Bindung der Familienmitglieder aneinander. Die Beeinflussung der in der Familie zu Erziehenden erfolgt hauptsächlich über das Gefühl, erfolgt durch das Zusammenspiel der Gefühle von Eltern und Kindern. Sowohl der gefühlsverarmte Schizophrene wie der gefühlsmäßig eingeengte Autistische wissen mit diesem Gefühl nichts anzufangen, stehen ihm ohne Verständnis, ja mit Abwehr gegenüber. Gerade die Eltern spüren aber auch ein gefühlloses Verhalten ihrer Kinder am stärksten und sind darüber besonders unglücklich.)

In der Familie vor allem spielen sich die „autistischen Bosheitsakte“ dieser Kinder ab. Sie sind charakterisiert durch ihr besonderes Raffinement: mit untrüglicher Sicherheit finden die Kinder das, was in einer gegebenen Situation am unangenehmsten, verletzendsten wirkt, sie gehen mit präziser Überlegung ans Werk; es fehlt diesen gefühlsarmen Kindern auch die Empfindung dafür, wie sehr sie anderen — etwa kleineren Geschwistern körperlich, den Erwachsenen seelisch — weh tun. Manchmal kommt es zu ausgesprochenen sadistischen Handlungen (darüber soll weiter unten noch gesprochen werden). Die Lust an der Bosheit — fast die einzige Gelegenheit, die den meist so verlorenen Blick dieser Kinder aufzulichten läßt — fehlt aber selten.

Ähnlich diesen Bosheitsakten sind negativistische Reaktionen, die bei den einzelnen Fällen, besonders bei dem ersten, geschildert und gewürdigt wurden. Neben dem Spontanen, Impulsiven dieses negativistischen Verhaltens ist aber zweifellos auch ein Versagen dieser Kinder eine Wurzel dieser Reaktionen, eine Insuffizienz gerade den alltäglichen Anforderungen des praktischen Lebens gegenüber — wir haben schon darüber gesprochen, wie ungeschickt die autistischen Kinder sind, wie sie das, was andere „von selber“, in unbewußter Nachahmung des Tuns der Erwachsenen sich aneignen, erst mühsam mit Hilfe des Verstandes, mit Hilfe von Regeln und Gesetzen, erlernen müssen. Das verstehen aber die Eltern meist nicht. Sie verlangen in den alltäglichen Verrichtungen, beim Anziehen, Waschen, Essen, selbstverständlichen Gehorsam — und so kommt es gerade in diesen Situationen sehr oft zu schweren

Szenen und Konflikten, zu negativistischen Reaktionen und Bosheiten der Kinder.

Haben wir soeben Reaktionen betrachtet, die eine Gegeneinstellung gegen die Gemeinschaft der Familie ausdrückten, so zeigt sich auch die Isolierung des autistischen Kindes in der Familie in jedem Fall, besonders deutlich dann, wenn es unter Geschwistern lebt, aber auch wenn es, was meist der Fall ist, das einzige Kind der Familie ist. „Es ist, als ob es allein auf der Welt wäre“, so hört man oft; es wandelt wie ein Fremdling einher, nimmt scheinbar gar keine Notiz von den Vorgängen ringsum — man ist freilich manchmal erstaunt, wie viel es trotzdem seiner scheinbaren Abgestelltheit von dem aufgenommen und verarbeitet hat, was um es vorgeht. Die Kinder sitzen in ihr Spiel, in ihre Beschäftigung versunken, fern in einer Ecke, oder auch mitten unter den fröhlich lauten Geschwistern oder Gefährten, aber ganz als Fremdkörper, ganz unberührt von Lärm und Bewegung, ganz unzugänglich bei dem, was sie tun; sie nehmen keine Anregung von außen an, sind schwer gereizt, wenn man sie stört.

Die Beschäftigung der autistischen Kleinkinder ist oft ein ganz stereotyped Hantieren, manchmal einfachste Bewegungsstereotypien, etwa rhythmisches Wackeln, ein stundenlanges, einförmiges Spielen mit einem Schuhband, mit einem bestimmten Spielzeug, das fast wie ein Fetisch behandelt wird, etwa einer Peitsche, einer alten Puppe; die Kinder klopfen und schlagen und genießen sichtlich den Rhythmus, sie bilden mit ihrem Spielzeug Reihen, z. B. ordnen ihre Bausteine, statt mit ihnen wirklich zu bauen, nach Farben, Formen oder nach der Größe oder nach anderen unerfindlichen Gesetzen. Meist sind sie von ihrem Spiel, von ihren Problemen nicht loszureißen. Ein 7jähriger autistischer Knabe hatte schwere Konflikte beim Essen, weil er nicht aufhörte, die Fettäugen seiner Suppe, die ihn so sehr interessierten, zu betrachten, hin- und herzuschieben oder — zu blasen — sichtlich wurden ihm die wechselnden Formen lebendig und bedeutsam.

In allem folgen diese Kinder ihren eigenen Impulsen, gehen ihren eigenen Interessen nach, unbekümmert um die Anforderungen der Umwelt. In der Familie kann man diesen Eigenheiten weitgehend nachgeben, um Konflikte zu vermeiden, kann die Kinder einfach ihrer Wege gehen lassen. Nur bei den Anforderungen des alltäglichen Lebens, beim Aufstehen, Ankleiden, Waschen, Essen, ergeben sich bezeichnende Zusammenstöße. Anders ist es, wenn das Kind in die *Schule* kommt. Dort ist ihm die Freiheit des spontanen Impulses, des spontanen Interesses weitgehend genommen. Es soll stillsitzen, aufpassen, ständig so reagieren, wie es vorgeschrrieben ist — lauter Dinge, die diese Kinder nicht oder nur sehr schwer können. Die Anlässe zu Konflikten wachsen ungeheuer. Während mit den Eigenheiten der autistischen Kleinkinder

die Eltern doch oft selber fertig werden, so kommen die Schulanfänger fast alle in heilpädagogische Beratungsstellen, weil es eben mit ihnen auf gewöhnlichem Wege nicht geht.

Bei den beiden ersten Fällen wurden die Schulschwierigkeiten ja ausführlich geschildert, so daß wir uns darauf beziehen können. Es wurden sowohl die aus dem autistischen Verhalten kommenden Lern- wie die Benehmensschwierigkeiten geschildert, auch das abartige Verhalten in der Gemeinschaft der Klassenkameraden. Anlässe zu Konflikten gibt es ja genug. Schon einfach die Tatsache, daß diese Kinder anders sind als die anderen, durch ihr ganzes Wesen aus der Herde herausfallen, ist Grund genug, daß sie von den Kameraden abgelehnt und angegriffen werden. Dann fordert ihr ganzes Gehaben, ihre Redeweise, nicht zuletzt die oft groteske Ungeschicklichkeit zu Hänseleien geradezu heraus — Kinder haben ja einen besonders guten Blick und auch einen treffsicheren Spott für auffallende Wesenseigentümlichkeiten anderer Menschen.

