

DEUTSCHE GESELLSCHAFT  
FÜR  
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.  
LANDESGRUPPE BERLIN

# Die Sprachheilarbeit

LOGOPÄDISCHE FACHZEITSCHRIFT

## Aus dem Inhalt

**Günter Cors, Wentorf b. Hamburg**

Die Internatsschule als Erziehungseinheit bei der  
Behandlung milieugeschädigter stotternder Kinder

**Walter Dohse, Hamburg**

Die allgemeinpädagogischen Belange  
der Sprachkrankenschule

**Aus der Organisation**

**Bücher und Zeitschriften**

Herausgegeben von der  
Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland  
Sitz Hamburg

Postverlagsort Berlin

8. Jahrgang

September 1963

Heft 3

## Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland e.V.

Mitglied der I. G. L. P. (Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie)

1. Vorsitzender: J. Wulff, 2 Hamburg 6, Karolinenstr. 35, Tel. 3 41 09 / 30 67

2. Vorsitzender: P. Lüking, 1 Berlin 44, Delbrückstr. 8 b, Tel. 62 71 60

Geschäftsführer: J. Wiechmann, 2 Hamburg-Fuhlsb., Ratsmühlendamm 37, Tel. 59 19 51

Schriftführerin: H. Jürgensen, 2 Hamburg-Altona, Bernstorffstraße 147, Tel. 42 10 71 (61 51 63)

Rechnungsführer und Mitgliederabteilung: G. Reuter, 2 Hamburg 6, Karolinenstr. 35, Tel. 3 41 09 / 30 67, Postscheckkonto: Hamburg 97 40.

Referat Landespolitik und Koordination: K. Leites, 2 Hamburg 6, Karolinenstr. 35

Referat Presse und Statistik: J. Wiechmann, Adresse s. o.

(Aufnahme und Austritt über die zuständige Landesgruppe durch den Bundesvorstand.)

Anschriftenänderung bitte sofort der Mitgliederabteilung und der Geschäftsstelle der Zeitschrift mitteilen!

Zum erweiterten Vorstand gehören die Vorsitzenden der Landesgruppen, der Geschäftsführer und der Schriftleiter unserer Fachzeitschrift.

Die Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland und die Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde (Vorsitz: Prof. Dr. J. Berendes, Marburg, Univ.-Ohrenklinik) sind gegenseitig korporative Mitglieder und entsenden in den erweiterten Vorstand des anderen Verbandes jeweils ein eigenes Vorstandsmitglied (z. Z.: Prof. Dr. J. Berendes — J. Wulff).

Fachzeitschrift: „Die Sprachheilarbeit“

Hauptschriftleiter: Arno Schulze, Heimsonderschule der Neuerkeröder Anstalten, 3305 Obersiekte/über Braunschweig, Tel. Dettum 266

Stellv. Schriftleiter: Klaus Wegener, 1 Berlin 51, Emmentaler Str. 79 a, Tel. 49 38 59

Geschäftsstelle: Heinrich Kleemann, 1 Berlin 27, Moränenweg 61, Tel. 43 61 94

### Landesgruppen

Baden-Württemberg: Günter Diekmann, 68 Mannheim-Freudenheim, Am Aubuckel 48

Bayern: Ludwig Hacker, 8 München 55, Fürstenrieder Str. 155

Berlin: Paul Lüking, 1 Berlin 44, Delbrückstr. 8 b

Bremen: Klaus Ortgies, 28 Bremen, Marcusallee 38

Hamburg: Heinrich Staps, 2 Hamburg 19, Eidelstedter Weg 102 b

Hessen: Hans Döbler, 62 Wiesbaden, Eberleinstr. 1

Niedersachsen: Hildegard Schneider, 3 Hannover, Burgstr. 14

Rheinland: Ernst Kremer, 5 Köln, Stadthaus Pipinstr., Schulamt

Rheinland-Pfalz: Erich Zürneck, 545 Neuwied, Gehörlosenschule

Schleswig-Holstein: Prof. Dr. Dr. Hermann Wegener, 23 Kiel, Wilhelmshavener Straße 23

Westfalen-Lippe: Friedrich Wallrabenstein, 44 Münster i. W., Landeshaus

# Die Sprachheilarbeit

LOGOPÄDISCHE FACHZEITSCHRIFT

Herausgegeben von der  
Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland  
Sitz Hamburg

---

8. Jahrgang

1963

Heft 3

---

*Günter Cors, Wentorf b. Hamburg*

## DIE INTERNATSSCHULE ALS ERZIEHUNGSEINHEIT BEI DER BEHANDLUNG MILIEUGESCHÄDIGTER STOTTERNDER KINDER

Ein in Fachkreisen nicht unbekannter, in seiner Bedeutung für die Sprachheilpädagogik aber wohl doch nicht genügend gewürdigter Pädagoge hat vor etwa 40 Jahren Richtlinien für die Behandlung der Stotterer aufgestellt, die nach meiner Ansicht auch heute noch nichts von ihrer Aktualität verloren haben. Es ist Carl Cornelius ROTHE, der von 1879 bis 1932 lebte, Direktor der Sonderklassen für Sprachkranke in Wien war und gleichzeitig Leiter der Kurse für Sprachkranke. Der Pädagoge ROTHE hat zusammen mit dem Arzt FRÖSCHELS, der heute in New York lebt, die sog. „Wiener Schule“ begründet. Aus seinen Grundsätzen seien folgende schlagwortartige Thesen herausgestellt:

1. Er vertritt den Grundsatz: „Jeder Unterricht sei Therapie und jede Therapie sei gleichzeitig Unterricht“.
2. Er fordert die „Umerziehung“ des Stotterers, die sich das Ziel setzt, einen „neuen Menschen“ zu formen durch „Erziehung zur Freude“. Er ist also der Meinung, daß jeder Stotterer in seiner Gesamtstruktur, die durch Anlage und Umwelt geprägt wurde, eine grundlegende Umformung und Umerziehung erfahren müsse, wenn er dauerhaft von seinem Leiden befreit werden soll. „Der Therapeut sei für das Kind ein Freudenbringer, der dem Leben Lustgefühle verleiht.“ Der „Umerzieher“ muß Geduld aufbringen, seelisch jung sein und mit Liebe arbeiten.

3. Beim älteren Kinde müssen Selbstüberwindung, Selbsterkenntnis und Selbsterziehung einsetzen, damit es Verlegenheiten nicht ausweicht, sondern sie überwindet. Der Stotterer kann nur Heilung erwarten, wenn er an sich selbst arbeitet; er darf nicht resignieren.
4. ROTHE betreibt „Ablenkungstherapie“, d. h. er will durch die Anwendung von Sprechhilfen — gleich welcher Art — die Aufmerksamkeit des Stotterers vom Sprechvorgang und von der ängstlichen Erwartung, zu versagen, ablenken.

Die Internatsschule für Sprachgestörte in Wentorf bekennt sich in ihren Grundsätzen zu Carl Cornelius ROTHE. Auch wir meinen, daß der Sprachheilpädagoge das Primat bei der Stottererbehandlung haben muß. Der Aufbau unserer Schule ist daher auch so organisiert, daß ärztliche, psychologische, gymnastische und fürsorgerische Hilfen dankbar anerkannt und angenommen werden. Wir sind aber der Meinung, daß nur der Fachpädagoge die volle und ungeteilte Verantwortung übernehmen kann.

Überprüfen wir aber zunächst einmal, ob dieses „Gestörtsein der Gesamteinstellung zur Umwelt“ oder der Umwelt selbst tatsächlich vorliegt, bevor wir weitere Schlüsse ziehen auf die zu ergreifenden Maßnahmen und evtl. unsere eigene Stellungnahme überprüfen. Dazu habe ich willkürlich einige Kinderakten herausgegriffen und lese in den anamnestischen Notizen und Bemerkungen folgendes:

1.

Rainer E., geb. 1948, „War auf einer Pflegestelle, mußte ‚in der Ecke stehen und dabei die Arme hochhalten‘. Dort sei es nicht schön gewesen. Zu Hause habe auch niemand Zeit für ihn. ‚Mutti hat nie Zeit‘, die Schwester habe auch nie Zeit. Erhebliche innere Verunsicherungen durch seine Vereinsamung. Kein Vater mehr. In einem Schlafzimmer schlafen: er selbst, ein 11jähriger Bruder, eine 18jährige Schwester, ein verheirateter 21jähriger Bruder mit seiner Frau. Er schläft mit dem kleineren Bruder in einem Bett, die Mutter schläft auf der Couch in der Küche, der große Bruder schläft mit seiner Frau in einem Bett. Er verträgt sich nicht gut mit seinem kleineren Bruder.“

2.

Hans-Peter B., geb. 1949: „Hat eine 13jährige Schwester, die die Mittelschule besucht. Die Mutter arbeitet in einer Fabrik. Er werde daher meist von den Großeltern betreut, da die Großmutter den Haushalt führt. Im Selbstwerterleben beeinträchtigt durch seine mäßigen Schulerfolge im Gegensatz zur 13jährigen Schwester (‚die ist schlau‘). Mutter geschieden. Die Scheidung lief während der Schwangerschaft. Schläft mit der Mutter und Schwester im gleichen Zimmer. Hat den Vater nie gesehen.“

3.

Randolf B., geb. 1953, „Einzelkind, beide Eltern berufstätig, Betreuung durch die Großmutter. Schläft im Schlafzimmer mit dem Vater, die Mutter

im Wohnzimmer auf der Couch. Angstkind, geht in kein leeres Zimmer; das Licht muß nachts brénnen, spielt im Schlaf, schreit auch, Daumenlutscher. Darf abends immer fernsehen.

4.

Wolfgang B., geb. 1948, „Áltestes von fünf Kindern, Familie wohnt in Baracke mit sieben Personen in zwei Ráumen. Schláft mit einem 6jÁhrigen Bruder in einem Bett. Der ein Jahr jÁngere Bruder besucht dieselbe Klasse wie er, ist auch ‚stárker‘. Vater arbeitet nur nachts, schláft am Tage, Mutter ‚haut‘ oft.“

5.

Christa B., geb. 1945, „Unehelich, Mutter gestorben als sie 1 Jahr alt war, wuchs bei einer Schwester des GroÁsvaters mütterlicherseits auf, die 1958 verstarb, anschließend Aufenthalt im Kinderheim, dann als Pflegekind zu einem Bauern. — In einem Gutachten heißt es dann noch: ‚Für Christa, die nicht gewohnt ist, daß etwas für sie getan wird, ohne daß man gleichzeitig etwas von ihr fordert, wird der Aufenthalt in der Landessprachheilschule höchstwahrscheinlich neue Gefühlserfahrungen bringen, die allein schon zu einer Nachreife und Ausweitung im Emotionalen führen können.‘ Ich selbst schrieb dazu im November 1960: ‚Es war deshalb unser Bestreben, durch eine dem Kinde unbewußte Umerziehung, basierend auf Vertrauen und Konsequenz, die Kontaktstörungen und sozialen Fehlhaltungen abzubauen und Lebensmut und Leistungsbereitschaft zu wecken und zu fördern.‘“

6.

Holger B., geb. 1947: „Über die Familie ist nichts Náheres zu erfahren. Die leibliche Mutter kÁmmert sich nicht um den Jungen. Er kam als 3 Monate alter SÁugling zu seiner jetzigen Pflegemutter. Die Pflegemutter ist geschieden, da der Mann den Jungen nicht adoptieren wollte. AmtsmÁndel. Lebt seitdem allein mit seiner Pflegemutter. Obwohl 14 Jahre alt, schláft er noch im gleichen Zimmer. Sehr verzogen. Ein so enges Verhálnis zur Pflegemutter, daß er sehr unter Heimweh leidet. Unsere Versuche, den Jungen zur SelbstÁndigkeit zu erziehen, miÁlingen, weil die Pflegemutter nicht mithilft. MuÁ wieder entlassen werden.“

Lassen wir jetzt noch einen kurzen Áberblick über die z. Z. úblichen Organisationsformen der Stottererbehandlung folgen.

1. Die Behandlung von Stotterern in ambulanter Behandlung, d. h. der Patient kommt in der Regel ein- oder zweimal wóchentlich zum SprachheilpÁdagog. Dieser versucht, in einer Kombination von Ábungsbehandlung und psychischer Beeinflussung das Leiden zu bekÁmpfen. Wenn er darúber hinaus auch noch eine Beeinflussung des Milieus erreicht, kann unter gúnstigen Bedingungen ein Erfolg móglich sein. Nach unserer Meinung ist aber eine gewisse Reife des Stotterers selbst, sowie das VerstÁndnis und die Bereitschaft zur Mithilfe seitens des Elternhauses unbedingt erforderlich. Wenn

diese beiden Voraussetzungen nicht gegeben sind, kann kein bleibender Erfolg erzielt werden.

2. Die Sprachheilschule als Tagesschule mit dem Lehr- und Stoffplan der Volksschule, wie sie überwiegend in größeren Städten üblich ist und auch ihre Berechtigung hat. Sie bietet erhebliche Vorteile gegenüber einer ambulanten Behandlung:

a) Sie bietet dem stotternden Kind die Möglichkeit, aus der seelischen Isolierung und dem psychischen Druck herauszukommen, dem es in der Volksschule häufig ausgesetzt war. Das Kind lebt auf, weil es jetzt unter „seinesgleichen“ ist. Die Schulleistungen steigen in der Regel.

b) Die niedrigere Klassenfrequenz gestattet eine leichtere Einbettung in das natürliche soziale Klassengefüge durch gegenseitige Rücksichtnahme, Orientierung nach Vorbildern und positiver Beeinflussung durch den Klassenlehrer.

c) Die notwendige Leistungsforderung kann durch den Fachpädagogen individuell dosiert gestellt werden und durch Erfolgserlebnisse Leistungsfreude erreicht werden.

d) Der Klassenlehrer hat begrenzte Möglichkeiten, die Familiensituation positiv zu beeinflussen.

Als nachteilig dürfte sich aber doch der Dualismus von Unterricht und Behandlung auswirken, vor allen Dingen deshalb, weil auf Erfüllung des stofflichen Solls von Behörden und Eltern nicht verzichtet wird und darum zu wenig Kraft und Zeit übrig bleibt, sich dem einzelnen Kinde und der Besonderheit seines Leidens zu widmen. Auch ist es in der Regel nicht möglich, die ungünstige Familiensituation grundlegend zu sanieren, so daß eine kontinuierliche positive Entwicklung schon daran scheitern kann. — Es soll aber nicht verschwiegen werden, daß trotz dieser erschwerenden Bedingungen die Erfolge oftmals recht beachtlich sind.

3. Das Sprachheilheim, in dem stotternde Kinder und Jugendliche zu Kursen von 2 bis 6 Monaten Dauer zusammengefaßt werden. Unterrichtet wird und wurde so gut wie gar nicht. Der Schwerpunkt der Behandlung liegt bei der Psychotherapie. Dabei ist sicher vorteilhaft, daß

a) der Stotterer aus dem oftmals schädigenden bzw. die Sprachstörung auslösenden Milieu — wenn auch nur für kurze Zeit — herausgelöst wird.

b) In einem Heim ist die Einwirkungsdichte und Einwirkungsvielfalt zweifellos größer als bei ambulanter Behandlung oder auch in der Tagesschule.

c) Es ist möglich, den gesamten Tageslauf nach einem therapeutischen Aspekt auszurichten.

d) Die Einzel- und Gruppentherapie kann nach den jeweiligen Erfordernissen variiert werden.

e) Die Zusammenarbeit mit den Hilfswissenschaften ist hier am besten möglich.

f) Oftmals erweist sich auch der mit der Heimeinweisung verbundene Klimawechsel als vorteilhaft.

Wir meinen aber auch, in dieser Art Heimbehandlung einige Nachteile sehen zu dürfen. Erster und wichtigster ist der, daß wir glauben in der Zeit von 2 bis 6 Monaten eine viel zu kurze Zeitspanne sehen zu müssen. Selbst bei intensivster Einwirkung dürfte die notwendige „Umerziehung“ in so kurzer Zeit nicht zu erreichen sein. Wir meinen sogar, daß der z. Z. in Wentorf übliche Zeitraum von mindestens einem Jahre oftmals nicht ausreicht. So haben wir auch schon Kinder bis zu 2 Jahren bei uns gehabt. — Weiter empfinden wir es als negativ, daß keine oder nur „beschäftigungsmäßige“ schulische Forderungen gestellt werden. Wir bekennen uns nach wie vor zu dem Grundsatz: „Jeder Unterricht ist Therapie“, wenn wir auch wissen, daß damit hohe Anforderungen an den Fachpädagogen gestellt werden und manche Kollegen glauben, diese Forderungen nicht mehr erfüllen zu können. Außerdem meinen wir, daß bei der z. Z. üblichen Heimbehandlung häufig übersehen wird, daß die dort geschaffene Atmosphäre der Schonung, ohne große Forderungen, in der das Kind nur spielt und betreut wird, gar zu leicht einen lebensunwirklichen Charakter annimmt und daß dadurch das Kind nach 4 bis 6 Monaten der erneuten Konfrontierung mit der Lebenswirklichkeit in Schule und Elternhaus nicht gewachsen ist und evtl. erreichte Besserungen schnell wieder verschwinden.

4. Die vierte Möglichkeit der Stotterertherapie stellt nun die Internatsschule für Sprachgestörte dar, wie wir sie in Wentorf haben. Wir glauben, daß mit ihrer Einrichtung eine Lücke in den bisher bestehenden Organisationsformen geschlossen wurde. Wentorf stellt gewissermaßen eine Synthese von Schule und Heim dar. Wir sind bemüht, die Vorteile der bisher bestehenden Einrichtungen zu übernehmen, die erkannten Nachteile jedoch auszuschalten. So haben wir uns gegen ein bestimmtes Soll an Stotterfüllung wehren können. Wir sind zwar bemüht, im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten jedes Kind unterrichtlich so gut es geht zu fördern, die Verpflichtung, ein bestimmtes Jahresziel, vielleicht sogar die Vorbereitung auf eine Übergangsprüfung zu erreichen, lehnen wir aber grundsätzlich ab. Darum ist es uns auch möglich, den gesamten Unterricht therapeutisch auszurichten.

Wir sind der Meinung, daß der Erfolg dieses Unterrichts wesentlich von den erreichten zwischenmenschlichen Beziehungen und der Erziehung abhängig ist. Unsere Schulstuben sind daher Gemeinschaftsräume im tieferen Sinne des Wortes. Sie haben keine Ähnlichkeit mit Laboratorien und technischen Versuchsanstalten. Wir sind nicht apparategläubig und meinen, daß durch die Zwischenschaltung gar zu vieler technischer Hilfsmittel der notwendige unmittelbare Kontakt zwischen Lehrer und Schüler oder zwischen Therapeut und Patient — wenn man so will — verloren geht.

Was nun die bereits erwähnte Rezidivgefahr bei einer Rückschulung anbelangt, so ist dazu zu sagen, daß sie wohl nie ganz auszuschließen ist, wenn wir auch meinen, daß sie bei uns nicht in gleichem Maße besteht wie in einem Sprachheilheim, weil bei uns in der Regel die Schulleistungen und damit auch das Selbstvertrauen gestiegen sind und dadurch eine Rückschulung nicht mehr die großen Gefahren enthält. Auch sind wir um eine gewisse seelische Abhärtung bemüht, indem wir Forderungen und Ansprüche außerhalb und innerhalb der Schulzeit stellen. Es ist uns klar, daß z. Z. die Zusammenarbeit mit der Heimatschule, der Besuch der Elternhäuser und die nachgehende sprachliche Betreuung unserer entlassenen Kinder organisatorisch noch nicht befriedigend gelöst ist. Zeit-, Geld- und Personalmangel sind dafür verantwortlich. Diese Mängel werden aber im Laufe der Zeit beseitigt werden.

Kehren wir jetzt zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurück. Wir hatten festgestellt, daß stotternde Kinder häufig in ihrer Gesamtpersönlichkeit und ihrer Beziehung zur Umwelt gestört sind. Es dürfte deutlich sein, daß es gilt, dieses „Aus der Ordnung geraten sein“ zu beheben. Dabei möchte ich den Begriff „Milieuschädigung“ keineswegs eng aufgefaßt sehen. In den von mir aufgestellten Fällen war zwar fast immer die normale „Vollfamilie“ nicht vorhanden, darüber hinaus gibt es aber Fälle, in denen die Familie rein äußerlich betrachtet intakt ist; trotzdem kann der Anstoß zu einer Sprachstörung in einer gestörten Beziehung innerhalb der Familie liegen, Voraussetzung ist dabei allerdings ein labiler psychischer Habitus des Kindes. Es erübrigt sich, auf die vielfältigen Möglichkeiten einzugehen. Rufen wir uns nur einige Sätze in Erinnerung aus dem Bericht von B. PIETROWICZ, der Untersuchungsergebnisse aus Amerika beschreibt. Darin heißt es: — „daß die Mütter der Stotterer-Gruppe einen deutlich höheren Grad von Herrschaft über ihre Kinder aufwiesen als die anderen Mütter, und daß diese Herrschaft sich in besonders hohen Anforderungen an die Kinder, in vermehrter Überwachung und Sorge, in unangemessenem Kritizismus und in übertriebenen Disziplinarhandlungen ausdrückte.“ Weiter: „Die Mütter von Stotterern scheinen unsicher und unbeherrscht zu sein“, oder „Der Vater des Stotterers stellt gewöhnlich eine unbestimmte, entfernte, wenig wirkende Figur innerhalb der Familienkonstellation dar“, oder „Der Stotterer beherbergt starke feindliche Gefühle gegen seine Umwelt, weil er meint, daß hauptsächlich er zurückgewiesen, kritisiert und besonders behütet wird.“<sup>1)</sup>

Daß Untersuchungen in Deutschland im Gegensatz dazu vielfach eine beherrschende Vaterfigur als Ursache gefunden haben, erklärt sich aus der anderen Struktur der deutschen Familie. In der amerikanischen Familie herrscht das „Matriarchat“ vor. Eine große Gruppe stotternder Kinder leidet also mit Sicherheit an einer Neurose, oftmals ausgelöst durch das Milieu,

<sup>1)</sup> **Bernhard Pietrowicz:** „Die Persönlichkeitsstruktur von Stotterern verglichen mit der Persönlichkeitsstruktur ihrer Eltern“, in „Die Sprachheilarbeit“, 7. Jahrgang, Heft 1.

basierend auf einer familiären Prädisposition. Wenn wir weiter unterstellen, daß es eine andere Gruppe von Stotterern gibt, deren Krankheit primär hirnorganisch bedingt ist, so sind wir doch der Überzeugung, daß auch diese Gruppe im Laufe der Zeit noch dazu eine Neurose entwickelt. Beide Gruppen benötigen einen Milieuwechsel, eine „Umerziehung“ in einer neuen Umgebung.

Wir sind der Meinung, daß es in einem längerwährenden Internatsaufenthalt am besten möglich sein sollte, dieses „Aus der Ordnung geraten sein“ durch eine bewußte, geduldige und konsequente „Umerziehung“ wieder „in Ordnung zu bringen“. Das Bild, das eine derartige Stotterergruppe — oder Klasse bietet, ist, daß alle ihre Angehörigen unter mehr oder weniger gestörter Ich- und Überich-Struktur leiden. Angst und Spannung sind beträchtlich, die Frustrationstoleranz gering, die Feindseligkeit unter einer dünnen Decke und leicht hervorbrechend. Angst, Schüchternheit und Abkapselung kennzeichnen einige der Mitglieder, andere wieder sind offen aggressiv, rivalisierend, rechthaberisch, streit- und herrschsüchtig. Es gibt wenig oder gar kein „Wir-Gefühl“ und keinen Anreiz für gemeinsame Gruppenaktion<sup>1)</sup>.

Das Ziel der Erziehung ist klar: den gemeinschaftsfähigen, in sich sicher ruhenden, von Ängsten und Hemmungen befreiten und vor allen Dingen von seiner quälenden Sprachstörung erlösten Menschen zu formen. Die Maßnahmen, die Schule und Internat zur Erreichung dieses Zieles ergreifen können, wurden z. T. bereits angedeutet, zum anderen sind sie schon so oft behandelt worden, daß eine nochmalige Aufzählung ermüdend wirken müßte. Sie umfassen die Ernährung, den Schlaf, die körperlichen Betätigungen, die spezialärztliche Behandlung, schulische und gemeinschaftsfördernde Maßnahmen ebenso wie die bekannten psychotherapeutischen Methoden vom Handpuppenspiel bis zum Psychodrama. Es ist selbstverständlich, daß die außerschulische Arbeit sich nach therapeutischen Grundsätzen orientiert und daher keiner weiteren Erläuterung bedarf. Allerdings sei noch einmal herausgestellt, daß der Fachpädagoge die Richtlinien aller Maßnahmen bestimmt. Außerdem glauben wir aber, daß nicht die Vielfalt der Mittel den Erfolg gewährleistet, sondern nur die Konsequenz in der Anwendung der als nötig erkannten Maßnahmen. Wir glauben manchmal, insbesondere bei den sog. „Managern“ unseres Arbeitsgebietes, die Tendenz zu spüren, daß dem stotternden Kinde „von jedem etwas“ geboten werden müsse. Der Meinung sind wir nicht.

Um allen Mißdeutungen vorzubeugen, sei noch gesagt: Alle aufgeführten oder angedeuteten Maßnahmen der Umerziehung *allein* und *isoliert* angewandt, sind nicht imstande, das Stotterleiden als solches zu beheben. Das heißt mit anderen Worten, daß der falsche Sprechbewegungsablauf, der durch jahrelange Gewohnheit eingebahnt wurde, selbst dann nicht von allein

<sup>1)</sup> Nach S. R. Slavson: „Einige Merkmale der analytischen Gruppenpsychotherapie“, in „Gruppentherapie“, Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart, Seite 153.

verschwindet, wenn durch medizinische, gymnastische, psychotherapeutische und vor allen Dingen erzieherische Maßnahmen tatsächlich ein „anderer Mensch“ entstanden ist. Parallel mit dieser allgemeinen Umerziehung muß gleichzeitig und intensiv und kompromißlos die Umerziehung der falschen Sprechbewegungsinervation und der Atmung erfolgen. Erst dann ist nach einer angemessenen Zeit ein Erfolg zu erwarten. Die Aufgabe des Internats und der dort tätigen Kräfte ist es, diese in den Unterrichts- und Therapiestunden angebahnte Umstellung von Atmung, Stimmgebung, Sprechrhythmus und Sprechfluß konsequent weiter zu verfolgen. Den Begriff „Umerziehung“ möchte ich also so komplex wie möglich betrachtet sehen. Schule und Internat haben gemeinsam die Aufgabe, daran zu arbeiten.

*Anschrift des Verfassers: Günter Cors, Direktor der Internatsschule für Sprachgestörte, Wentorf b. Hamburg, Golfstraße 5 a*

*Dr. Walter Dohse, Hamburg*

## DIE ALLGEMEINPÄDAGOGISCHEN BELANGE DER SPRACHKRANKENSCHULE

### *I. Problemstellung*

Daß die Sprachtherapie das zentrale Anliegen der Sprachkrankenschule ist, kann keinem Zweifel unterliegen. Handelt es sich doch hier um das entscheidende Motiv zur Gründung einer besonderen „Sprachheilschule“, das lediglich durch die manchenorts erfolgte Namensänderung in „Schule für Sprachkranke“ von seiner spezifischen Akzentuierung etwas verloren hat. Einer besonderen Klärung bedarf indessen die Frage, welche Konsequenzen sich aus der Tatsache ergeben, daß die Sprachtherapie im Rahmen einer Schule erfolgt.

Die Entscheidung, die Sprachheilarbeit über die Ebene einer reinen therapeutischen Behandlung hinaus dem pädagogischen Bereich einer Schule einzugliedern, rückt die Arbeit in ein doppeltes Bezugssystem: sie nimmt Verpflichtungen auf sich sowohl gegenüber der Hilfsbedürftigkeit des sprachkranken Kindes als auch gegenüber der Gesellschaft, die die Schule zu einer verbindlichen Einrichtung erhoben hat und von ihr die Erfüllung bestimmter Aufgaben erwartet. Diese letzteren sollen hier als „allgemeinpädagogische“ bezeichnet und gegen die spezifischen „sonderpädagogischen“ Belange der Sprachkrankenschule abgegrenzt werden. Es geht also um die Frage, was

die Sprachkrankenschule in ihrer Eigenschaft als Bildungsanstalt über die bloße Therapie hinaus zu leisten hat, unter welchen besonderen Bedingungen dies geschieht und welche Folgerungen und Forderungen sich aus der ihr eigentümlichen Situation ergeben.

## II. Die Sprachkrankenschule als Unterrichtsanstalt

In allgemeinpädagogischer Hinsicht hat die Sprachkrankenschule zunächst unterrichtliche Aufgaben. Als Unterrichtsanstalt hat sie sich dem Gesamtaufbau unseres Schulsystems einzufügen. Dies geschieht im Regelfall in Gestalt einer Zuordnung zur Volksschule, deren Lehrplan auch für die Sonderschule verbindlich ist. Damit unterwirft sich die Sprachkrankenschule dem für alle Schulen geltenden *Leistungsprinzip* und den Grundsätzen der Auslese nach Maßgabe der Schultüchtigkeit.

Für das besondere Anliegen der Sprachkrankenschule wird dies insofern bedeutsam, als dadurch zwangsläufig eine Rangordnung der Kriterien für die Sonderbeschulung gegeben ist: *Die allgemeine Bildsamkeit ist vorrangig gegenüber der sprachlichen und sonstigen Hilfsbedürftigkeit*. Hierin zeigt sich ein wesentlicher Unterschied gegenüber den anderen therapeutischen Behandlungsformen, bei denen nur das Sprachgebrechen selbst maßgebend ist. Dies besagt allerdings nicht, daß sich die Sprachkrankenschule nicht zunächst für zuständig hält für die Betreuung aller ausgesprochen sprachkranken Kinder, d. h. solcher, bei denen die Sprachbehinderung den Charakter eines echten Leidens besitzt. Sie wird sich ihrer daher auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten, die insbesondere auf der Unterstufe dafür geschaffen worden sind, annehmen. Sie wird also auch nicht normal begabte Kinder — vor allem in dafür eingerichteten Sonderklassen — betreuen und durch eine geeignete Verbindung von Sprachtherapie und Elementarunterricht erst wirklich schulfähig machen. Sie wird danach jedoch nicht versäumen, termingerecht solche Kinder derjenigen Schule zuzuführen, die ihrer Leistungsstufe entspricht.