So kann man immer wieder jene bezeichnende Situation beobachten, daß ein solches Kind in der Pause und besonders auf dem Schulweg den Mittelpunkt einer johlenden Horde von Buben bildet, selber im höchsten Zorn blind losgehend — und dadurch besonders komisch wirkend — oder hilflos heulend, in jedem Fall wehrlos gegenüber seinen gewandten Peinigern. Oft wird das so arg, daß nur eine begleitende Mutter das Kind vor seinen grausamen Kameraden schützen kann, daß es bis zum Ende der Volksschulzeit und manchmal noch darüber hinaus eine Begleitung auf dem Schulweg braucht, so wie es auch der Hilfe oder doch der Anleitung beim Anziehen bedarf. In günstigen Fällen gelingt es diesen Kindern, sich durch besondere Fähigkeiten, sei es Intelligenzleistungen oder durch besonders rücksichtloses Losgehen, eine freilich immer mit Spott gemischte Achtung zu verschaffen.

### Trieb- und Gefühlsleben der Autistischen.

Schon aus dem bisher Gesagten muß klar geworden sein, wie unharmonisch die Persönlichkeit der von uns zu schildernden Kinder ist. Während der Intellekt oft in überdurchschnittlichem Maße entwickelt ist, haben sich beträchtliche Störungen in den Tiefenschichten der Persönlichkeit gezeigt, in der Zone des Triebhaften, Instinktmäßigen, die sich dann auch in Störungen der instinkthaften Situationsanpassung, in einem Versagen gerade den Anforderungen des gewöhnlichen Lebens gegenüber äußerten. Die Beschreibung der Ausdruckserscheinungen und des übrigen Verhaltens dieser Kinder ließ uns das klar werden. Wir wollen nun im einzelnen diesen Störungen der Trieb- und Gefühlssphäre nachgehen.

Wir beginnen mit der *Sexualität*. Da ist das Bild nicht einheitlich. Manche Fälle sind während der ganzen Kindheit, aber auch über die

Pubertät hinaus sexuell kühl und uninteressiert, triebschwach — und bringen es auch im weiteren Leben zu keiner gesunden, kräftigen Sexualität. Bei der größeren Zahl der Fälle jedoch finden sich frühzeitig sexuelle Auffälligkeiten. In sehr vielen Fällen zeigen sich diese in Form einer früh auftretenden, intensiv ausgeübten, hartnäckig festgehaltenen, allen Behandlungsversuchen trotzenden Masturbation. Oft fehlt weitgehend das Scham- und Schuldgefühl, das diese Handlungen sonst begleitet; die Kinder frönen ihrer Leidenschaft unter Umständen in exhibitionistischer Weise, mit aller Hartnäckigkeit und Unbeeinflußbarkeit der Autistischen Psychopathen. Man erfährt auch von homosexuellen Akten bei relativ jungen Kindern (s. Fall 2!).

Auch von sadistischen Zügen wird öfters berichtet. Als Beispiel seien Aussprüche eines 7jährigen, in beträchtlichem Maße autistischen Knaben angeführt: „Mutti, ich werd' einmal ein Messer nehmen und dir ins Herz stoßen; da wird das Blut herausspritzen, das wird ein großes Aufsehen sein“. „Wär das schön, wenn ich ein Wolf wäre, da könnte ich Schafe und Menschen zerreißen und das Blut tät' fließen.“ Als sich einmal die Mutter in den Finger schnitt: „Warum fließt denn nicht mehr Blut, das Blut soll doch fließen“. Auch als er sich selbst einmal verletzte, soll er ganz begeistert gewesen sein, daß die Ärztin, welche die Wunde verband, den Zustand als sehr auffallend befunden haben soll. Dabei ist der Knabe sonst besonders ängstlich, fürchtet sich, mit dem Sessel umzufallen, hat auf der Straße große Angst vor schnell fahrenden Fahrzeugen. — Auch eine Neigung zu Koprofagie findet sich nicht selten bei diesen Kindern — ein Verhalten, das dann in eigenartigem Gegensatz zu ihrer sonst so gewählten Sprache steht!

Zeigt sich somit bei der ersten Seite des Trieblebens, die wir betrachtet haben, bei der Sexualität, in den meisten Fällen eine ausgesprochene Disharmonie — eine Triebchwäche oder aber eine Frühreife und Trieverirrungen, nicht aber eine harmonisch in die Persönlichkeit sich einbauende Reifung —, so finden wir dasselbe Verhalten auch auf den verschiedensten Gebieten des Gefühlslebens. Überempfindlichkeiten und krasse Unempfindlichkeit stehen sich schroff gegenüber.

Wir bringen einige Beispiele.

Fast regelmäßig finden sich sehr differenzierte Zu- und Abneigungen auf dem Gebiete des Geschmacksinnes — das so häufige gleichsinnige Vorkommen ist uns ein Beweis mehr für die Geschlossenheit unseres Typus —: häufig ist eine besondere Vorliebe für stark saure oder gewürzte Speisen, wie Gurken, geröstetes Fleisch; häufig ist eine nicht zu überwindende Abneigung gegen Gemüse und Milchspeisen. Etwas Entsprechendes findet sich auch auf dem Gebiete des Tastsinnes; viele dieser Kinder haben eine bis zu abnormalen Graden gehende Abneigung gegen bestimmte Berührungsempfindungen, etwa für Samt, Seide, Watte, Kreide, sie vertragen nicht die Rauigkeit neuer Hemden, gestopfter

Strümpfe, das Schneiden der Nägel bzw. das ja gewiß nicht angenehme Gefühl, das man nach geschnittenen Nägeln hat, ist der Anlaß, daß es bei diesen Gelegenheiten zu schweren Szenen kommt. Auch das Wasser beim Waschen ist oft eine Quelle unangenehmer Sensationen und darum Anlaß zu Konflikten. Im Spital zeigt sich auch eine besondere Überempfindlichkeit des Rachens, so daß das tägliche Spateln zu einer schwierigen Prozedur wird. Auch gegen Geräusche oder Lärm sind diese Kinder oft ausgesprochen überempfindlich, bisweilen dieselben, die in anderen Situationen gegen das, was um sie vorgeht, auch gegen Lärm, so völlig abgestellt und unempfindlich sind.