Ein Kind, das sowohl sprach- als auch lernbehindert ist, darf somit nicht länger in der Sprachkrankenschule zurückbehalten werden, als dies nach den für die Beschulung ganz allgemein geltenden Vorschriften vertretbar ist. Ein hiervon abweichendes Verhalten wäre nicht nur unvereinbar mit den verpflichtenden Bildungszielen der Schule und würde diese in ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem Ansehen erheblich schädigen, sondern wäre auch unverantwortlich gegenüber dem betreffenden Kinde selbst, weil dieses nicht seiner Eigenart entsprechend geistig gefördert werden könnte und in seiner Leistungsfreude und seinem Selbstgefühl beeinträchtigt würde. Für eine etwa noch bestehende Sprachbehinderung müßten in solchen Fällen therapeutische Maßnahmen im Rahmen einer nachgehenden Sprachheilfürsorge ergriffen werden.

Der bisweilen geäußerte Vorschlag, für solche Kinder eine besondere Hilfsschule für Sprachkranke zu schaffen, hat kaum Aussicht auf Verwirklichung. Dem stehen erhebliche organisatorische Schwierigkeiten im Wege. Außerdem ist es höchst fraglich, ob für eine solche Einrichtung sowohl im Hinblick auf die dafür in Frage kommende Schülerzahl und die Schwere der im allgemeinen bereits in der Sprachkrankenschule vorbehandelten Sprachleiden als auch mit Rücksicht auf die allgemeinpädagogischen Belange der Schule wirklich eine zwingende Notwendigkeit vorliegt. Der letztgenannte Gesichtspunkt wird im Verlaufe der weiteren Ausführungen noch deutlicher werden.

Für die Therapie bedeutet die Koppelung der Sprachheilarbeit mit dem Schulunterricht die Möglichkeit zu einer *ganzheitlichen Erfassung und Stützung des sprachbehinderten Kindes in der Leistungssituation*, in der erfahrungsgemäß den Stotterern die größten Schwierigkeiten erwachsen. Es werden Forderungen gestellt, wie sie üblicherweise die Schule an das Kind richtet, aber unter Ausschaltung der Benachteiligung durch das Sprachbrechen. Lehrer und Mitschüler wirken hier zusammen. Außerdem sind Möglichkeiten für die didaktische Gestaltung des Unterrichts im Sinne einer Koppelung von Unterricht und Therapie gegeben.

### *III. Die Schule als Stätte der Erziehung*

Die Schule ist indessen nicht nur Stätte des Unterrichts, sondern auch der Erziehung. In dieser Eigenschaft gelten ihre Bemühungen insbesondere der *Charakterbildung* der ihr anvertrauten Kinder. Dies betrifft das Kind sowohl als Individuum als auch als Sozialwesen. Die langjährige Einordnung in eine Gruppe im Rahmen wertbezogener Gemeinschaftsarbeit während der bildsamsten Zeit des Lebens bietet Möglichkeiten der Charakterformung, wie dies sonst kaum noch möglich ist. Dies bedeutet für die Schule zugleich höchste Verpflichtung und Verantwortung.

Die Erfüllung der in diesem Zusammenhang der Schule erwachsenden pädagogischen Aufgaben ist indessen an gewisse Bedingungen geknüpft. Dies betrifft vor allem die Zusammensetzung der Schulklasse. Voraussetzung für eine erfolgreiche erzieherische Arbeit ist das Vorhandensein eines von der Mehrzahl der Schüler gebildeten gesunden „Stammes“, der Werten zugänglich ist und die Kraft besitzt, Außenseiter mitzutragen und mitzuformen.

Diese Voraussetzungen sind sicherlich nicht überall in gleicher Weise gegeben. Ganz allgemein kann wohl gesagt werden, daß die Situation immer ungünstiger wird, je mehr durch die Auslese die Schulklasse ihre bildsamsten Mitglieder eingebüßt hat. Hier liegen die besonderen Schwierigkeiten der Volksschuloberstufe. Bedeutsam ist auch das jeweilige Milieu des Schulbezirks. Dennoch sind auch unter solchen Bedingungen immer noch befriedigende pädagogische Erfolge möglich, wenn das entscheidende Gros der Klasse psychisch normal geartet ist.

Wie steht es nun in dieser Hinsicht mit der pädagogischen Arbeit der Sprachkrankenschule? Im Hinblick auf die zu leistende Therapie wird hier die Zusammensetzung der Klasse allein durch das Vorhandensein eines Sprachfehlers bestimmt. Es erfolgt nach Maßgabe eines sprachlich in Erscheinung tretenden Symptoms eine absondernde Zusammenfassung von Kindern, die sonst durchweg vereinzelt als Ausnahmefälle in einer normalen Gemeinschaft gelebt haben bzw. noch leben würden. Stillschweigende Voraussetzung ist dabei, daß diese Kinder im übrigen genauso sind wie die sprachgesunden Kinder, eine Auffassung, wie sie z. B. in bezug auf das Stottern von den Entwicklungstheorien vertreten wird<sup>1)</sup>.

Daß diese Voraussetzung jedoch keineswegs gegeben ist, zeigt die Erfahrung jedem, der voll in der praktischen Arbeit mit sprachkranken Kindern steht. Wäre dies anders, dann hätte der Ausdruck „sprachkrank“ überhaupt keinen Sinn. Es werden hier Zusammenhänge zwischen dem Sprachgebrechen und der Gesamtstruktur der Person offenbar, die indessen durchaus nicht auf einen Nenner gebracht werden können. Nur so viel läßt sich allgemein sagen, daß die zentralen Entwicklungshemmungen der Sprache — z. B. Stammeln, Agrammatismus und Lese-Schreibschwäche — durchweg auch geistigen Entwicklungsverzögerungen parallel laufen, wodurch das schulische Leistungsniveau gesenkt wird. Mehr charakterlicher Art sind dagegen die Abweichungen von der Norm bei den Stotterern, die überwiegend das Bild der oberen Klassen der Sprachkrankenschule bestimmen. Zwar sind keineswegs alle Stotterer als neurotisch zu bezeichnen. HENNIG stellt in der Remscheider Untersuchung rund 50 % neurotische Stotterer fest<sup>2)</sup>. Auffallend ist jedoch bei der Mehrzahl der Stotterer eine erhöhte nervöse Erregbarkeit. Ängstlichkeit und Empfindsamkeit<sup>3)</sup>. Bereits Hermann GUTZMANN erkennt in seiner Dissertation den Zusammenhang zwischen leichter Erregbarkeit und Stottern<sup>4)</sup>. In Verbindung damit zeigt sich häufig eine gesteigerte Aggressivität und Labilität. Der Stotterer erscheint überwiegend als recht unausgeglich. Er schwankt zwischen übermäßiger Hemmung und Enthemmung. Eine eingehende charakterologische Darstellung der psychischen Struktur des Stotterers gibt Carl VOSS<sup>5)</sup>.

Uns interessiert in diesem Zusammenhang das Problem, wie sich das Beisammensein sprachkranker Kinder in pädagogischer Hinsicht auswirkt. Insbesondere geht es dabei um die Frage, ob nicht das ständige Miteinander von Stotterern auf diese selbst oder auf die nicht stotternden sprachbehinderten Mitschüler u. U. schädliche Einflüsse ausüben kann.

Zufolge seiner langjährigen Erfahrung bejaht LIEBMANN sehr ernst die Gefahr der psychischen Ansteckung durch Stotterer und zieht daraus die Schlußfolgerung, daß Stotterer nicht gemeinsam, sondern nur einzeln behandelt werden dürfen<sup>6)</sup>. Auch Hermann GUTZMANN warnt aus dem

gleichen Grunde vor dauernden Einrichtungen, durch die stotternde Kinder von den übrigen abgetrennt und isoliert werden, hält aber eine vorübergehende Absonderung für sehr vorteilhaft<sup>7)</sup>).

HANSEN macht darauf aufmerksam, daß zuweilen die Sprechqual des einen niederdrückend auf die anderen wirkt, und fügt hinzu: „Unbestreitbar kann das Beisammensein von so nervösen, zappeligen Kindern gewisse ungünstige Bildungswirkungen hervorrufen. Schon in der Schulstunde springt die Unruhe des einen leicht auf die anderen über ... Man sollte es nicht für möglich halten, wie schwer es gerade manchen Stotterern fällt, das Schwatzen zu unterdrücken ... Auf dem Schulhofe, als Gegensatz zu dem gebändigten Verhalten in der Klasse, wird häufig aus Mißverständnis und Gereiztheit um nichts Zank und Streit entzündet; macht doch ein erregtes und leicht aufbrausendes Gemüt aus jeder Mücke einen Elefanten. Neckerei und Übelnehmen, Tränenausbrüche, Drängeln, Stoßen, Treten und Raufen bemerkt man bei unbeaufsichtigten Schülern der Sprachheilschule häufiger als in der Normalschule. Manche Kinder finden beim ‚Anklatschen‘ kein Ende. Wie oft muß der Lehrer Frieden stiften und gut zureden! Wertvolle Minuten kostet die Beseitigung dieser Reibungen im Verkehr der Schüler untereinander und mit dem Lehrer; denn auch in die Beziehungen zu ihm lassen manche Schüler ihre übergroße Gereiztheit und Empfindlichkeit sperrend hineinspringen.“<sup>8)</sup> Diese Beobachtungen kann jeder Klassenlehrer in der Sprachkrankenschule bestätigen.

#### *V. Hemmnisse der Unterrichtsarbeit in der Sprachkrankenschule*

Ergänzend ist zu sagen, daß auch der Verlauf des Unterrichts selbst infolge der mannigfachen Störungsfaktoren vielfach ein anderer ist als in der Normalschule. Dies gilt nicht nur für die formale Seite des Geschehens — insbesondere für die Dynamik des Unterrichtsablaufs, die ständig gehemmt wird, sobald ein Schüler mit Redestörungen einen Beitrag geben will oder soll —, sondern auch für die inhaltlichen Momente des Unterrichts. Egozentrisches Denken, mangelnder Tiefgang infolge Konzentrationsschwäche und unsicherer Wertbeziehungen, ferner intellektuelle Schwäche führen in manchen Fällen, wo es um die Verarbeitung von Erlebnis- und Gesinnungsstoffen geht, dazu, daß die entscheidenden Gehalte überhaupt nicht „ankommen“ oder gar in eine völlig abwegige Richtung abirren.

Auf die den Unterrichtserfolg in besonderes Maße beeinträchtigenden intellektuellen Faktoren weist HANSEN hin: „Mehr noch als die unabwendbaren Mißklänge zwischen so eigenartigen Charakteren, wie sie in einer Sprachheilschule vereinigt sind, hemmt jedoch die ungleiche intellektuelle Beschaffenheit der einzelnen den gedeihlichen Unterricht. Kenntnisse, Fertigkeiten und geistige Reife sind überaus verschieden, wenn die Kinder in eine Sprachheilklassse eintreten, nicht nur bei den Schulanfängern, sondern auch bei den Umgeschulten ... Jedesmal wenn zu Ostern ein größerer Wech-

sel die Zusammensetzung der Sprachheilklasse verändert, muß der Lehrer mit heißem Bemühen ein annäherndes Gleichmaß im unterrichtlichen Fortschritt zu erringen suchen. Viel Zeit und Kraft verzehrt die Nachhilfearbeit an den Schwachen. Oft genug wird das Ziel kaum erreicht . . . Damit erweist sich die ungleiche Anlage und Bildungsamkeit wichtiger als der bisher so verschiedene Bildungsgang. Die intellektuellen Fähigkeiten mancher Schüler halten sich (entweder im allgemeinen oder auf einigen Teilgebieten) so weit unter dem Durchschnitt, daß man sie kaum für den Besuch einer Sprachheilschule, die nach dem Normallehrplan unterrichtet, geeignet erklären kann. Für die Aufnahme in eine Hilfsschule sind die Ausfälle wiederum oft nicht beträchtlich genug.“

#### VI. Organisatorische Mängel

Diese Verschiebung der Leistungsfähigkeit nach der unteren Grenze hin läßt sich in allen Klassen der Sprachkrankenschulen erkennen. Sie wird zu einer ernstesten Belastung angesichts der unterrichtlichen Zielsetzung dieser Schule. Die Lösung dieses Problems setzt u. a. die Klärung der Frage voraus, wie weit die genannten Schwierigkeiten wesensmäßig mit der Tatsache der Sprachbehinderung verknüpft sind und wie weit hier wesensfremde Faktoren mitwirken.

Eine nähere Nachprüfung führt zu der Feststellung, daß dabei das meist übliche Aufnahme- und Umschulungsverfahren ursächlich eine wichtige Rolle spielt. Die Sprachkrankenschule ist hier in der Regel zu wenig aktiv und ihrer eigenen Wesensgesetzlichkeit bewußt. Bei der Aufnahmepraxis wirkt sich dies in der Weise aus, daß man sich meist zu sehr passiv wartend verhält, indem man sich auf Meldungen von außen verläßt. Dies bedeutet, daß primär, abgesehen von der Erfassung der Schulanfänger, die Wünsche der abgebenden Schulen und insbesondere diejenigen der Eltern maßgebend sind. Erfahrungsgemäß heißt dies, daß überwiegend solche Kinder gemeldet werden, die leistungsmäßig oder charakterlich Schwierigkeiten haben, während begabte und charakterlich einwandfreie sprachbehinderte Kinder gern in der Volksschule zurückbehalten werden. Eine *sekundäre* Hilfsbedürftigkeit gibt also den Ausschlag und bringt die Sprachkrankenschule in die Gefahr, zu einer Art Hilfs- und Förderschule zu werden. Der Sprachfehler dient dabei vielfach nur als rechtliches Hilfsmotiv. Offenkundig ist diese Sachlage vor allem überall dort, wo ein Kind erst gemeldet wird, nachdem es bereits viele Jahre an einem Sprachgebrechen leidet, ohne daß deswegen Schritte unternommen worden sind.

Auch auf die zeitliche Regelung der Sonderbeschulung und damit auf das Umschulungsverfahren wirkt sich die oft ungenügende Klarheit über die Eigengesetzlichkeit der Sprachkrankenschule nachteilig aus. Neben den sonderpädagogischen Bemühungen um die Heilung bzw. optimale Besserung des Sprachleidens und seiner psychophysischen Auswirkungen dürfen die

allgemeinpädagogischen Belange, die sich aus dem institutionellen Charakter der Schule ergeben, nicht vernachlässigt werden. Dies geschieht aber überall dort, wo Kinder ungebührlich lange — z. T. während der gesamten Schulzeit — in der Sprachkrankenschule festgehalten werden, obwohl in therapeutischer Hinsicht keine Fortschritte mehr erzielt werden bzw. zu erwarten sind. Der in diesen Fällen durchweg von den Eltern und Kindern geäußerte Wunsch, an der Sonderschule zu verbleiben, ist zwar für letztere recht schmeichelhaft und spricht für ihre Wertschätzung. Dies darf jedoch nicht dazu verführen, daß die Sonderschule ihre Wesensgrenze übersieht und die allgemeinpädagogischen Aufgaben der Schule mißachtet. Daß im übrigen die Tendenz der Kinder zum dauernden Verweilen im heilpädagogischen Schonklima aus der Sicht echter Therapie sogar äußerst bedenklich ist, möge in diesem Zusammenhange nur am Rande vermerkt werden.

Daß hier in der Tat Grenzen und Bedingtheiten vorliegen, haben die Ausführungen über die Wesensart der sprachkranken Kinder und ihre Auswirkungen auf Erziehung und Unterricht deutlich genug ergeben. Es zeigen sich hier sogar ernste Gefahren, die nicht bagatellisiert werden dürfen. Sie sind zwar nicht überall in gleicher Weise vorhanden und sind daher nicht als allgemein und typisch zu betrachten. Sie stehen indessen als Drohung immer am Horizont der sonderpädagogischen Arbeit und erwachsen wesensmäßig eben aus dem Faktum der Sonderung selbst. Die für den Erfolg der Schule so wesentliche Zusammensetzung der Klasse wird dadurch einseitig und zufällig und verliert leicht die notwendige Ausgewogenheit im Verhältnis der verschiedenen Individualitäten, die nicht nur für die vom Lehrer ausgehenden Bildungswirkungen, sondern auch für die gegenseitige Mit-erziehung bedeutsam ist.