Der Eindruck des Unharmonischen, Widerspruchsvollen, den wir schon aus dem Bisherigen hatten, wird noch stärker, wenn wir von den Sinnesempfindungen zur Betrachtung der höheren Gefühle übergehen, wie sie sich in den Beziehungen zu Dingen, Tieren und anderen Menschen äußern. Gleich wenn man beginnt, sich mit diesen Kindern zu beschäftigen, drängt sich einem der Eindruck eines ausgesprochenen Gefühlsdefektes auf, den man als die letzte Ursache der Störung der Beziehung zur Umwelt ansehen muß.

Dieser Defekt spricht schon aus der Isolierung der Kinder unter den übrigen Menschen, ja aus ihrer Gegeneinstellung gegen die Umgebung, besonders gegen ihre Nächsten. Sie sind arm an Zärtlichkeiten, die sonst das Zusammenleben mit einem kleinen Kind so reich an Freude machen. Von manchen dieses Typus hört man, sie könnten überhaupt nie schmeicheln und „lieb sein“, ja sie wurden bösartig, wenn man mit ihnen nett sein wollte. Auch ihre Bosheiten und Grausamkeiten sprechen deutlich im Sinn der Gemütsarmut.

Sie sind in einem extremen Maße egozentrisch, gehen nur ihren Wünschen, ihren Interessen, ihren spontanen Impulsen nach, ohne Rücksicht auf Gebot oder Verbot von außen. Es mangelt ihnen das Gefühl für Respekt der anderen Person gegenüber. Wenn man mit ihnen redet, stehen sie mit einem ganz gleich auf gleich, reden mit selbstverständlicher Sicherheit; auch in ihrem Ungehorsam sind sie von einer nicht zu übertreffenden Respektlosigkeit — es wird aber bald klar, daß das nicht eine bewußte oder gewollte Frechheit ist, sondern einfach ein Defekt im Verständnis für die andere Person.

Auch für persönliche Distanz haben sie gar kein Gefühl: so wie sie sich unbekümmert an jeden, auch an ganz fremde Personen anlehnen, ihn abgreifen, als wäre er gar kein Mensch, sondern irgendeine Sache, ein Möbelstück, so nehmen sie auch ohne jedes Fremdheitsgefühl jedermann in Anspruch, fordern seine Dienste, beginnen ein Gespräch, dessen Thema sie selbst angeben — all das zweifellos ohne jedes Gefühl für Unterschiede des Alters, für Ein- und Unterordnung, für Pflichten des Anstandes und der Höflichkeit.

Auch die Beziehungen der autistischen Kinder zu den *Dingen* sind abartig. Während dem normalen Kind, besonders dem Kleinkind, die Dinge förmlich lebendig werden, weil es sie durch seine guten Beziehungen zu ihnen mit seinem eigenen Leben erfüllt, während es sich an den Dingen heranbildet, an ihnen seine Erfahrungen sammelt, seine Liebe an sie hängt — bei diesen psychopathischen Kindern findet sich nichts davon. Entweder sie nehmen die Dinge der Umwelt überhaupt nicht zur Kenntnis, nehmen etwa an Spielsachen gar keinen Anteil, oder aber sie haben an bestimmte Einzeldinge eine abwegig feste Bindung, lassen eine Peitsche, einen Holzklotz, eine nur mehr rudimentäre Puppe keinen Moment aus den Augen, können nicht essen, nicht schlafen gehen, wenn der „Fetisch“ nicht bei ihnen ist, machen schwerste Szenen bei dem Versuch, ihnen das so leidenschaftlich festgehaltene Ding zu entreißen.

Häufig ist die Beziehung dieser Kinder zu den Dingen auf das *Sammeln* eingeengt. Wir finden da das gleiche Verhalten wie schon in verschiedenen anderen Belangen: statt einer harmonisch geordneten Fülle, in der nichts besonders hervortritt, finden wir hier Defekte und leere Räume, in denen Einzelnes hypertrophiert. Das Sammeln, besonders in der Art, wie die autistischen Kinder es treiben, bedeutet eine Entseelung des Besitzes. Sie häufen bestimmte Dinge an, aber nicht um mit ihnen etwas Richtiges anzufangen, mit ihnen zu spielen, sie zu verändern und zu gestalten, sondern nur um sich in ihrem Besitz zu wissen. So hat ein 6jähriger Knabe den Ehrgeiz, es auf 1000 Zündholzsacheln zu bringen, ein Ziel, dem er mit fanatischer Energie nachstrebt — nie aber sieht ihn die Mutter damit Eisenbahn spielen, wie das andere Kinder tun; ein anderer sammelt Bindfaden, ein dritter „alles“; was er auf der Straße findet oder irgendwo mitgehen läßt — all das aber nicht in der Manier der realitätsangepaßten Gassenbuben, in deren unergründlichen Hosen-taschen sich alles, aber auch alles findet, was sie zur Verübung ihrer Streiche benötigen — der autistische Knabe stapelt daheim Kasten voll unnützen Krams auf, ordnet die Sachen immer wieder neu, behütet sie wie ein Geizhals, es gibt schwere Konflikte, wenn die Mutter es wagt, etwas davon wegzutwerfen. — Im späteren Alter der Kinder wird diese Sammelleidenschaft meist interessanter und „vernünftiger“ durch die Wahl der Objekte, ihre Ordnung und geistige Verarbeitung — aber die richtigen Sammlernaturen sind eben auch im Alter meist Sonderlinge mit deutlichen autistischen Wesenszügen.

Die autistischen Kinder haben auch ihrem eigenen Körper gegenüber nicht das richtige Gefühl. Daß man sich reinhalten und dazu die zahlreichen Forderungen der Körperpflege erfüllen muß, das ist ihnen nur mit großer Mühe, oft überhaupt nicht vollkommen beizubringen — noch die Erwachsenen, die dann meist intellektuelle Berufe eingeschlagen haben, können ungewaschen und ungepflegt herumlaufen. Bis gegen Ende des Kindesalters benehmen sie sich beim Essen ungemein

unappetitlich, sind von oben bis unten beschmiert, „malen“ mit dem Essen herum, hängen dabei ihren Problemen nach.