#### *VII. Folgerungen*

Unsere Darlegungen machen offenbar, daß die allgemeinpädagogischen Belange die Arbeit der Sprachkrankenschule mit einer sehr ernst zu nehmenden Problematik belasten. Aus dem Umstand, daß die Sprachheilarbeit in einer eigenständigen Schule geleistet wird, ergeben sich einerseits besondere Möglichkeiten ganzheitlicher Erfassung und Einwirkung, zugleich aber auch wesensnotwendig Schwierigkeiten, die nach ihrer Überwindung drängen. Um ihrer Herr zu werden, ist es erforderlich, die Sprachkrankenschule in ihrer Wesensgesetzlichkeit klar zu erfassen. Dazu gehört auch die Erkenntnis ihrer Bedingtheiten und Grenzen.

Um in dieser Richtung ein Stück voranzukommen, sollen nunmehr die wesentlichen Ergebnisse unserer Überlegungen und die daraus zu ziehenden Konsequenzen herausgehoben und zur Diskussion gestellt werden:

1. Die Schule für Sprachkranke ist nicht nur Stätte der Sprachheilarbeit, sondern zugleich Bildungsanstalt im Zusammenhange des gesamten Schulsystems. Dadurch wird sie in ihrer Gestaltung nicht nur durch sonder-

pädagogische Prinzipien bestimmt, sondern hat zugleich den allgemeinpädagogischen Belangen, die für alle Schulen verpflichtend sind, Rechnung zu tragen. Wie weit es gelingt, die sonderpädagogische und die allgemeinpädagogische Komponente in Einklang miteinander zu bringen, ist für den Gesamterfolg der Arbeit entscheidend.

2. Die allgemeinpädagogischen Belange umfassen sowohl Aufgaben des Unterrichts als auch der Erziehung.

Durch Übernahme des Lehrplans der Volksschule — vereinzelt auch desjenigen der Mittelschule — soll der Anschluß an die Normalschule sichergestellt werden. Voraussetzung hierfür ist die Anerkennung des Kriteriums der Bildsamkeit als eines vorrangigen Maßstabes der Beschulung. Dies bedingt u. a. eine klare Abgrenzung gegen die Hilfsschule.

Die erzieherischen Bemühungen gelten der Charakterbildung. Die Gewinnung einer guten Arbeitshaltung und die Erziehung zur Gemeinschaft stehen im Vordergrund. Auch die Entwicklung der Selbstkritik und des Willens zur Selbstbeherrschung und Selbsterziehung sind wesentlich.

3. Als Hemmnisse dieser allgemeinpädagogischen Arbeit erweisen sich für den Unterricht die ungleiche intellektuelle Beschaffenheit der sprachbehinderten Kinder bei Überwiegen einer verminderten Leistungsfähigkeit. Ferner wird die Dynamik des Unterrichtsablaufs durch die Sprechschwierigkeiten z. T. erheblich gestört.

Die pädagogischen Einwirkungen in Richtung auf die Gemeinschaftserziehung werden beeinträchtigt durch die meist egozentrische Einstellung und die erhöhte nervöse Erregbarkeit und Labilität der Mehrzahl der Stotterer.

4. Eine wesentliche Voraussetzung erfolgreicher pädagogischer Arbeit in der Schule ist die geeignete Zusammensetzung der Klasse. Weicht das Verhältnis der verschiedenen Individualitäten zu sehr von der Norm ab, verliert die Klasse den Charakter einer geschlossenen Gruppe, die zentral angesprochen werden kann und auch vom Zentrum her positiv miterzieherische Einflüsse ausübt. Hier gibt es eine Toleranzgrenze, die nicht überschritten werden darf.

Wichtigste Konsequenz ist daher die Forderung, daß die Zusammensetzung einer Sprachheilklasse planmäßig gestaltet werden muß. Sie kann nicht dem Zufall und einer einseitigen negativen Auslese von Kindern mit sekundärer Hilfsbedürftigkeit überlassen werden. Das passive Verfahren des Wartens auf Meldungen von außen ist daher nicht ausreichend. Es muß ergänzt werden durch eine *aktive Auslese*, indem alle in den Normalschulen vorhandenen sprachbehinderten Kinder erfaßt und nach Hilfsbedürftigkeit und Eignung für die Sonderbeschulung eingestuft werden. Welche Kriterien hierbei wesentlich sind, kann in diesem Zusammenhange nicht erörtert werden, da dies einer besonderen Darstellung bedarf. Um Mißverständnissen vor-

zubeugen, sei aber an dieser Stelle bereits gesagt, daß grundsätzlich allen Kindern, die besonderer Maßnahmen zur Überwindung ihres Sprachfehlers bedürfen, geholfen werden soll. Es ist hierfür nur nicht in jedem Falle eine Herausnahme aus dem bisherigen Schulverbande erforderlich. Im übrigen muß die Bestandsaufnahme auch auf die noch nicht schulpflichtigen Kinder ausgedehnt werden, um eine möglichst frühe Sprachbehandlung zu ermöglichen.

Im Interesse einer in pädagogischer Hinsicht arbeitsfähigen Zusammensetzung der Klasse ist darauf zu achten, daß nicht nur Stotterer und nur schwerste Sprachstörungen vertreten sind — dies sei im Gegensatz zur Forderung von HENNIG<sup>10)</sup> betont —, daß neurotische Stotterer durch nicht-neurotische Stotterer und ruhigere Kinder mit anderen Sprachfehlern ein wirksames Gegengewicht erhalten, daß ferner ein gewisses Intelligenzniveau gewährleistet ist.

Eine solche bewußte Gestaltung der Klassenzusammensetzung ist nur möglich, wenn dem Klassenlehrer bei Zuschulungen ein vermehrtes Mitspracherecht eingeräumt wird. Dies setzt voraus, daß jede Aufnahme grundsätzlich zunächst nur auf Probe erfolgt.

5. Diese Einflußnahme auf die Zusammensetzung der Klasse reicht indessen nicht aus, um die allgemeinpädagogischen mit den sonderpädagogischen Aufgaben erfolgreich koppeln zu können. Auch bedarf der Lehrer eines größeren Gewichts, um störende massenpsychologische Erscheinungen ausgleichen zu können. Dies alles ist nur durchführbar, wenn die Klassenfrequenz ein bestimmtes Maß nicht überschreitet. Als solches muß erfahrungsgemäß die Zahl 12 gelten.

6. Die aufgezeigten Störungsfaktoren bei einem Zusammensein von lauter sprachbehinderten Kindern lassen sich zwar durch planmäßige Gestaltung der Klassenzusammensetzung und entsprechende erzieherische Einwirkungen der Lehrerpersönlichkeit mildern, nicht aber gänzlich ausschalten. Die günstigsten Voraussetzungen für die allgemeinpädagogische Arbeit der Schule bietet fraglos nur eine überwiegend gesunde und normale Gemeinschaft. Daher muß sich die Sonderschule stets ihrer diesbezüglichen Grenzen bewußt bleiben und darf nicht den falschen Ehrgeiz haben, die Normalschule ersetzen zu wollen. Sie hat sich auf ihr Hauptanliegen, die Therapie, zu konzentrieren und für diese Aufgabe ihre besonderen Möglichkeiten der Einflußnahme zu nutzen. Ihrem Wesen gemäß kann sie niemals Stätte der Dauerbeschulung sein, sondern nur heilpädagogische Zwischenstation. Entscheidend ist die Rückgliederung des sprachkranken Kindes in die Gemeinschaft der Sprachgesunden nach Überwindung der Sprechschwierigkeiten. In manchen Fällen — insbesondere beim Stottern — kann allerdings nicht immer eine völlige Heilung erreicht werden. Diese darf daher auch nicht ausschließlich als Bemessungsgrundlage der Beschuldungsdauer gelten. Hier muß u. U. die erlangte Verkehrsfähigkeit als Kriterium dienen.

Die allgemeinpädagogischen Belange der Schule in Verbindung mit der zentralen therapeutischen Aufgabe machen somit eine zeitliche Begrenzung der Sonderbeschulung — etwa auf zwei Jahre mit Möglichkeit der Verlängerung dieser Frist in Sonderfällen — zur unbedingten Notwendigkeit. Es ist vom erzieherischen Standpunkt aus unverantwortlich, ein Kind in der bildsamsten Zeit seines Lebens nur in einer Umwelt von lauter sprachbehinderten und z. T. seelisch gestörten Kindern unterrichten und erziehen zu wollen. Als selbstverständlicher Grundsatz muß anerkannt werden: *Auch für sprach-erkrankte Kinder hat die Normalschule die Normschule zu sein.* Nur im Rahmen der von hier aus gesetzten Wesensgrenze kann die Sonderschule alle Kräfte entfalten, um ihrer spezifischen Aufgabe in dienender Weise gerecht zu werden.

**Literaturverzeichnis:**

1. **Luchsinger/Arnold:** Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde, Springer-Verlag, Wien 1949, S. 382.
2. **Hennig, Wilfried:** Beiträge zur Erforschung des Stotterns. Heft 12. Ernst Reinhard Verlag, München, Basel 1959, S. 14.
3. a. a. O., S. 36.
4. **Gutzmann, Hermann:** Über das Stottern. In: **Gutzmann, Albert:** Das Stottern und seine gründliche Beseitigung. Verlag Elwin Staude, Berlin 1910, S. 129.
5. **Voß, Carl:** Das Bild des Stotterers in der sprachheilkundlichen Literatur — Ein Beitrag zur Charakterologie des Stotterers im Anschluß an Philipp Lersch „Der Aufbau des Charakters“. Mskr., Examensarbeit, Univ. Hmbg., Päd. Inst. Abt. IV, Kat.-Nr. 24 a.
6. **Liebmann, A.:** Sprachstörungen und ihre Behandlung. Schwabachersche Verlagsbuchhandlung, Berlin o. J., S. 42.
7. **Gutzmann, Hermann:** Die soziale Bedeutung der Sprachstörungen. Klinisches Jahrbuch, 12. Bd., 1904, G. Fischer, Jena, S. 55.
8. **Hansen, Karl:** Die Problematik der Sprachheilschule. Wege zur Heilpädagogik, H. 6, Carl Marhold, Halle/Saale 1929, S. 64 f.
9. a. a. O., S. 65.
10. **Hennig:** a. a. O., S. 58.

*Anschrift des Verfassers: Dr. Walter Dohse, 2 Hamburg-Berne, Berner Heerweg 487*

**Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland e. V.  
Verlag Hamburg-Altona, Bernstorffstraße 147**

Wir haben folgende Druckschriften neu herausgegeben:

1. Bericht der 5. Arbeitstagung, 1.—3. Oktober 1962 in Hildesheim „Akustische und motorische Probleme bei der Sprach- und Stimmbehandlung“  
187 Seiten, kartoniert mit Leinenrücken  
Preis DM 22,50  
Subskriptionspreis (für Bestellungen während der Tagung 1962): DM 15,—.
2. Übungsblätter zur Sprachbehandlung, 13. Folge  
Für Kehlkopfektomierte  
Sprachlehrgang zur Ausbildung der Ruktussprache  
Zusammengestellt von Emil Rees, Heidelberg  
17 Seiten, kartoniert  
Preis DM 2,—.

**H. Jürgensen, Schriftführerin**

LOGOPÄDISCHE BEMERKUNGEN ZUM SPRECHAUSDRUCK  
UND SPRECHKONTAKT

(Schluß aus den Hefen 1 und 2/63)

FAHRMANN unterscheidet habituelle Stimmqualitäten, individuelle Verlaufsqualitäten und formale oder akzessorische Qualitäten, wozu noch optische Beobachungskriterien kommen. Wie schon gesagt, sind die habituellen Stimmqualitäten besonders eng Ausdruck der Persönlichkeitskonstitution. Auf WOLFF verweisend werden sie als „Physiognomik“ des Gesprochenen bezeichnet, denn es läßt sich ja jede Stimme noch vor der Artikulation am amorphen Ton erkennen.

Zu den habituellen Stimmqualitäten rechnen wir Sprechtonhöhe, Dynamik, Stimmfülle und Klangfarbe. Folgende Merkmale und Zuordnungen seien im Auszug herausgegriffen:

Vitalstärke	Dynamik f bis ff ohne Rücksicht auf Stimmtyp, Großes Volumen (breites Klangband von Grund- und Obertönen), Brustresonanz, geringer Kraftaufwand, weiche Einsätze.
Vitalschwäche	Dynamik mf bis p, ohne Rücksicht auf Stimmtyp, kleines Volumen (dünnes Klangband, obertonarm), oft kompensatorischer Kraftaufwand, Schwanken von Dynamik und Höhe.
Mattigkeit, Entschlußlosigkeit	Dynamik p, kleines Volumen, Pressen, harte Einsätze, wilde Luft,
Gefühlsfähigkeit, Gemüt	meist tiefer Stimmtyp, warmes, fülliges Volumen mit Dynamik bei f, dunkler Klang, lebhaftes Melos

Speziell der „Stimme der Neurose“ hat MOSES (4) eingehende Untersuchungen gewidmet. Er erkennt vorherrschende Merkmale, die auf einem Mangel an bewußter Kontrolle beruhen und die Herrschaft „starrer neurotischer Ersatzreaktionen“ anzeigen.

Unsichere Intonierung (vgl. Vitalschwäche Fährmann)  
Gestörtes Tonhalten  
Phonasthenische Erscheinungen mit subj. Irritationsempfindungen  
Schluckzwang  
Mimische Mitbewegungen  
harte Einsätze  
hörbare Inspiration  
Zittern (vgl. Furcht, Trojan)  
Überluft (vgl. Trojan, Fährmann)

Aus eigenen Beobachtungen möchten wir ergänzen:

Unsichere Intonierung fällt besonders im Fehlen der Kadenz auf.

Hörbare Inspirationen reichen vom „Geräusch“ bis zum „Klanggeräusch“. Aus diesen nur kurzen Auszügen soll deutlich werden, welche Möglichkeiten in der Beobachtung und Auswertung der Stimme liegen. Da Stimm-diagnostik noch Neuland ist, empfiehlt sich für Logopäden der Einstieg, zumal ihm das Material in breiter Auswahl zur Verfügung steht. Das Tonbandgerät wird zur unentbehrlichen Hilfe. Besonders für das vielschichtige Krankheitsbild des Stotterns ermöglicht die differentialdiagnostische Auswertung der Stimme, neurotische Grundlagen abzugrenzen, die allgemeine Haltung zum Leiden als Kriterium für den Grad der Entwicklung zu erkennen u. v. m.

Wenden wir uns abschließend der Therapeutenstimme als Ausdrucks- und Appellorgan zu. Mit SCHULTZ (19) übernehmen wir für eine seelische Krankenbehandlung, daß „seelische Kräfte“ für den Heilzweck ausstrahlen sollen. Für uns liegt dabei im Heilen das Erziehen beschlossen. Neben WÄNGLERS Untersuchungen über die Beeinflußbarkeit der Atmung (und damit auch der Stimme) durch phonische Reize haben wir die schönen Ergebnisse von WEIHS (20), die beweisen, daß vegetative Funktionen durch komplexe phonische Reize (Musik) beeinflußt werden. Exzitierende Reize (Aufsteigende Dissonanzen, hohe schrille Töne) bewirken Blutdrucksteigerung, Pupillenerweiterung, Beschleunigung von Puls und Atmung (sympathische Symptomatik); Konsonanzen, abschließende systematische Tonfolgen, Durakkorde haben Pupillenverengung, Pulsverlängerung (parasympathische Symptomatik) zur Folge. Daraus wird folgerichtig auf ein phonisches Training geschlossen.