Ein bezeichnender Zug dieser Kinder ist auch ihre *Humorlosigkeit*. Sie „verstehen keinen Spaß“, schon gar nicht, wenn er sich gegen sie selber richtet (das ist auch ein Grund mehr, warum sie so gehänselt werden — denn wer selbst mitlachen kann, bricht dem Spott die Spitze ab). Sie können nicht richtig gelöst-fröhlich sein, bringen es nicht zu jenem aus dem Gemüt kommenden Verstehen der Welt, das im echten Humor liegt. Sind sie einmal in lustiger Stimmung, dann wirkt das meist unangenehm: übersteigert, verzerrt, ohne Maß; sie hüpfen und toben im Zimmer herum, werden besonders distanzlos, lästig, aggressiv. Nur in einem sind sie oft tüchtig, ja schöpferisch — im Wortwitz, angefangen von Wortverdrehungen, von Effekten, die sich aus Klangähnlichkeiten ergeben, bis zu scharf formulierten, wirklich gescheiten witzigen Ausprüchen.

Das Bild dieser Kinder wäre jedoch falsch, wenn man nur diese eben gezeichneten Züge sähe und beurteilte. Man kann bei den Kindern Beobachtungen machen, die einen die Gefühlsseite keineswegs so eindeutig negativ beurteilen läßt.

Immer wieder wurden wir von der schweren Heimwehreaktion überrascht, welche die Kinder bei der Aufnahme an unsere Abteilung hatten — sie wollte uns zunächst gar nicht zu den sonstigen Zeichen von Gefühlsarmut, die nicht übersehen werden konnten, passen. Während gewöhnliche Kinder, auch solche, die eine echte, starke Gefühlsbindung an das Elternhaus hatten, nach kurzer Trauer sich rasch eingewöhnen, da sie bald die Liebe und Fürsorge, die ihnen hier entgegengebracht wird, spüren, an der neuen Umwelt und an der den Tag restlos erfüllenden Tätigkeit Interesse gewinnen, ist bei den Autistischen ein schweres Heimweh die Regel. Tagelang weinen sie in haltloser Verzweiflung, besonders abends bricht der Schmerz immer wieder neu hervor, berichten von den Eltern, die sie daheim so sehr gequält haben, und von ihrem Heim mit zärtlichsten Worten — mit der reifen Sprache, die wir bei diesen Kindern schon kennengelernt haben, aber auch mit erstaunlich differenziertem Gefühl, das Kinder dieses Alters sonst gar nicht ausdrücken können —; sie bringen Gründe um Gründe, warum sie nicht hier bleiben können, sondern unbedingt heute noch nach Hause müssen, Begründungen, die wieder eine merkwürdige Mischung von Naivität und Raffinement zeigen, sie schreiben flehende, erschütternde Briefe nach Hause. Das alles dauert um ein Vielfaches länger als die Heimwehreaktion normaler Kinder, bis sie sich endlich eingewöhnen und sich in der unentrinnbaren Ordnung, unter der überlegenen und doch die Schwierigkeiten dieser Kinder berücksichtigenden Führung wohl zu fühlen beginnen. Es mag sein, daß es eine ans Zwangsneurotische grenzende Bindung an die Dinge und Gewohnheiten des häuslichen Milieus ist, welche die Kinder die

Trennung zu schwer empfinden läßt, daß also eine Einengung der normalen Handlungsfreiheit die Ursache dieser Reaktion ist, trotzdem zeigt dieses schwere Heimweh, welcher Gefühle diese Kinder fähig sind.

Man erlebt aber auch noch andere Beispiele dieser Art. So hatte der Knabe, von dem auf S. 115 mehrere Beispiele eines besonders originellen, schöpferischen sprachlichen Ausdrucks gegeben wurden, zwei weiße Mäuse, die er in rührender Weise pflegte und umsorgte, sie allen Menschen, wie er oft betonte, vorzog — derselbe Knabe, der die Eltern durch seine Bosheiten außer sich brachte, seinen kleinen Bruder raffiniert quälte! Ähnliche Beispiele solcher zweifellos gefühlstiefer Bindungen an Tiere und auch an bestimmte Menschen kann man bei autistischen Kindern immer wieder erleben.

Angesichts dieser Tatsachen ist uns das Problem der Gefühlsseite dieser Kinder sehr kompliziert geworden. Es ist jedenfalls nicht einfach nach dem Begriff „Gefülsarmut“ zu verstehen, also nach quantitativen Gesichtspunkten, es ist vielmehr ein qualitatives Anderssein, eine Dis- harmonie an Gefühl, an Gemüt, oft voll überraschender Widersprüche, wodurch diese Kinder charakterisiert sind, wodurch ihre Anpassungs- störung verursacht wird.

#### **Erbbiologisches.**

Angesichts der Geschlossenheit und der Konstanz dieses Typus psychopathischer Kinder muß auch die Frage nach der Erblichkeit auftauchen. Längst ist die Frage entschieden, daß auch psychopathische Zustände konstitutionell verankert und darum auch vererbbar sind; freilich auch, daß es eine eitle Hoffnung ist, einen klaren, einfachen Erbgang aufzuzeigen: diese Zustände sind ja zweifellos polymer, also an mehrere Erbinheiten gebunden, und es führt daher, wenn man den Dingen keinen Zwang antun will, zu keinem Resultat, etwa die Frage entscheiden zu wollen, ob sich ein solcher Zustand dominant oder rezessiv vererbt.

Es muß einer späteren Arbeit vorbehalten bleiben, genaue Sippens- befunde vorzulegen. Wir wollen hier nur summarisch folgendes sagen: Wir haben im Verlauf von 10 Jahren mehr als 200 Kinder beobachtet, bei denen das Bild des Autistischen Psychopathen mehr oder weniger deutlich ausgeprägt war. In jedem Fall, bei dem es uns möglich war, Eltern und Verwandte genauer kennen zu lernen, haben wir in der Aszen- denz verwandte psychopathische Züge feststellen können. Oft fanden sich nur einzelne autistische Eigenheiten, oft aber das voll ausgeprägte Bild des Autistischen Psychopathen, von den charakteristischen Aus- druckserscheinungen und der Ungeschicklichkeit an bis zu den — hier freilich auf einer anderen Ebene sich abspielenden „Einordnungsschwierig- keiten“. In den meisten Fällen hat der Vater, wenn er es ist, der dem Kind die autistischen Wesenszüge vererbt hat, einen intellektuellen Beruf; findet man einmal einen Handwerker darunter, so hat man meist

den Eindruck, er habe seinen Beruf verfehlt (s. Fall 2!). In vielen Fällen sind die Voreltern dieser Kinder seit mehreren Generationen schon Intellektuelle, waren durch ihre Artung schicksalhaft in derartige Berufe gedrängt worden. Öfters fanden wir Abkömmlinge bedeutender Gelehrten- und Künstlerfamilien unter diesen Kindern, manchmal hatte man freilich den Eindruck, daß von deren Größe in dem Kind nur mehr die Schrullen und Absonderlichkeiten übrig geblieben seien, die oft auch an großen Wissenschaftlern hängen. Viele von den Vätern unserer autistischen Kinder standen trotz ihrer beträchtlichen Absonderlichkeiten in hoher Stellung — was auch einen Beitrag zur Frage der sozialen Wertigkeit dieses Persönlichkeitstypus leistet.