Die Verbindung zur menschlichen Stimme ist unschwer zu ziehen. Seit je haben Stimmbildner diese Zusammenhänge genutzt. Von der bewährten SPIESSschen Summ-Brumm-Methode bis hin zu TROJANS „Schonstimme“ oder FROESCHELS' „Kaustimme“ durchzieht dieses Prinzip in vielen Varianten die Sprecherziehung und Sprachheilpädagogik. Letztlich liegt in ihm die Erkenntnis beschlossen, daß vor die spezifisch zugeordnete Übung die Wirkung des Therapeutikums „Stimme“ zu setzen ist. Sie eröffnet in oft ausweglosen und zerquälten Situationen Zuversicht und vermittelt Abstand und Ruhe. Wie nach der PAWLOWschen (21) Reflextheorie das Wort den gegenständlichen Reiz ersetzen kann, muß schon der Stimme diese Auslösung zuerkannt werden. Darum will TROJAN durch „antagonistische Schallbilder“ die „Restitutionszustände“ auslösen und KRECH (22) betont, daß die Stimmbehandlung die Ausgangsbasis (vom Verf. gesperrt) für eine „kombiniert-psychologische“ Übungstherapie ist.

Wir wollen kein Idealbild der Therapeutenstimme entwerfen. Jedoch muß wiederum betont werden, daß eine Reihe von Qualitäten übungsfähig sind. Letztlich ist der Logopäde auch Stimm- und Sprechbildner; auf der Grenze

zwischen gesund und krank, einem zweifellos nicht scharf zu trennenden Gebiet, begegnen sich beide. Er darf sich darauf verlassen, im Kontakt zwischen ihm und dem Kranken jede Verstimmung wechselseitig im Spiegel der Stimme zu erkennen. Sprachgestalt und Sprachausdruck müssen in der Stimme die Ganzheit erkennen lassen, die wir Goethes Worten entnehmen dürfen:

Nichts ist drinnen, nichts ist draußen;  
denn was innen, das ist außen.

Wer bereit ist, an seiner Stimme zu arbeiten, arbeitet damit an sich selbst, einmündend in die bewährte sprechkundliche Erkenntnis, daß Erziehung zum Sprechen stets auch Erziehung durch Sprechen ist. Wir begeben uns mit diesem Bekenntnis auf gesicherten Boden. In ein psychosomatisches Wirkungsgefüge ist der Einstieg von einem Punkt der Peripherie aus möglich. Also auch von seiten der Stimmerzziehung. FERNAU-HORN (23) spricht in ähnlichem Sinn vom „Ablaufzirkel“, der den „Hemmungszirkel“ vom Erlebnis Atmung-Stimme her aufbricht. Allgemein gewendet: Es besteht die Chance, einem psychophysisch entstandenen *circulus vitiosus* von der Peripherie her anzugehen und physiopsychisch in einen „*circulus vitalis*“ zu überführen.

Dem Therapeuten ist daher anzuraten, eines seiner Hauptwirkungsmittel gesund und leistungsfähig zu erhalten. Neben die erwähnten täglichen Atmungsübungen und mit ihnen zusammen sollen Stimmübungen treten, die Resonanz, Stütze, Einsatz, Dynamik, Melos erfassen. Vor allem sei er bedacht, die physiologische und konstitutionsbedingte mittlere Sprechstimmlage einzuhalten. Im einzelnen geben eine Anzahl bewährter Abhandlungen Material an die Hand.

Bei Indispositionen verschiedener Art ist die Stimme zu schonen (Keine Kasse kann sie ersetzen!), stimmliche Exzesse sind zu vermeiden.

### III

Gehen wir den individuellen Verlaufsqualitäten (FÄHRMANN) nach, so mögen ebenfalls Beispiele genügen. Diese haben ihre Grundlage ebenfalls in der persönlichen Konstitution, werden aber durch Entwicklung und Umwelt-Einflüsse geformt und durch Erziehung beeinflusst.

Es seien hier das Sprechtempo und die Ausformung (Artikulation) herausgegriffen. Das Sprechtempo soll nach FÄHRMANN noch am stärksten genotypisch verankert sein und entsprechend am schwersten angehbar<sup>6)</sup>. Es darf nicht nur in der bloßen Geschwindigkeit der Artikulationsbewegung gesehen werden, sondern umfaßt auch die Pausierung. Wenn man als Ausgleich erwarten möge, daß sich schnelle Artikulation mit großen Pausen

<sup>6)</sup> Aus der Praxis seiner sprecherzieherischen Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Kiel möchte Verf. dieser Einschränkung etwas an Gewicht nehmen. Sobald im Umerziehungsprozeß die „Selbstbegegnung in der eigenen Stimme“ (Wilhelm) zu wirken beginnt, erscheint auch das Sprechtempo angehbar.

und langsame Artikulation mit kleinen Pausen paart, so sieht man sich enttäuscht. Mit zunehmender Artikulationsgeschwindigkeit beobachtet man auch meist die kleinere Pausierung, so daß das hohe Sprechtempo von zwei Seiten her fehlerhaft ist.

Nach der Methode der Silbenausählung (FÄHRMANN) bestehen folgende Normen:

ca. 100 Silben/min u. weniger	sehr langsam
ca. 150 Silben/min	langsam
ca. 200 Silben/min	untermittel
ca. 250 Silben/min	mittelrasch
ca. 300 Silben/min	übermittel
ca. 350 Silben/min	rasch
ca. 400 Silben/min u. mehr	sehr rasch

Unter Artikulation oder Ausformung ist nicht die des Einzellautes zu verstehen, sondern die allgemeine Verlaufsqualität. Im allgemeinen gilt, daß mit zunehmendem Sprechtempo die Ausformung nachläßt, mit sinkendem aber zunimmt. Sie ist relativ leicht erzieherischen Einflüssen offen und immer dankbares Objekt sprecherzieherischer Bemühungen gewesen. Neben einer mittleren können wir eine gute und überdeutliche Ausformung (Nußknackersprechen) sowie eine nachlässige und verwaschene (Nuscheln) unterscheiden.

FÄHRMANN erkennt folgende Zuordnungen:

Vitalstärke	scharfe Artikulation
Vitalschwäche	Tempo nicht festgelegt nachlässige Artikulation
Mattigkeit, Entschlußlosigkeit	eher langsames Tempo mit Dehnungen und unmotivierten Pausen geminderte bis schlechte Artikulation
Gefühlsfähigkeit Gemüt	Rasches Tempo Vernachlässigte Artikulation

Wiederum soll die Aufmerksamkeit auf die Erhaltung der Leistungsfähigkeit des Therapeuten gerichtet sein. Die durchaus berechtigten etwas komplizierteren Artikulationsübungen (Zungenbrecher) verlangen Übung. Das Prinzip der „Ausschöpfung der Bewegung“, der Beachtung des denkenden Sprechens, der Wahrung des Blickkontakts (Regulativ durch sensorische Rückwirkungen!) sei der tragende Untergrund.

#### IV

Wir wollen abschließend und überspannend dem Sprechen als synergistische Einheit von Atmung-Stimme-Artikulation einige Überlegungen im

Rahmen unseres Themas widmen. Hier interessiert das therapeutische Gespräch.

Das therapeutische Gespräch erwächst unter dem Aspekt der Hilfe aus Angst und Bedrängnis in sprachlicher Not. Aus Einsamkeit und Verkrochenheit, oft abseits sozialer Bindungen, kann es auf uns zukommen und Bekenntnis, Aufschrei, Resignation, Trotz und Verschrobenheit offenbaren. In jedem Falle bieten sich die Möglichkeiten für ein echtes Gespräch, das sich dem Partner im Ausdruck öffnet oder verschließt, in der Darstellung stockt oder befreiend fließt, im Appell um Verständnis und Hilfe heischt. Weder die konventionelle Floskel, weder falsches Mitleid — Ach, Sie Ärmster! — noch eine unangebrachte Tröstung — Halb so schlimm, mein Lieber! — haben hier Raum. Lediglich „lebendiges Interesse am lebendigen Sein und Werden“ (SCHULTZ) trägt die Situation.

Auf keinen Fall ist das therapeutische Gespräch Hin und Her von Rede und Gegenrede, von Frage und Antwort. Es ist auch nicht der etwa isoliert darzustellende Anteil des Sprechers A und des Redners B. Beider Sprechen, Hören und Schweigen gehen in eine neue Gestalt ein, eben in das Gespräch. So beeinflusst das Sprechen von A das Hören von B, dieses wiederum erzeugt eine Haltung, die auf A zurückwirkt. Es geschieht die geistige Begegnung in der Sprache; nur in der fortwährenden Bezogenheit auf den andern lebt das Sprechen des einen.

Vor allem also das Zuhörenkönnen gehört zum Gespräch in unserer Sicht. Ein gerichtetes, antwortendes, verstehendes, forderndes Zuhören, ein mitfühlendes, mitdenkendes soll es sein, das hin und wieder die Unterstützung durch sparsame Mimik und Spracheinschübe verträgt. Diese Haltung setzt unbedingte Achtung vor dem Gesprächspartner, also vor dem Patienten, voraus. Das mag selbstverständlich klingen; in seltsam gestalteten Krankheitsbildern kann jedoch auch unsere ethische Wertung gefordert sein. Als Therapeut haben wir aber weniger zu richten als zu heilen; das im Heilen enthaltene Erziehen hat dann natürlich auch andere Akzente als im gesunden Bereich.

Wenn das therapeutische Gespräch aus dem Aspekt der Hilfe aus Angst erwächst, dann muß die Eindämmung dieser Angst sein Ziel sein. Sind schon Sigmatismen und Stimmstörungen mehr als nur periphere Fehlleistungen, die infolge der Kontaktschrumpfung tiefer ins personale Gefüge eingreifen [KRECH (24), ORTHMANN (25)], so gilt für das Stottern oft eine gewisse Schicksalsgebundenheit. Kausal und genetisch verweigern sich den meisten Stotterern einleuchtende Zusammenhänge, wie sie oft im somatischen Bereich bereitstehen. Der Zahnschmerz z. B. ist in der Mehrzahl der Fälle ein durchschaubares Problem. Aber die oft dumpfe Ausweglosigkeit, das Ausgeliefertsein an etwas Quälendes, die isolierende Andersartigkeit werden beherrschende Lebensgefühle unserer Patienten. Infolge der relativen Seltenheit ist die Symptomatik scharf profiliert.

Hier soll und muß das therapeutische Gespräch den Hebel ansetzen. Die ruhig-sachliche Atmosphäre, in der Anamnese und Exploration mosaikartig zu einem Gesamtbild der Diagnose zusammenwachsen, bewirkt ein Entscheidendes: Kategoriale und terminologische Maßstäbe beginnen einzuordnen, was sich bisher in nahezu dämonischer Macht dem rationalen Zugriff zu entziehen schien. Man darf in diesem Zusammenhang an den primitiven Namenszauber erinnern, worauf auch KRONFELD (26) verweist. Auch das anthropomorphistische Volksmärchen verwendet die Magie der Namensgebung z. B. in „Rumpelstilzchen“. Dieser kleine Dämon verliert seine Macht, als sein Name offenbar wird! Anders gewendet geht mit der Benennung eine Art Etikettierung vor sich, die das Unbegreifliche zu einer „Sache“ wandelt, die in überschaubare Zusammenhänge eingeordnet wird. Ähnlich betont SCHULTZ für den sexuellen Bereich, daß „Versachlichung und Klärung der auf diesem Gebiet wuchernden unklaren Gefühle und verworrenen Gedanken eine ungemein wesentliche Entlastung“ ist.

Mit der ruhig-sachlichen Benennung der Symptome, die bisher zu erwähnen oft peinlich vermieden wurde, die von der Umwelt je nachdem unwillig konstatiert, unangenehm erschreckt beobachtet oder spöttisch belächelt wurden, entsteht durchaus keine neue Belastung, sondern eine Entlastung. „Man darf ruhig darüber sprechen“ — der Grundtenor des therapeutischen Gesprächs.

Für die Art der Gesprächsführung unter dem Aspekt der Distanzierung vom Leiden, der Versachlichung des Verworrenen, gelten einige Grundregeln. Wir wissen in ganzheitlicher Betrachtungsweise, daß infolge der psychosomatischen Komplexität der Stimm- und Sprachstörung nicht nur „die Stimme“ oder „das Sprechen“ gestört ist, sondern der ganze Mensch leidet. Wir nehmen daher nicht „den Menschen mit gestörter Sprache“ in den therapeutischen Griff, sondern besser den „kranken Menschen mit gestörter Sprache“. Das Aufbrechen des *circulus vitiosus* setzt auch hier einen umgekehrten Akzent! Das therapeutische Gespräch betont bewußt nicht den kranken Menschen, sondern suggestiv und distanzierend den Menschen mit einer kranken Funktion. Das kommt in der Diktion zum Ausdruck:

„Heute sprichst du aber wieder schlechter!“, betont den kranken Menschen.  
„Heute merkte ich an einigen Stellen im Sprechen falsches Nachatmen!“, betont eine gestörte Funktion im Menschen.

Also nicht „du bist“, „du hast“, „du wirkst“, sondern vielmehr „dein Sprechen wirkt“, „deine Atmung ist“, „deine Ausformung hat“ usw. Erst mit fortschreitender „Abhärtung“ soll diese synthetisierende und letztlich falsche Schau wieder in die ganzheitliche zurückgeführt werden.

Über das Verhältnis Therapeut-Patient ist viel gesagt worden. Vorausgesetzt werden dürfen Sach- und Menschenkenntnis. Haltung und Ausdrucksweise des Therapeuten umfassen ebenso den Freund und Mitwisser mit dem „komplizenhaften Zulächeln“ (zitiert bei HEIDRICH, 27) oder dem intim-

vertraulichen „psychotherapeutischen Schulterklopfen“<sup>7)</sup> wie den überlegenen, entschieden führenden und auch entschieden zupackendem Lehrer. Welche Grade dieser weiten Skala jeweils einzustellen sind, nun, das bleibt der vorauszusetzenden Sach- und Menschenkenntnis überlassen. Wir dürfen ruhig eingestehen, daß sie ihre Grenzen hat — vor allem in dem völligen Anderssein von Therapeut und Patient. Hier wäre dann die beste Hilfe die Überweisung an den anderen Fachmann.

Von der Begegnung zwischen Menschen haben wir gesprochen. Sie vollzieht sich erst in der Sprache. Sprache aber ist „Form und Funktion zwischen lebenden Menschen“, sagte PARACELSUS. Für uns ist sie darüber hinaus Werkzeug im therapeutischen Raum, der Diagnose und erziehenden Heilung gleichermaßen dienstbar. Die Aufmerksamkeit wieder auf unser wichtigstes Werkzeug gelenkt zu haben, ist der Zweck unserer Ausführungen.