Diese hier skizzierten Erblichkeitsbefunde sprechen einmal mit Sicherheit für die Erblichkeit des Zustandsbildes sowie für die Durchschlagskraft der Anlagen, dann aber auch, da die Vererbung in den meisten Fällen so gleichartig erfolgt, für die Besonderheit des psychopathischen Zustandes.

Im Zusammenhang mit der Erblichkeit sollen hier noch einige andere Fragen erörtert werden.

Betrachten wir unsere autistischen Kinder im Hinblick auf ihr Geschlecht, so stehen wir vor der zunächst erstaunlichen Tatsache, daß es fast ausschließlich Knaben sind. Wir fanden wohl bei Mädchen Kontaktstörungen, die in manchen Zügen an die Autistischen Psychopathen gemahnten, wir fanden auch Mädchen, bei denen wir eine vorausgegangene Encephalitis als Ursache des Zustandes annehmen mußten (wie bei Fall 4, Hellmuth L.), wir fanden aber bei Mädchen kein voll ausgeprägtes Bild, wie es etwa die Fälle 1—3 zeigen. Wie ist das zu erklären? Handelt es sich hier um eine geschlechtsgebundene oder zumindest geschlechtsbegrenzte Vererbung? Es ist etwas von der Art.

Der autistische Psychopath ist eine Extremvariante der männlichen Intelligenz, des männlichen Charakters. Schon innerhalb der normalen Variationsbreite finden sich typische Unterschiede zwischen Knaben- und Mädchenintelligenz: die Mädchen sind im allgemeinen die besseren Lerner, ihnen liegt das Konkrete, das Anschauliche, das Praktische, das saubere eifrige Arbeiten, dagegen liegt das Logische, die Fähigkeit zur Abstraktion, das präzise Denken und Formulieren, das eigenständige Forschen viel mehr in den Möglichkeiten der Knaben. Das ist auch der Grund, warum im allgemeinen die Knaben bei den höheren Altersstufen der *Binet*-Prüfung besser abschneiden als die Mädchen; die recht einseitig logisch-abstrakten Anforderungen, welche die *Binet*-Tests etwa von der Altersstufe 10 Jahre an stellen, sind eben den Knaben viel mehr gemäß!). Beim Autistischen Psychopathen ist dieses Verhalten ins Extreme gesteigert. Die Abstraktion — die ja überhaupt mehr dem männlichen Denken liegt, während das Weib mehr fühlt, sicher in ihren Instinkten beruht — ist so weit vorgeschritten, daß die Beziehungen zum Konkreten,

zu den Dingen und den Menschen, weitgehend verloren gegangen sind, die Anpassung an die Forderungen der Umwelt, die ja vorwiegend über die Instinktfunktionen geht, ist nur in sehr herabgesetztem Maße erreicht.

Während wir, wie schon gesagt, kein Mädchen kennengelernt haben, bei dem das Bild des Autistischen Psychopathen voll ausgeprägt zu finden gewesen wäre, sind uns mehrere Mütter autistischer Kinder begegnet, die selber in ihrem Verhalten ausgesprochen autistisch waren. Diese Tatsache können wir nicht erklären. Ob es ein Zufall ist, daß gerade unter unseren Fällen keine autistischen Mädchen zu finden sind — sie mögen ja gewiß seltener sein als die Knaben —, oder ob es so ist, daß die autistischen Wesenszüge beim weiblichen Geschlecht erst nach der Pubertät auftreten, das wissen wir nicht.

Bei einer Übersicht über unsere Fälle konnten wir weiter feststellen, daß die Autistischen Psychopathen in einem — selbst wenn man die Großstadtverhältnisse berücksichtigt — weit überdurchschnittlichem Maße *einige Kinder* sind (auch in diesem Punkt müssen genaue Zahlen einer späteren Arbeit vorbehalten bleiben). Ein individualpsychologisch eingestellter Betrachter würde nun selbstverständlich das ganze Zustandsbild aus der Situation des Einzigsten Kindes erklären, darin einen Beweis für die exogene Ursache sehen; er würde die Störungen der Beziehungen zur Gemeinschaft, aber auch das fröhreife Reden und Denken einfach daraus erklären, daß die Kinder nur unter Erwachsenen aufwuchsen, sich nicht an eine Geschwisterschar anpassen lernten. Die Eltern und auch oft die Lehrer der autistischen Kinder erklären sehr oft deren Schwierigkeiten mit jener Tatsache des Einzigsten Kindes. Aber wie in so vielen anderen Beziehungen, verwechselt auch hier eine individualpsychologische Betrachtungsweise Ursache und Wirkung. Wenn man solche Kinder von ganz klein auf aufwachsen sieht, wenn man beobachten kann, wie ihr Wesen vom frühesten Kindesalter in der beschriebenen Richtung festgelegt ist, wenn man ferner weiß, daß sich autistische Kinder, die unter Geschwistern aufwachsen, in ganz derselben Weise entwickeln wie *einige Kinder*, dann muß eine Erklärung aus exogener Verursachung absurd erscheinen. Nein, daß diese Kinder autistisch sind, liegt nicht in den ungünstigen Erziehungseinflüssen, denen ein geschwisterloses Kind ausgesetzt ist, sondern ist in den von den ebenfalls autistischen Eltern ererbten Anlagen begründet. Ein Ausdruck des autistischen Charakters der Eltern ist es aber, daß sie nur einem einzigen Kind das Leben zu geben gewillt waren. Der Wille zu Kindern in einer Ehe ist zweifellos Ausdruck einer Gesinnung und daher bei Menschen innerhalb der normalen Variationsbreite mit dieser Gesinnung wandelbar und Erziehungseinflüssen zugänglich. Ein großartiges und in der Geschichte einzigartiges Beispiel dafür bietet unsere jüngste deutsche Gegenwart. An solchen Extremvarianten menschlicher Charaktere läßt sich aber zeigen, daß der Wille zum Kind oder dessen Gegenteil auch in der

Triebsschicht des Menschen, also in seiner anlagemäßig bestimmten Konstitution tief verankert ist. Der Mangel oder doch die Abschwächung dieses Willens zum Kind ist aber ein Wesenzug, der den meisten autistischen Persönlichkeiten eignet und der ein weiteres Symptom ihres homosexuellen, instinktgestörten oder instinktschwachen Wesens ist. So sehen wir denn, daß viele dieser Charaktere ungesellig, ohne Frau und Kind ihr Leben verbringen, daß von denen, die heiraten, viele in einer problem- und spannungsreichen Ehegemeinschaft leben, in welcher die richtige Harmonie zwischen Trieb und Geist nicht gefunden wird, in welcher vor allem nicht Raum ist für das Aufwachsen einer größeren Kinderschar. Das Wort von *Klages* vom „Geist als Widersacher des Lebens“ fällt einem hier ein. — Es ist also zu betonen, daß die Tatsache des Einzigsten Kindes mehr ein Symptom des autistischen Zustandsbildes als dessen Ursache ist.

Die Beschreibung der Fälle, besonders des ersten, mußte den Eindruck erwecken, daß zwischen den Autistischen Psychopathen und schizophrenen Zustandsbildern gewisse Ähnlichkeiten bestehen. Ja es mußte sogar die Frage auftauchen, ob es sich bei so abnormalen Kindern wie beim Fall Fritz V. nicht überhaupt um eine kindliche Schizophrenie handelte. Anläßlich der Besprechung dieses Falles wurden darüber differentialdiagnostische Erwägungen angestellt und die Diagnose einer schizophrenen Psychose abgelehnt. Das Gleiche gilt auch für die anderen Fälle, von denen ja kaum einer so schwer abnorm ist wie der zuerst geschilderte.

Eine weitere Frage muß aber noch beantwortet werden: Handelt es sich bei den geschilderten Fällen oder doch bei einigen von ihnen vielleicht um Vorstadien einer Schizophrenie, entwickeln sich daraus echte Psychosen? Auch diese Frage müssen wir aus unserem Material verneinen. Die von uns geschilderten Zustandsbilder zeigen nichts Prozeßhaftes, bleiben im wesentlichen während des ganzen Lebens bestehen, wenn es auch gewöhnlich zu immer besserer Anpassung an die Anforderungen der Umwelt und damit zu einer sozialen Einordnung kommt. Wir kennen nur einen einzigen Fall, den wir zuerst als einen Autistischen, schwer instinktgestörten Psychopathen auffaßten, bei dem sich aber 2 Jahre, nachdem wir ihn kennengelernt hatten, ein fortschreitender Abbau und Zerfall der Persönlichkeit einstellte, so daß jetzt die Diagnose einer Hebephrenie gestellt werden mußte. In allen anderen Fällen aber, von denen manche 20 Jahre und länger in unserer Beobachtung stehen, ließ sich ein Übergang dieser Form der Psychopathie in eine echte Psychose nicht feststellen.

Damit steht noch eine andere Frage im Zusammenhang: Beruht das geschilderte psychopathische Zustandsbild etwa auf Teilanlagen der Schizophrenie (sind diese Psychopathen also — unter der Voraussetzung, daß sich die Schizophrenie polymer vererbt — Träger einzelner Gene,

von denen eine Kombination mehrerer Krankheitsanlagen die Schizophrenie verursacht), oder beruht der Zustand auf Anlagen zur Schizophrenie, die sich in diesen Fällen nicht manifestiert haben? Diese Fragen wären durch genaue Sippenbefunde zu klären; es müßten sich nämlich in der Blutsverwandtschaft unserer Kinder Schizophrene in überdurchschnittlicher Zahl finden.

Vorläufig können wir darauf noch nicht ganz schlüssig antworten, müssen auch in diesem Punkt auf eine spätere, in Aussicht gestellte Arbeit verweisen. Einstweilen soll nur gesagt sein, daß wir nicht den Eindruck haben, daß sich Schizophrene im Umkreis der autistischen Kinder in auffallender Weise häufen, daß also die autistischen Charaktere erbbiologisch und darum auch genetisch nichts mit der Schizophrenie zu tun zu haben scheinen. Das würde sich mit der Ansicht *Schroeders* decken, daß Psychopathen „keine Halb- oder Viertelnarren seien“, auch nach ihrem erbbiologischen Verhalten nicht.

### **Soziale Wertigkeit der Autistischen Psychopathen.**

Wir haben uns in unserer Arbeit die Aufgabe gestellt, ein unseren Wissens im Kindesalter noch nicht beschriebenes psychopathisches Zustandsbild zu schildern. Das folgende Kapitel weist darüber hinaus. Es stellt sich die Frage: Was wird aus den autistischen Kindern? Damit ist zugleich die Frage nach der sozialen Wertigkeit erhoben, eine Frage von derartiger Wichtigkeit, daß wir sie trotz unserer bewußten Beschränkung auf das autistische Zustandsbild im Kindesalter behandeln zu müssen glaubten.

Nach dem bisher Gesagten wird man erwarten müssen, daß eine soziale Einordnung dieser Menschen äußerst schwierig ist, wenn nicht gar unmöglich, haben wir doch als das Wesentliche des Zustandes die Störung der Anpassung an die Umweltanforderungen herausgestellt. Diese Erwartung trifft aber in den wenigsten Fällen ein, und zwar fast nur bei solchen Menschen, bei denen zu den autistischen Wesenszügen noch eine ausgesprochene intellektuelle Minderwertigkeit kommt.

Mit diesen letzteren allerdings ist es meist recht traurig bestellt. Günstigsten Falles kommen sie in einen untergeordneten Außenseiterberuf hinein, oft unstet, immer wechselnd, in den ungünstigen Fällen treiben sie als komische Originale auf den Straßen herum, grotesk verwahrlost, laut mit sich selber redend, unbekümmert nach der Art der Autistischen die Leute anredend, ein Objekt des Spottes für alle Gassenbuben, darauf mit — ihren Peinigern gegenüber erfolglosem — Losgehen reagierend.