#### Literaturverzeichnis

1. **Desiderius Erasmus von Rotterdam:** Apophthegmata . . . , Bd. III, Socratica Nr. 70, Leipz. 1603.
  2. **Hans Kayser:** Vom Klang der Welt, Zürich u. Leipz. 1937.
  3. **Wolfgang Wilhelm:** Die psychotherapeutischen Möglichkeiten der gezielten Stimmwiedergabe, in: Psychol. Rundsch., 4. Jg. (1953), H. 3.
  4. **Paul J. Moses:** Die Stimme der Neurose, Stuttgart 1956.
  5. **Hans Krech:** Atmung und Sprechwissenschaft, in: Sprechkunde und Sprecherziehung, Bd. IV (1959), Emsdetten (Westf.).
  6. **Klestädt:** Zur qualitativen Analyse der Sprechatmung, in: Verh. d. Ges. deutsch. Hals-Nasen-Ohrenärzte a. d. 5. Jahresvers., München 1925, 2. Tl.
  7. **Hans-Heinrich Wängler:** Psychophonetische Untersuchungen über die Stimme, in: Zsch. f. Phon. u. allg. Sprachw., Bd. 12 (1959), H. 1—4 (Calzia-Festgabe).
  8. **Hans Krech:** Die Lehrerstimme, in: Wiss. Zsch. d. Univ. Halle, Jg. I (1951/52), H. 3.
  9. **Werner Orthmann:** Die Stimm- und Sprechleistung des Lehrers, in: Sprachforum, im Druck.
  10. **Eduard Kurka:** Zur Beeinflussung der Stimme durch inneres Sprechen. Diss. Halle 1958.
  11. **Julius Parow:** Funktionelle Atmungstherapie, Stuttg. 1953.
  12. **Otto Brankel:** Sinn und Grenzen der Atemtherapie bei der Behandlung des Stotterns, in: Medizin heute, für die Praxis von morgen, 8. Jg. (1959), H. 11.
  13. **Felix Trojan:** Der Ausdruck der Sprechstimme, Wien-Düsseldorf 1952.
  14. **Bernhard Pietrowicz:** Die Persönlichkeitsstruktur von Stotterern verglichen mit der Persönlichkeitsstruktur ihrer Eltern, in: Die Sprachheilarbeit, 7. Jg. (1962), H. 1.
  15. **Johannes Faust:** Aktive Entspannungsbehandlung, Stuttgart 1949.
  16. **Fritz Schweinsberg:** Stimmliche Ausdrucksgestaltung im Dienste der Kirche, Heidelberg 1946.
  17. **Friedrich Winnefeld:** Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, in: Erziehung und Psychologie, Beihefte d. Zsch. Schule u. Psychologie, Nr. 7, München-Basel 1957.
  18. **Rudolf Fährmann:** Die Deutung des Sprechausdrucks, Bonn 1960.
- 7) Ein wichtiges Attribut in der therapeutischen Praxis von Herrn Reinhold Prochnow, Flensburg.

19. **J. H. Schultz:** Die seelische Krankenbehandlung (Psychotherapie), Jena 1943.
20. **Herta Weihs:** Die Beeinflussung der vegetativen Tonuslage durch komplexe akustische Reizfolgen (Sprechstimme und Musik), in: Folia phoniatica Jg. 1954, H. 1.
21. **K. I. Platonow:** Das Wort als physiologischer und therapeutischer Faktor, in: Zsch. f. ärztl. Fortbildung, 47. Jg. (1953), H. 1.
22. **Hans Krech:** Die kombiniert-psychologische Übungstherapie, in: Wiss. Zsch. d. Univ. Halle, Jg. VIII (1959), H. 3.
23. **Helene Fernau-Horn:** Hemmungszirkel und Ablaufzirkel in der Pathogenese und Therapie des Stotterns, in: Med. Mschr., Jg. 1952, H. 1.
25. **Hans Krech:** Die Behandlung gestörter S-Laute, Halle 1955.
25. **Werner Orthmann:** Sprechkundliche Behandlung funktioneller Stimmstörungen, Halle 1956.
26. **Arthur Kronfeld:** Psychotherapie, Berlin 1925.
27. **C. Heidrich:** Die Persönlichkeit des Therapeuten, in: Ber. ü. d. 1. Hauptvers. d. Arbeitsgemeinschaft f. Sprachheip. i. D. v. 3.—5. März 1955, Hamburg 1955.

*Anschrift des Verfassers: Dr. Werner Orthmann, 2 Hamburg-Langenhorn,  
Grellkampkehre 8 c*



Die Stadt Essen stellt zur Behandlung von Kindern mit vorwiegend organisch bedingten Sprachstörungen

**eine(n) Logopädin(en)**

ein.

Die Arbeit soll im Rahmen einer Schule für Körperbehinderte und in enger Zusammenarbeit mit Fachärzten und Psychologen durchgeführt werden.

**Vergütung** Die Beschäftigung erfolgt im Angestelltenverhältnis nach Verg. Gr. V b BAT.

Die Probezeit beträgt 6 Monate.

Es besteht eine zusätzliche Altersversorgung gem. der Satzung für die Zusatzversorgungskasse der Stadt Essen.

Bewerbungen mit Lichtbild, handgeschriebenem Lebenslauf und Zeugnisabschriften sind unter Angabe der Kennziffer 51/9 bis zum 31. 10. 63 an das Personalamt der Stadt Essen zu richten.

Der Oberstadtdirektor

---

## Bücher und Zeitschriften

---

**Werner Fischel: Struktur und Dynamik der Psyche.** Eine Übersicht über die allgemeine Psychologie. Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1962. 348 Seiten, 28 Abbildungen. Band 7 der Enzyklopädie die Psychologie in Einzeldarstellungen. Leinen 34,— DM.

**Friedrich Hartke: Psychologie des Schulalltags.** A. Henn Verlag, Ratingen bei Düsseldorf 1962. 294 Seiten. 21,80 DM.

**Gustav A. Lienert: Testaufbau und Testanalyse.** Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstraße 1961. 502 Seiten. 35,— DM.

**Karlheinz Ingenkamp: Die deutschen Schulleistungstests.** Kritische Betrachtungen und Untersuchungen zur pädagogisch-psychologischen Grundlegung. Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstraße 1962. 260 Seiten. 23,— DM.

**Peter Brückner: Konflikt und Konfliktschicksal.** Eine Einführung in die Verlaufsanalyse von Rohrschachprotokollen. Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1963. 120 Seiten, kartoniert 19,— DM.

**Hardi Fischer: Gruppenstruktur und Gruppenleistung.** Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1962. 136 Seiten, 36 Tabellen. Band 2 der Schriften zur Sozialpsychologie. Kartoniert 23,80 DM.

Die Psychologie ist eine der Grundwissenschaften für jeden Heilpädagogen. Umfangreiche psychologische Kenntnisse sind für die heilpädagogische Praxis unerlässlich, sie müssen immer dem neuesten Stande der Forschung entsprechen. Unsere Leser möglichst über die letzten Entwicklungen in den Wissenschaften vom Menschen zu informieren, ist nicht zuletzt auch die Absicht unserer Rezensionen, die wir darum immer möglichst umfangreicher gestalten wollen. Gerade die Psychologie hat in den letzten Jahren einen gewaltigen Aufschwung genommen, und es ist für denjenigen, der sich nicht ständig und ausschließlich mit ihr befassen kann, zunehmend schwieriger geworden, sich auf den verschiedenen Gebieten der Psychologie zurechtzufinden.

Zu den besten und modernsten Einführungen in die Psychologie gehört das Buch aus der Feder des Direktors des traditionellen Instituts für Psychologie in Leipzig, **Werner Fischel**. Er nennt sein Werk „Struktur und Dynamik der Psyche“ einen Überblick über die allgemeine Psychologie, doch wir möchten meinen, daß in diesem Buche mehr als nur ein Überblick geboten wird.

Leben besteht aus einer Mehrheit ineinandergreifender Prozesse, das Lebendige ist ein offenes, dauernd aktives System, sagt der Autor. Diese Aktivität hat endogene und exogene Ursachen. Auf innere oder äußere Reize hin ändert sich der Zustand eines Lebewesens, dieser veränderte Zustand ist eine Erregung, wie Fischel ausdrückt. Von diesem Begriffe geht er aus, die Erregung ist bei ihm die psychologisch wichtigste Eigenschaft aller vielzelliger Organismen. Es werden nun die Leistungsmöglichkeiten der Neurone, aus denen das Nervensystem besteht, und die Vorgänge in den Nervenbündeln genauestens beschrieben. Dabei wird darauf hingewiesen, daß in der Hochfrequenztechnik, bei der Telephonie, Telegraphie und der drahtlosen Bildübertragung ähnliche Probleme auftauchen.

Vom Grundprozeß der Erregung muß also die Psychologie ausgehen. Es sind dann geformte exogene und auch endogene Erregungseinflüsse, durch die unsere Wahrnehmungen entstehen. Das Wahrnehmen, das Wahrnehmungsfeld, die emotionale Wirkung der Perzeption als Empfindung und Anmutung, Auslöseschema und Archetypus stehen im Mittelpunkt des 3. Kapitels „Die Erscheinung der Umwelt“. Als wichtig ist die Tatsache hervorgehoben, daß sich im Wahrnehmen die ganze Persönlichkeit eines Menschen äußert. Die Wahrnehmungen führen zu Stimmungen und Gefühlen. Stimmung und Gefühl werden im folgenden Abschnitt des Buches definiert und gegenseitig abgegrenzt. Anschließend kommt der Verfasser zum Handeln der Lebewesen. Zuerst werden die Reflexe und Instinkte besprochen.

Dann folgen die erlernten Verhaltensformen, die beim Menschen die größte Rolle spielen. Das Verhalten muß gesteuert werden, mit der doppelten Steuerung der Motorik befaßt sich deshalb das folgende Kapitel, während sich das Anwenden des gelernten Verhaltens anschließt. Dabei sind Merkfähigkeit, Gedächtnis und Erinnerung von Wichtigkeit, das 8. Kapitel des Buches ist ihnen ausführlich gewidmet. Kapitel über das Erkennen und die Abstraktion und über das Denken setzen das Werk fort. Dann wird der Wille in seinem Verhältnis zu den Motiven dargestellt. Empfindungen, Wahrnehmungen, Stimmungen, Gefühle, Erkenntnisse und Urteile können bewußt werden, dem Bewußtsein ist deshalb ebenfalls ein Kapitel zugeschrieben. Im Abschnitt „Persönlichkeit“ steht dann die Psyche in ihrer Ganzheit zur Diskussion. Abschließend wird der Mensch in der Gemeinschaft gezeichnet. Hierbei geht Fischel von der Information und vom Gespräch aus und läßt sein Werk mit dem Abschnitt „Die Begegnungen der starken und schwachen Persönlichkeiten, die Lebensthematik und das Erlebnistreiben“ ausklingen.

So hat er uns mit tiefer Sachkenntnis und im flüssigen, leicht lesbaren Stil durch die Seelenkunde geführt: Wer das Buch gelesen hat, kann sich zumindest als gut informiert über die moderne Psychologie bezeichnen. Wer es studiert hat, ist tief in das Verständnis eigenen und fremden Seelenlebens eingedrungen.

Um Verständnis fremden Seelenlebens geht es aber auch in der Pädagogik, und wir haben deshalb mit besonderem Interesse das Buch von **Friedrich Hartke** „Psychologie des Schulalltags“ in die Hand genommen. Der Professor für Psychologie will hier eine Synthese zwischen wissenschaftlicher Psychologie und Schulpraxis schaffen. Da er selbst aus der Schule und Erziehungsberatung kommt, gelingt ihm das auch in hervorragender Weise. Zunächst ist der Schüler in psychologischer Sicht das Anliegen des Buches. Fragen der Schulleistung und das Anwenden von Leistungs-, Intelligenz-, Entwicklungs- und Schulfertigkeitstests füllen es weiter aus. Alle Tests sind ausführlich dargestellt und mit Fallbeispielen näher klargemacht. In einem weiteren Teil des Buches wird dann der Lernleistung in der Schule nochmals ausdrücklich nachgegangen, und es werden verschiedene Lerntheorien aufgezeigt und die Probleme der Übung berührt.

Ein Hauptabschnitt gehört dann den Fragen des schulischen Verhaltens, hier kommen wir auch dem Anliegen der Heilpädagogik wieder besonders nahe. Der Autor zeigt, wie man in der Schule Verhaltensdiagnostik treiben kann und muß, und er gibt praktische Hinweise und theoretische Erklärungen dazu. Von erheblichem Wert sind immer wieder die ausführlichen und klaren Definitionen der verwendeten Begriffe in diesem Buche, so etwas sollte man heute von jedem Psychologiebuche, ja überhaupt von jedem wissenschaftlichen Werke verlangen! „Das soziale Verhalten des Schulkindes“ heißt das nächste große Kapitel, es bringt die Anwendung sozialpsychologischer Erkenntnisse im Schulleben. Im Verlauf dieses Abschnittes wird der Leser mit soziometrischen Methoden bekanntgemacht. Fragen der Unterrichtsdisziplin sind auch in jeder Sonderschule von besonderer Bedeutung, ihnen wird gegen Ende des Buches nachgegangen. Das Schlußkapitel bringt noch sehr gute Hinweise zur Methode der Schülerbeurteilung.

Alles in allem ein Buch, das nicht nur die Bedeutung der Psychologie für den Schulalltag klarstellt, sondern auch ihre Anwendung fördert und erleichtert!

Speziell auf die psychologischen Testverfahren ist das Buch von **Gustav A. Lienert** „Testaufbau und Testanalyse“ ausgerichtet. Es gibt zum ersten Male im deutschen Sprachgebiet eine systematische Übersicht über diese Untersuchungs- und Prüfungsmethoden. Das Werk setzt allerdings beim Leser einen nicht geringen Willen zu seiner Bewältigung voraus, denn es ist voll von mathematischen Formeln und Tabellen. Es ist wohl mehr für Interessenten gedacht, die sich wirklich eingehend mit psychologischen Tests befassen wollen oder müssen. Es wird Grundsätzliches über den Test gesagt. Planungsprobleme werden dargestellt, Testentwurf, Aufgabenkonstruktion und Aufgabenanalyse werden beschrieben. Berechnung von Schwierigkeitsindex, Trennschärfenindex und Aufgaben-Interkorrelation, die Verwertung der Analysedaten, die Analyse der Rohwertverteilung, die Entwicklung der Testendform, die Kontrolle der Zuverlässigkeit und Gültigkeit eines Tests, die Testeichung, die Entwicklung von Paralleltests und Testserien, Testprofile und Testbatterien und Interpretation objektiver Testresultate sind weitere Kapitel des Buches, das mit Hinweisen zur Publikation von Tests abschließt. Viele Tafeln und Abbildungen versuchen mit Erfolg die oft etwas trockene Materie aufzulockern und zu verdeutlichen. Wenn wir zu einer wahrhaft objektiven Diagnostik und Prüfung kommen wollen, werden wir auf die auf einer breiten Grundlage aufbauenden modernen Untersuchungsverfahren nicht verzichten können. Wer nunmehr zu der Frage Stellung nimmt „testen oder nicht testen“, wer psychologische Tests beurteilt oder gar verurteilt, wer Tests verwenden oder selbst einen neuen ausarbeiten will, der muß dieses Buch gelesen haben. Wer es nicht gründlich kennt, kann nicht genügend fundiert mitreden.

Eine ähnliche Arbeit wie die von Lienert ist das Buch von **Karlheinz Ingenkamp** „Die deutschen Schulleistungstests“. Hier erfahren wir alles über Lese- und Rechentests, Leistungsmessungen im Englischen und in deutscher Rechtschreibung, Wortschatztests, Prüfung im Kartenlesen, sozialkundliche Leistungstests, Geschichtstests, Physiktests und andere. Auch hier wird wieder die begriffliche Einordnung und Abgrenzung gegeben, ein geschichtlicher Überblick über die Entwicklung von Schulleistungstests gezeigt und die Methodik des Schulleistungstests abgehandelt. Die deutschen Schulleistungstests werden angeführt und weiterführende Untersuchungen zur Methodik der Rechtschreibetests angestellt. Der Anwendungsbereich der Schulleistungstests wird abgesteckt, und den Schluß bildet eine tabellarische Übersicht über die deutschen Schulleistungstests. Gerade diese deutschen Tests sind bisher viel zu wenig beachtet worden, sie sind doch ein bedeutender Schritt zu einer wirklich angemessenen Leistungsprüfung in der Schule. Das Buch Ingenkamps nimmt auch Bezug auf das oben besprochene Werk von Lienert, bei den statistischen Darstellungen wird ausdrücklich auf „Testaufbau und Testanalyse“ hingewiesen.

Wir können nur hoffen, daß die Bücher von Lienert und Ingenkamp dazu beitragen, daß Tests in unseren Schulen mehr als bisher Eingang finden. Die Schwierigkeiten sollen dabei jedoch nicht übersehen werden, sie liegen wohl hauptsächlich in der Personal- und Zeitfrage. Werden sich genügend Untersucher und Prüfer

finden, die diese Tests wirklich beherrschen und anwenden können, und werden sie im Schulalltag die Zeit zu den oft recht umfangreichen Anwendungs- und Auswertungsarbeiten zur Verfügung haben? Bei dem heutigen Lehrermangel und der Überbelastung des Lehrpersonals ist das die große Frage, und die eigentlich dazu prädestinierten Schul- und Fachpsychologen werden wohl immer zu dünn gesät sein, um diese Arbeiten für alle Schüler zu übernehmen.

Zu den bekanntesten sog. projektiven Testverfahren gehört der Rohrschach-Test, das Ausdeuten von Klecksbildern. Die von der Versuchsperson gegebenen Deutungen werden protokolliert und nach einem ganz bestimmten Schema ausgerechnet und ausgewertet. Peter Brückner zeigt nun in seinem Buche „Konflikt und Konfliktschicksal“ eine Verlaufsanalyse solcher Rohrschach-Protokolle: Das signierte und verrechnete Rohrschach-Material wird noch weiter bearbeitet, „um eine zusätzliche Hilfe für die Lösung differential-diagnostischer Probleme“ zu gewinnen. Dabei bemüht sich die Verlaufsanalyse, das gesamte Testverhalten der Versuchsperson „aus dem Ingesamt der seelischen Prozesse her zu verstehen, die den einzelnen Deutungseinfall und Einfallsequenzen determinieren“. Brückner behandelt das verlaufsanalytische Geschehen in enger Verbindung mit der Diagnostik von Neurosen, seine Aussagen gewinnen daher auch für den Sonderpädagogen an Bedeutung. Allerdings ist seine Schrift nur für den Leser von Wert, der den Rohrschach-Test näher kennt. Dann aber kann sie sehr empfohlen werden, trägt sie doch erheblich zum Aussagewert des Rohrschach-Tests bei.

Daß sich die heutige Psychologie nicht mehr nur mit dem Einzelmenschen allein beschäftigt, ist inzwischen überall durchgedrungen. Die Sozialpsychologie untersucht die psychologischen Wechselwirkungen im sozialen Kontakt. Ein spezielles Forschungsgebiet ist dabei die Untersuchung kleiner Gruppen, für Industrie und Wirtschaft ist die Erforschung der Gruppenbedingungen in kleinen Arbeitsgruppen von Wichtigkeit. Mit dieser Thematik beschäftigt sich das Buch „Gruppenstruktur und Gruppenleistung“ von **Hardi Fischer**. Leistung und Verhalten eines Menschen sind Funktion der Arbeitsgruppe, sagt er. Einsatz- und Arbeitsfreude, Interesse, gute Beziehungen zu den Mitarbeitern müssen u. a. nach Möglichkeit bei jedem Gruppenmitglied erreicht werden. Störungsfaktoren im Gruppenmitglied und in der Gruppe müssen ausgeschaltet werden: wenn der einzelne Mensch darunter leidet, leidet die ganze Gruppe und damit Wirtschaftlichkeit und Produktion. Bei der Aufdeckung und Beseitigung der Störungsfaktoren hilft die Sozialpsychologie. Solche Hilfsmöglichkeiten werden durch Fischer klargestellt. Er führt zunächst in die Theorie der kleinen Gruppen ein. Im folgenden theoretischen Teil des Buches werden Gruppenstrukturen aufgezeichnet, und die Stellung des Individuums in der Gruppe wird beleuchtet. Zunehmend werden mathematische Modelle in der psychologischen Forschung als Hilfsmittel verwendet. Ein solches Hilfsmittel beschreibt Fischer in der Graph-Theorie, ebenfalls wird die Matrix als mathematisches Modell in Verbindung mit der Graph-Theorie dargestellt. Die Wahrscheinlichkeitsrechnung als Modell der Abschätzung der Gruppenleistung und die Informationstheorie als Modell der Gruppenleistung sind ebenfalls Bestandteil des theoretischen Teils. Hier wird vom Leser tatsächlich eine Menge verlangt, und es ist nicht leicht, sich durch die Fülle der Formeln und Tabellen hindurchzuarbeiten.

Auch der folgende experimentelle Teil des Buches ist nicht weniger schwierig zu lesen, wie schon ein Auszug aus den Kapitelüberschriften zeigt: Wirkungen und Einfluß gewisser Kommunikationsstrukturen und -netze auf Organisation und Leistung menschlicher Gruppen, Veränderungen der Rollen und die Anpassung an die Arbeit in verschiedenen Kommunikationsnetzen und Wirkungen ungleicher Verteilung der Information auf die Gruppenleistung in verschiedenen Kommunikationsnetzen werden u. a. besprochen.

Auch dieses Buch zeigt noch einmal, wie kompliziert die heutige Psychologie geworden ist, und daß der Psychologe heute mehr und mehr zum Mathematiker und Statistiker werden muß. Das mag manchem Leser bedauerlich erscheinen, aber die komplexe Fülle des menschlichen Lebens, Verhaltens und Erlebens ist nun einmal nicht mit einfachen Methoden zu erfassen. Wer in der Psychologie mitreden will, darf an dieser Entwicklung nicht vorbeisehen. Arno Schulze

**R. Luchsinger: Poltern.** Erkennung, Ursachen und Behandlung. Mit 11 Abbildungen. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg 1963. 75 Seiten. Kart. 8,00 DM.

Das verhältnismäßig umfangreiche und gar nicht so seltene Polterer-Syndrom verlangt mit Recht die volle Aufmerksamkeit des Facharztes und Fachpädagogen. Alles, was wir heute über diese Störung wissen, ist in der Arbeit von **Luchsinger** zusammengefaßt und auf den neuesten Stand gebracht. Der Leser erfährt interessante Tatsachen aus der Geschichte der Erforschung des Polterns, die Symptomatologie wird unter Einschuß von Krankheitsgeschichten und von psychologisch-phonetischen sowie experimentell-phonetischen Untersuchungen ausführlich geschildert.

In einem weiteren Abschnitt wird das Polterer-Syndrom näher untersucht und unterteilt. Man liest über die reine Tachylalie, ideogenes Poltern, Poltern bei paraphrasischer Gestaltungsschwäche und über experimentell erzeugtes konduktivbedingtes Poltern. Die Behandlung des Polterns und des Poltern-Stotterns, Prognose und Hinweise zur Verhütung nehmen das letzte Drittel des Büchleins ein, ausführliche Literaturhinweise schließen es ab.

Diese exakt-wissenschaftliche Arbeit, die auch jedem Praktiker viel geben kann, trägt zur Vervollständigung unserer Fachliteratur außerordentlich viel bei.

**Heinrich Ernst Stötzner: Schulen für schwachbefähigte Kinder.** Erster Entwurf zur Begründung derselben. Vollständiger Nachdruck der Original-Ausgabe von 1864. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg 1963. 42 Seiten, DIN A 5. Kart. 4,30 DM.

**Gustav Lesemann: Lebendige Krücken.** Geistesstützen und Erziehungshilfen für Schwache am Geist. Zweite, durchgesehene Auflage, mit mehreren Bildern. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg 1963. 182 Seiten, engl. Brosch. 17,50 DM.

**Versch. Autoren: Heilende Erziehung.** Vom Wesen seelenpflegebedürftiger Kinder und deren heilpädagogische Förderung. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1962. 334 Seiten. Taschenbuch-Ausgabe 4,80 DM.

Eine der Grundlagen der hör- und sprachpädagogischen Betreuung ist die heilpädagogisch-psychologische Behandlung der Gesamtpersönlichkeit des hör- und sprachgeschädigten Kindes. Der Fachpädagoge für Hör- und Sprachgeschädigte, sei er als Taubstummen-, Schwerhörigen- oder als Sprachheillehrer tätig, muß daher einen tiefen Einblick in die gesamte Sonderpädagogik (Heilpädagogik) haben. Hat er, wie das immer häufiger der Fall ist, auch mehrfachgeschädigte Hör- und Sprachgestörte, z. B. geistesschwache und körperbehinderte, zu betreuen, so muß sich dieser Einblick zu soliden Kenntnissen ausweiten. Wir weisen daher immer wieder absichtlich und nachdrücklich auf die Veröffentlichungen aus unseren sonderpädagogischen Nachbargebieten hin.

Im Zuge der immer stärker hervortretenden „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ tritt auch die fachpädagogische Betreuung von geistesschwachen Hör- und Sprachgestörten weiter in den Vordergrund. Liest man nun die Schrift Stötzners, so ist man zunächst einmal überrascht, wie aktuell und modern sie uns erscheint. Das gilt besonders, wenn man die organisatorischen und methodischen Hinweise für die von ihm geforderten Schulen für schwachbefähigte Kinder (Nachhilfschulen = Hilfsschulen) berücksichtigt. Auch dieser Autor wußte dabei schon, daß die bestmögliche Ausbildung der Schwachen nur über möglichst intakte Sprache und gutes Gehör erfolgen kann. Er sagt daher in seiner Arbeit: „Fehlerhafte Aussprache sucht der Lehrer von Anfang an zu verbessern, und es ist deshalb gut, wenn er den Taubstummenunterricht, besonders die Artikulationsbildung, kennt. Er selbst spricht immer mit volltönender Stimme.“ Weiter unten gibt er dann Winke zur Bildung des Gehörs und zeigt sich hierbei als Vorläufer unserer heutigen Hörtrainings-Methodiker. Wer geistig behinderte Kinder unter seinen Zöglingen hat, wird noch heute dankbar zu den Anregungen greifen, die er aus dem ausführlichen Lehr- und Stoffplan Stötzners entnehmen kann. Als interessanten Blick in die Fachgeschichte der Sonderpädagogik begrüßt der Leser die Lebensbeschreibung des Verfassers und ein erklärendes Nachwort. Beides stammt aus der Feder von Doz. Dr. G. Heese, Hannover, der mit Prof. Dr. E. Beschel, Dortmund, die „Texte und Beiträge zur Geschichte der Sonderpädagogik“ herausgibt, in der diese Schrift Stötzners gehört.

Was wir von dem Heft Stötzners sagen konnten, das gebührt in noch stärkerem Maße dem Buche von Lesemann. Es gehört seit seinem ersten Erscheinen in den zwanziger Jahren zu den Standardwerken der Heilpädagogik. Lange Jahre vergriffen, wurde es immer wieder verlangt. Dem Marhold-Verlag sollte man besonders dankbar sein, daß er die „Lebendigen Krücken“ noch einmal aufgelegt hat. Das Buch ist ebenfalls heute noch so wertvoll, daß es nach 38 Jahren praktisch unverändert, nur durchgesehen, herausgegeben werden kann. Was bietet es uns? Folgen wir dem Verfasser, so lesen wir: „Lebendige Krücken sind weder eine Methodik der Erziehung und des Unterrichts in der Hilfsschule, noch eine Aneinanderreihung von Fallstudien oder wohl gar eine Rezeptsammlung für die sonderpädagogische Hausapotheke. Sie möchten vielmehr verstanden werden als Beispiele von Kurzberichten, die zeigen, wie in bestimmten Fällen heilpädagogischer Bedürftigkeit zu helfen versucht wurde durch gezielte Hilfen nach Maß, nicht von der Stange.“ Und so finden wir dann auch an Hand der beschriebenen Einzelfälle umfangreiche Hilfen für motorisch schwache, aufmerksamkeitschwache, gedächtnisschwache, gefühls- und willensschwache Kinder. Daß auch wir immer wieder

mit solchen Kindern zu tun haben, braucht wohl nicht mehr besonders betont zu werden. Lesemann gibt somit auch dem Fachpädagogen für Hör- und Sprachgeschädigte wertvolle Erziehungshinweise, die er noch einteilt in „geistorthopädische“ Übungen und in gelegentliche Stützen und Hilfen. Er betont dabei nachdrücklich, daß alle Hilfen differenziert und individualisiert angewendet werden müssen, um jeden einzelnen Schüler „psychologisch gerecht“ zu behandeln. Die Übungen, Stützen und Hilfen bilden den wertvollsten Teil des Buches, eine bessere Beispielsammlung für diese spezielle Erziehungs- und Unterrichtsweise läßt sich kaum finden.

Und doch sind damit die anregenden Quellen zur sachgemäßen Betreuung mehrfachbehinderter Kinder für uns noch längst nicht erschöpft. Viele gute praktische Hinweise finden wir auch in dem Büchlein „Heilende Erziehung“. Diese Schrift will aber mehr: „Hier wird erstmalig in ausführlicher Form über die 1924 von Rudolf Steiner begründete Heilpädagogik Rechenschaft abgelegt, nach deren Methoden heute bereits zahlreiche Heime und Schulen in Europa, Amerika und Australien arbeiten“, wird dazu auf dem Umschlag der Taschenbuchausgabe gesagt. Der Schweizer Kinderpsychiater Jakob Lutz hat jahrelang prüfen können, was in solchen Heimen und Schulen geleistet wird. Er schreibt im Vorwort zu seiner „Kinderpsychiatrie“ (1961): „Die Hilfe, die die kranken Kinder dort erfahren, ist so groß und die Behandlungsergebnisse sind so bedeutungsvoll, daß sie nicht mehr länger übersehen werden dürfen. Sie können erkannt werden, wenn versucht wird, das anfängliche Mißbehagen gegenüber dem Neu- und Fremdartigen (gemeint sind hier die anthroposophischen Grundlagen — D. Rez.) zu überwinden und vorurteilsfrei — *vacua et libera mente* — zu beobachten, „was ist, und nicht was behagt (Goethe)“. So wollen auch wir dieses Taschenbuch gewürdigt wissen; zum näheren Kennenlernen der Steinerschen Heilpädagogik ist es gut geeignet.

Daß allerdings dem der Anthroposophie fernstehenden Leser die philosophisch-mystischen anthroposophischen Grundlagen mit ihren z. T. recht eigenartig anmutenden Aussagen, Formulierungen und Begriffen (Ätherleib, Astralleib, Karma-gesetz, Karmische Wirkungen, Planeten- und Mondensphäre, Sonnen-Ich und Sonnen-Seele, wiederholte Erdenleben usw.) etwas merkwürdig vorkommen können, soll nicht verschwiegen werden. Die Annahme dieser Grundkonzeptionen wird wohl immer nur eine Sache der Gläubigen bleiben.

**Anton Leischner: Das Lebensschicksal hirnerkrankter Jugendlicher und Kinder.**  
S. Karger Verlag, Basel u. New York 1962. 242 Seiten.