Anders aber ist es mit den intellektuell intakten, besonders natürlich mit den überdurchschnittlich gescheiten Autistischen Psychopathen. Gewiß bestehen auch bei den Erwachsenen die gleichen Störungen der

Beziehungen zu den Mitmenschen, die bei den Kindern zu den charakteristischen Konflikten führen. Wenn eine alte Definition die Psychopathen als Menschen bezeichnet, die an sich selbst leiden und an denen die Umwelt leidet, so trifft für die Autistischen sicher der zweite Teil des Satzes zu: ob sie aber an sich selbst leiden, das können wir bei diesen Menschen, die so schwer sich erschließen, deren Gefühlsleben so andersartig ist, die so schwer durchdringbar sind, kaum beurteilen. Wenn also, wie schon aus dem Verhalten der autistischen Kinder zu erwarten war, mit diesen Menschen nicht leicht auszukommen ist, vor allem für die nächsten Angehörigen, besonders für die Ehegatten, so wird das Urteil über sie ganz anders, wenn man ihre Berufsleistung ins Auge faßt.

In der ganz überwiegenden Zahl der Fälle kommt es nämlich zu einer guten Berufsleistung und damit zu einer sozialen Einordnung, oft in hochgestellten Berufen, oft in so hervorragender Weise, daß man zu der Anschauung kommen muß, niemand als gerade diese autistischen Menschen seien gerade zu solchen Leistungen befähigt. Es ist, als seien ihnen in einer Art kompensatorischer Hypertrophie besondere Fähigkeiten gegeben, als Ausgleich für ihre beträchtlichen Defekte. Die Unbeirrbarkeit und die Durchschlagskraft die in der „spontanen“ Aktivität der Autistischen liegt, die Eingeengtheit auf einzelne Gebiete des Lebens, auf ein isoliertes Sonderinteresse — das erweist sich hier als positiver Wert, der diese Menschen auf ihren Gebieten zu besonderen Leistungen befähigt. Gerade bei den Autistischen sehen wir — mit weit größerer Deutlichkeit als bei den „Normalen“ —, daß sie von frühester Jugend an für einen bestimmten Beruf prädestiniert erscheinen, daß dieser Beruf schicksalhaft aus ihren besonderen Anlagen herauswächst.

Dafür ein Beispiel. Wir haben fast drei Jahrzehnte lang den Lebensweg eines Knaben und jungen Mannes verfolgt, der in seinem ganzen Verhalten das ausgeprägte Bild des Autistischen-Psychopathen zeigte. Von Kind an bis ins Erwachsenenalter hinein hatte er ein kraß autistisches Benehmen. Es war, als nähme er die anderen Menschen überhaupt nicht zur Kenntnis, so abwesend trieb er dahin, erkannte die nächsten Bekannten oft nicht wieder. So wie er motorisch besonders ungeschickt war (es gab in sehr starkem Maße alle die früher beschriebenen Schwierigkeiten bei der Erlernung der täglichen Notwendigkeiten), so blieb er auch in seinem Benehmen kraß ungeschickt und unangepaßt (so konnte man ihn noch als jungen Mann in der Straßenbahn mit Hingabe und Ausdauer nasenbohren sehen!). In der Schule gab es ständig große Schwierigkeiten, er lernte oder lernte nicht, wie er gerade wollte. Er war sprachlich sehr unbegabt, im Griechischen soll er im Gymnasium kaum über die Anfangsgründe hinausgekommen sein — nur mit Rücksicht auf seine anderen Fähigkeiten sei er doch immer durchgekommen.

Schon im Kleinkindesalter zeigte sich nun bei diesem Menschen eine ganz ungewöhnliche mathematische Begabung, die spontan aus ihm

hervorbrach. Durch Fragen, denen man nicht ausweichen konnte, erwarb er sich von den Erwachsenen das nötige Wissen, das er dann ganz selbstständig verarbeitete. So wird aus seinem dritten (!) Lebensjahr folgende Szene berichtet. Das Gespräch war eines Tages auf Vielecke gekommen. Die Mutter muß ihm ein Dreieck, ein Viereck und ein Fünfeck in den Sand zeichnen. Da nimmt er selber den Stab, zeichnet einen Strich und sagt: „Das ist ein Zwieck, nicht?“, macht einen Punkt und sagt: „Und das ist ein Eineck?“. — Das ganze Spiel, das ganze Interesse des Knaben war auf die Mathematik ausgerichtet. Vor seiner Einschulung konnte er bereits Kubikwurzeln ziehen — es wird immer wieder betont, daß die Eltern gar nicht daran dachten, dem Kind etwa mechanisch unverstandene Rechenfertigkeit einzutrichtern, sondern daß der Knabe von sich aus die Beschäftigung mit dem Rechnen, auch gegen das Widerstreben seiner Erzieher, geradezu erzwang. Im Gymnasium überraschte er seine Lehrer durch sein bis in die abstraktesten Gebiete vordringendes mathematisches Sonderwissen, dem er es auch verdankte, daß er trotz seines oft unmöglichen Benehmens und seines Versagens in anderen Gegenständen ohne Aufenthalt durch die Matura kam. Nicht lange nach Beginn seines Hochschulstudiums — er hatte sich die theoretische Astronomie als Fach gewählt — wies er einen Berechnungsfehler Newtons nach. Sein Lehrer riet ihm, diese Entdeckung zur Grundlage seiner Dissertation zu machen. Von vornherein stand bei ihm fest, sich der akademischen Laufbahn zu widmen. In ungewöhnlich kurzer Zeit wurde er Assistent an einem Hochschulinstitut für Astronomie und erreichte seine Habilitation.

Dieser Lebensgang ist keineswegs eine alleinstehende Ausnahme. Zu unserer eigenen Verwunderung haben wir gesehen, daß den autistischen Psychopathen, sofern sie nur intellektuell intakt sind, in fast allen Fällen eine Berufseinstellung gelingt, den meisten in ausgesprochen intellektuellen, hochspezialisierten Berufen, vielen in hervorragender Stellung. Bevorzugt werden abstrakte Wissensinhalte. Wir finden eine größere Anzahl, denen ihr mathematisches Können den Beruf bestimmt — neben den „reinen Mathematikern“, Techniker, Chemiker, auch Beamte —, wir finden oft auch ungewöhnliche, abseitige Spezialberufe, z. B. einen Heraldiker, der wie es heißt, auf diesem Gebiete eine Autorität ist, auch einige Musiker von beträchtlichen Graden sind aus von uns beobachteten autistischen Kindern geworden. Die zunächst erstaunliche Tatsache, daß so schwierige und abartige Kinder schließlich doch zu einer erträglichen, ja zu einer hervorragenden sozialen Einordnung gelangen können, erscheint bei genauer Überlegung doch erklärliech.

Jede Berufseinstellung ist ein Zwang zur Einseitigkeit, bedeutet ein Aufgeben von Möglichkeiten — was von vielen sehr quälend empfunden wird; manche Jugendliche scheitern ja aus dem Grund an der Berufswahl, weil sie, in verschiedenen Richtungen in gleicher Weise begabt,

nicht zur Entscheidung kommen können, nicht die Stoßkraft in eine einzige Richtung aufbringen. Bei den Autistischen Psychopathen jedoch hat man den Eindruck, daß sie mit gesammelter Energie und selbstverständlicher Sicherheit — ja mit Scheuklappen gegenüber den reichen Möglichkeiten des Lebens — ihren Weg gehen, zu dem sie meist schon von Kind an nach ihren Anlagen vorbestimmt erscheinen. Auch bei diesen Menschen beweist der Satz seine Wahrheit, daß in jedem Charakter Vorzüge und Mängel Ausfluß derselben Wesenszüge sind, daß Positives und Negatives zwei Seiten sind, die man nicht ohne weiteres von einander trennen kann, von denen man nicht nur die gute annehmen und die schlechte austreiben kann.

Wir finden, daß auch solche Menschen ihren Platz in dem Organismus der sozialen Gemeinschaft haben, den sie voll ausfüllen, manche vielleicht in einer Weise, wie das sonst niemand könnte — und das waren oft Kinder, die ihren Erziehern die größten Schwierigkeiten und die größten Sorgen bereitet haben.

Gerade bei solchen Charakteren zeigt sich, wie entwicklungs- und anpassungsfähig auch abartige Persönlichkeiten sein können, wie so oft Möglichkeiten einer sozialen Einordnung im Laufe der Entwicklung auftauchen, die man früher in den Menschen nicht vermutet hätte. Diese Tatsache bestimmt denn auch unsere Einstellung und unser Werturteil gegenüber schwierigen Menschen dieser und anderer Art und gibt uns das Recht und die Pflicht, uns für sie mit unserer ganzen Persönlichkeit einzusetzen, denn wir glauben, daß nur der volle Einsatz des liebenden Erziehers bei so schwierigen Menschen Erfolge erzielen kann.

### Schluß.

Nunmehr, am Schluß unserer Arbeit, wären wir zu einer Auseinandersetzung mit dem Schrifttum verpflichtet. Es wäre zu untersuchen, welche Beziehungen der von uns beschriebene Typus von Kindern zu bereits von anderen beschriebenen Typen hätte, in welchen Zügen er mit ihnen übereinstimmte, worin er sich von ihnen unterschiede. Wir haben nicht die Absicht, dem reichlich vorhandenen Schrifttum gegenüber auf grundsätzliche Einwendungen gegen eine typologische Betrachtungsweise einzugehen. Wir wollen nur wiederholen, was wir schon eingangs dargelegt haben, daß wir nämlich gar nicht an die Möglichkeit einer wirklich vollkommenen systematischen Typologie glauben. Daß aber in bestimmten Fällen ein Typusbegriff für die Erkenntnis fruchtbar sein kann, diesen Beweis glauben wir auch mit unserer Arbeit angetreten zu haben.

Wir müssen also die Literatur über psychologischen Typen zum Vergleich heranziehen. Da finden sich gewisse Ähnlichkeiten zwischen den Autistischen Psychopathen und den Schizothymen *Kretschmers*, weiter

mit gewissen Formen der Desintegrierten von *E. R. Jaensch* und vor allem mit dem „Introvertierten Denktypus“ von *Jung*. Gerade bei der Schilderung introvertierter Charaktere haben wir viel Verwandtes mit den von uns geschilderten kindlichen Persönlichkeiten gefunden. Ist doch „Introversion“ nichts anderes als eine Einengung auf das eigene Selbst (Autismus), eine Einschränkung der Beziehungen zur Umwelt.

Trotzdem halten wir eine Auseinandersetzung mit diesen Autoren zu diesem Zeitpunkt für nicht recht fruchtbar: keiner von ihnen sagt etwas darüber aus — außer ganz kurzen und seltenen Bemerkungen —, wie sich die von ihm geschilderten Charaktere im Kindesalter verhalten. Es fehlt dadurch weitgehend das Vergleichbare, die Schilderungen liegen auf einer ganz anderen Ebene als die unseren. Die Auseinandersetzung wird zweifellos viel fruchtbarer werden, wenn wir zeigen, was aus unseren autistischen Kindern wird, wenn sie erwachsen sind. Wir müssen uns daher auch in diesem Punkt auf die schon öfters in Aussicht gestellte, umfassende Arbeit beziehen. In dieser soll nicht nur die erbbiologische Grundlage genauer erarbeitet werden, sondern es soll vor allem das Thema dieser Arbeit, die sich bewußt auf das Kindesalter beschränkt, fortgeführt werden. Dabei wird sich dann Gelegenheit ergeben, auf die von anderen Autoren geschilderten Charakterbilder näher einzugehen, Übereinstimmungen und Gegensätze herauszustellen.

Wir haben mit unserer Arbeit den Zweck verfolgt, einen Typus abartiger Kinder zu schildern — aus intensivem Zusammenleben, aus tiefer pädagogischer Bemühung —, der uns nicht nur wegen seiner Eigenarten und seiner Schwierigkeiten des Interesses wert schien; sondern auch wegen des Ausblickes auf zentrale psychologische, pädagogische und soziologische Probleme, die sich von hier aus ergeben.

### Literatur.

- Bleuler*: Lehrbuch der Psychiatrie, 5. Aufl. Berlin: Springer 1930. — Das autistisch-undisziplinierte Denken, 3. Aufl. Berlin: Springer 1922. — *Hamburger*: Die Neurosen des Kindesalters. Wien u. Berlin: Urban & Schwarzenberg 1939. — *Heinze*: Z. Kinderforsch. 40 (1932). — *Jaensch, E. R.*: Grundformen menschlichen Seins. Berlin: Elsner. — Der Gegentypus. Leipzig: Johann Ambrosius Barth. — *Jung*: Psychologische Typen. Zürich u. Leipzig: Rascher. — *Klages*: Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck. Leipzig: Johann Ambrosius Barth 1936. — Die Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig: Johann Ambrosius Barth 1936. — *Kretschmer*: Körperbau und Charakter. Berlin 1928. — *Schneider, K.*: Die psychopathischen Persönlichkeiten. Leipzig u. Wien 1934. — *Schröder*: Kindliche Charaktere und ihre Abartigkeiten, mit erläuternden Beispielen von *Heinze*. Breslau: F. Hirth 1931. — Mschr. f. Psychiatr. 99 (1938).