Der Leiter des Referates „Ärztliche Sprachheilbehandlung“ der Abteilung Gesundheitspflege des Landschaftsverbandes Rheinland und ehem. Leiter der Abteilung für klinische Hirnpathologie an der Rheinischen Landes Klinik für Hirnverletzte in Bonn, Prof. Dr. med. Anton Leischner, ist heute einer von den führenden Forschern, die den Problemen der Hirnverletzungen nachgehen. Sein vorliegendes Werk greift so umfassend und gründlich das Thema auf, daß nach dem Studium des Buches kaum noch offene Fragen bleiben.

Von großer Bedeutung ist schon der historische Überblick über die ältere und neue Literatur über kindliche Hirnverletzungen. Sie wird eingeteilt in a) chirurgisches, b) psychiatrisch-neurologisches, c) kinderpsychiatrisches, d) psychologisches, e) versorgungsärztliches und f) EEG-Schrifttum.

Die folgende Kasuistik ist aufgegliedert in jugendliche und kindliche Hirnverletzte, die nach der Verletzung mit Erfolg Schulen besuchten, Prüfungen ablegten und im Berufsleben erfolgreich waren, in andere jugendliche und kindliche Hirnverletzte, die einen Beruf ausübten, die sich also sozial eingeordnet haben, in solche, die invalidisiert worden sind und keinen Beruf mehr ausüben können, oder bei denen es im Verlaufe des weiteren Lebens zu einem wiederholten oder dauernden Aufenthalt in einer geschlossenen Anstalt kam, und schließlich in solche jugendliche und kindliche Hirnverletzte, die inzwischen verstorben oder noch vermißt sind.

Was haben die 1200 Fälle, über die im bisherigen Schrifttum berichtet wurde und die Nachforschungen Leischners nach dem Schicksal der von ihm beschriebenen 50 Fälle uns als Fachpädagogen zu sagen? Besonders erschütternd wird man von der Vielzahl der Verletzungsmöglichkeiten und ihren vielseitigen Folgen lesen.

Als Heilerzieher ist für uns die Frage der Prognose wichtig: diese wird allerdings im Schrifttum recht unterschiedlich beantwortet. Die Antworten reichen von ausgesprochen optimistischen Beurteilungen über sehr vorsichtig abwägende bis zu recht pessimistischen Betrachtungen. Durch viele Kranke wird aber bewiesen, wie sehr es auf die persönliche Einstellung des Verletzten zur Verletzung und ihren Folgen ankommt, auf die innere Verarbeitung der Traumafolgen und auf die große Rolle der prätraumatischen Persönlichkeitsstruktur. Das muß besonders der

Fachpädagoge bei seinen Maßnahmen berücksichtigen, und er darf genauso wie der Arzt niemals alle Hirnverletzten über einen Kamm scheren. Spezielle heilpädagogische Maßnahmen sind notwendig, und die Einrichtung eigener Rehabilitations-Zentren für hirnverletzte Kinder muß weiter gefordert und gefördert werden.

Daß viele der Hirnverletzungen auch Sprach- und Sprechstörungen mit sich bringen, ist bekannt. Ein Logopäde wird daher das Buch von Leischner ebenfalls mit großem Gewinn lesen. Sein größter Wert liegt aber in den Impulsen zur noch intensiveren Behandlung und Betreuung von Hirnverletzten, die jetzt besonders durch die große Zahl von Verkehrs- und Betriebsunfällen immer mehr zunehmen. Das Werk gehört in jede Fachbücherei, denn schon aus den Krankengeschichten kann man sehr viel lernen.

Arno Schulze

**Heiligenstaedt/Bärwinkel: Heimschulen und Internate in der Bundesrepublik und in Berlin, ein Verzeichnis.** Verlag Otto Schwartz u. Co., Göttingen 1962. 136 Seiten, mit vielen Anzeigen. Kart. 3,80 DM.

Nunmehr liegt die 4., neubearbeitete Auflage dieses Verzeichnisses vor. Die starke Nachfrage und zahlreiche Veränderungen auf dem Gebiete des Heimschulwesens haben die Neubearbeitung erforderlich gemacht.

Das Büchlein ist gegliedert nach Heimschulen, Internatsmittelschulen, Internatsvolksschulen und Schülerheimen, von denen aus die entsprechenden Schulen am jeweiligen Ort besucht werden können. Die einzelnen Gruppen sind noch nach Bundesländern geordnet.

Leider sind Erziehungsheime, Anstalten und heilpädagogische Einrichtungen für geschädigte und behinderte Kinder nicht enthalten, ebenfalls fehlen Handelsschulen, Haushaltungsschulen u. a. m.

Über die aufgeführten Schulen werden in Abkürzungsform die wichtigsten Angaben gemacht, im Anzeigenteil findet man über viele Einrichtungen noch ausführlichere Hinweise.

**Vorträge und Diskussionen der 5. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland vom 1. bis 3. Oktober 1962 in Hildesheim. — Zusammenge stellt von Hannah Jürgensen.**

**Zu beziehen durch den Verlag der Arbeitsgemeinschaft, Hamburg-Altona, Bernstorffstr. 147. Preis 22,00 DM.**

Daß Tagungen der Fachverbände und Arbeitsgemeinschaften wegen der vielseitigen Anregungen für alle Teilnehmer ihre volle Berechtigung haben, sei noch einmal allen tagungsmüden Kolleginnen und Kollegen gesagt. Die 5. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland bewies das wieder einmal mehr. Sie wurde besonders hervorgehoben durch den Tagungsort Hildesheim. Hier bedeutete das Kennenlernen der neuen Stationären Abteilung für Stotterer und der dort geübten Arbeitsweise einen Höhepunkt unserer fachpädagogischen Tagungen. Was in Hildesheim unter der unermüdlichen Leitung des Direktors der Landestaubstummenanstalt, **Wilhelm Block**, entstanden ist, und was von dem dortigen Fachpersonal geleistet wird, kann als beispielhaft gelten. Der vorliegende Tagungsbericht macht u. a. das mehr als deutlich. Er sollte darum auch besonders von denen gelesen werden, die nicht an dieser fachlich so interessanten Tagung teilnehmen konnten. Ein Blick auf die Themen der Referate zeigt schon die Vielseitigkeit des Gebotenen. Man hörte:

- J. Wulff:** Motorische und akustische Fakten in der Sprach- und Stimmbehandlung.
- H. Wegener:** Untersuchungen über die Motorik Stotternder.
- A. Schilling:** Akustische Faktoren bei der Entstehung von Sprachstörungen — Folgerungen für die Therapie (Verzögerte Sprachentwicklung, Stammeln, Hörtraining).
- A. Schilling:** Untersuchung der Motorik nach dem Oseretzky-Test an sprachgestörten Kindern (Film).
- H.-J. Bochnik u. a.:** Stottern als multifaktorielles Problem (Ergebnisse einer Verbundforschung unter klinischen, psychologischen, motorischen und hirn-elektrischen Aspekten).
- H. Stolle:** Außersprachliche Schallereignisse für die Hörerziehung Sprachkranker.

- H. Wolf:** Ergebnisse von frequenzanalytischen Untersuchungen an außersprachlichen Schallereignissen.
- F. Jessler:** Stottererbehandlung nach Oskar Fitz.
- W. Block:** Aufbau und Organisation der Stationären Abteilung für Stotterer in Hildesheim (mit Arbeitsplan).
- E. Huth:** Motorische und akustische Faktoren im Rahmen der Behandlung.
- K.-G. Kögel:** Die Umerziehung stotternder Kinder im Rahmen der stationären Behandlung.
- O. Brankel:** Die Aufgabe des Arztes: Differentialdiagnostik im Hinblick auf Ausrichtung und Grenzen der Therapie.

Sehr wertvoll waren auf dieser Tagung die Diskussions- und Arbeitsgruppen, in denen psychotherapeutische Probleme, spezielle Fragen zur stationären Behandlung stotternder Kinder, die musikalisch-rhythmische Erziehung bei Sprachgestörten, Fragen zur Behandlung sprachgestörter Schüler in Kursen, akustisch-motorische Probleme bei der Sprachbehandlung und hirnorganisch bedingte Störungen und ihre Auswirkungen auf die Motorik gehör- und sprachgeschädigter Kinder besprochen wurden. Der Tagungsbericht bietet auch hier ausführlich die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen.

Auf die einzelnen Vorträge inhaltlich einzugehen, ist hier nicht der Ort. Einige Auszüge können auch dem Gebotenen nicht gerecht werden; die Lektüre des gesamten Tagungsberichtes kann nur nachdrücklich empfohlen werden. Jeder Fachpädagoge sollte ihn wegen der vielseitigen Hinweise für die Praxis besitzen.

Arno Schulze

**W. Correll: Lernstörungen bei Schulkindern.** Ursachen, Formen, Überwindungsmöglichkeiten. 157 Seiten. L. Auer, Donauwörth. Leinen DM 7,80.

Heute mehr denn je stehen Eltern und Lehrer vor Schwierigkeiten mit ihren Kindern, wenn sie plötzlich lernunlustig werden, verzagen und abwegiges Verhalten zeigen. Diese Lernstörungen bilden ein vielschichtiges Problem, das von Correll von den verschiedenen Ursachenbereichen her erarbeitet wird. Durch schulpraktische Beobachtungen und psychologische Untersuchungen werden die Lernstörungen analysiert und begründet. Daraus ergeben sich zwangsläufig auch die praktischen Hilfen für die Beseitigung.

Die große Zahl der Faktoren, die Lernstörungen bedingen, resultiert aus 4 Bereichen:

1. Der schulische Bereich (Lehrerpersönlichkeit, Lehrer-Kind-Verhältnis, didaktische Bedingungen)
2. Der Erziehungsbereich (Familie, Miterzieher u.v.a.)
3. Der Bereich der Schülerpersönlichkeit (Begabung, Reife, Interessen, nervöse und organische Besonderheiten u.a.)
4. Der Bereich der Schwereerziehbarkeit (Faulheit, Trotz, Geltungssucht, Angst, Verwöhnung u.a.)

Das Buch bietet eine ausgezeichnete Hilfe, Lernstörungen zu erkennen, zu verhüten und zu überwinden. Für den Sprachheilpädagogen und Sonderschullehrer bietet es eine vorzügliche Möglichkeit, den Gesamtkomplex der Sprachstörung, die oft mit Verhaltensschwierigkeiten gekoppelt ist, zu entwirren und abzubauen.

Johannes Wulff

Hauptschriftleiter: Arno Schulze, Heimsonderschule der Neuerkeröder Anstalten,

3305 Obersicke/über Braunschweig, Tel. Dettum 266

Stellv. Schriftleiter: Klaus Wegener, 1 Berlin 51, Emmentaler Str. 79 a, Tel. 49 38 59

Geschäftsstelle: Heinrich Kleemann, 1 Berlin 27, Moränenweg 61, Tel. 43 61 94

Druck: Makowski und Wilde, 1 Berlin 44, Hermannstr. 48, Tel. 62 06 62.

Preis pro Heft 2,40 DM, erscheint viermal p. a.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte können wir keine Gewähr übernehmen. Wenn Rücksendung gewünscht wird, bitte Porto beifügen!

Die in der „Sprachheilarbeit“ abgedruckten und mit den Namen der Autoren gezeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Arbeitsgemeinschaft oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

## Von der Arbeitsgemeinschaft herausgegebene Schriften

1. „Die Sprachheilarbeit“, Fachzeitschrift unserer Arbeitsgemeinschaft  
 Bezugspreis pro Nr. .... 2,40 DM  
 Jahresbezug (erscheint viermal im Jahr) ..... 9,60 DM  
 Für Mitglieder ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten
  2. **Übungsblätter zur Sprachbehandlung**
    1. Folge: Für Lispeler ..... Folge 1-3
    2. Folge: Für Sch-Stammer ..... pro Stück:
    3. Folge: Für K- und G-Stammer ..... 0,60 DM
    4. Folge: Für R-Stammer
    5. Folge: Für leicht und schwer stammelnde Kinder ..... Folge 4-8
    6. Folge: Für Heisere und Stimmchwache ..... pro Stück:
    7. Folge: Für geschlossenes Näseln ..... 0,70 DM
    8. Folge: Für offenes Näseln und Gaumenspalten
    9. Folge: Spiele und Übungen zur Sprachbildung (Lehrgang für agrammatisch sprechende Kinder) von H. Staps, 48 Seiten, Einzelheft ..... 2,60 DM
    10. Folge: Für die Erziehung zum gesunden und mühelosen Sprechen (Für stimmkranke und stotternde Erwachsene) von J. Wulff, 48 Seiten, steif kartoniert, Einzelheft ..... 2,10 DM
    11. Folge: Stimmeinsatzübungen für Stotterer und Stimmgestörte, zusammengestellt und erläutert von J. Wulff, 11 Seiten, Einzelheft ..... 0,60 DM
    12. Folge: Die sprachtherapeutische Spielserie, Spiel-, Beschäftigungs- und Übungsserie für stotternde Kinder und Jugendliche. Arno Schulze, Berlin, 32 Seiten ..... 2,00 DM
  3. „Hilf dem Stotterer“ von M. Friedländer (Ratschläge für die Eltern eines stotternden Kindes) ..... 0,25 DM
  4. Denkschrift über öffentliche Fürsorgeeinrichtungen für Sprachkranke ..... 0,70 DM
  5. **Tagungsberichte**
    - a) Theorie und Praxis der Stotterertherapie, Hbg. 1955 ..... 5,00 DM
    - b) Stimme und Sprache, Hbg. 1956 ..... 5,00 DM
    - c) Notwendigkeit und Problematik der Team-Arbeit bei der Therapie von Sprachstörungen, Berlin 1958 ..... 7,50 DM
    - d) Gemeinschaftstagung für allgemeine und angewandte Phonetik, vom 3. bis 6. Oktober 1960 in Hamburg, 243 Seiten, kartoniert ..... 8,00 DM
  6. **Lautstreifen** von P. Lükking ..... 0,05 DM  
 Merkblatt zum Lautstreifen von P. Lükking ..... 1,00 DM  
 B-Streifen von P. Lükking ..... 0,05 DM  
 Sonderdruck: P. Lükking: Die Symptome des Stotterns und ihre Registrierung. (Der B-Streifen) ..... 2,00 DM  
 Tabelle der Randsymptome ..... 0,20 DM
  7. Sonderdruck „Grundsätzliches zur Behandlung der Aphasien“ von Dr. med. Anton Leischner ..... 1,00 DM
- Druckschriftenbezug:**
1. „Die Sprachheilarbeit“ durch Heinrich Kleemann, 1 Berlin 27, Moränenweg 61, Tel. 43 61 94
  2. Alle anderen Druckschriften über Frau Hannah Jürgensen, 2 Hamburg-Altona, Bernstorffstr. 147
- Überweisungen bitte wie folgt vornehmen:**
1. Zeitschrift „Die Sprachheilarbeit“  
 Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland e. V.  
 Sitz Hamburg  
 Geschäftsstelle der Zeitschrift „Die Sprachheilarbeit“  
 1 Berlin 27, Moränenweg 61  
 Postscheckkonto Berlin-West Nr. 1056 58 Arbeitsgemeinschaft f. Sprachheilpäd. in Deutschland
  2. Beiträge auf Postscheckkonto Hamburg 97 40 Arbeitsgemeinschaft f. Sprachheilpäd. in Deutschland (Jahresbeiträge bis 15. Februar eines jeden Jahres).
  3. Alle übrigen Rechnungen ebenfalls auf Postscheckkonto Hamburg 97 40  
 Vermerken Sie bitte auf jeder Überweisung den Zweck oder die Rechnungsnummer Ihrer Zahlung!

